



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA APARECIDA DOS SANTOS PEREIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO EM
SANTARÉM-PARÁ: O CASO DA ESCOLA IRMÃ DOROTHY MAE STANG**

**Santarém
2019**

Maria Aparecida dos Santos Pereira

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO EM
SANTARÉM-PARÁ: O CASO DA ESCOLA IRMÃ DOROTHY MAE STANG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, política e gestão educacional na Amazônia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza.

**Santarém
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon**

Pereira, Maria Aparecida dos Santos.

Educação integral em tempo integral na escola do campo em Santarem-Pará: o caso da escola Irmã Dorothy Mae Stang / Maria Aparecida Dos Santos Pereira. - Santarém, 2020.

106f.: il.

1. Educação integral. 2. Políticas públicas. 3. Educação do campo. I. Souza, Maria de Fátima Matos de, orient. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas CDD 23 ed. 374.881



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte e sete dias do mês de agosto do ano de 2018, às 10:00 horas, na sala 319 da Unidade Amazônia - campus Santarém, da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira** (membro externo), e a **Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha** (membro interno), a fim de argüirem a mestranda **Maria Aparecida dos Santos Pereira**, com a dissertação intitulada “**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO EM SANTARÉM - PARÁ : O CASO DA ESCOLA IRMÃ DOROTHY MAE STANG**”. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as argüições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

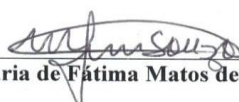
Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovada

Recomendações da Banca:

*seguiu todas as recomendações indicadas
da banca examinadora.*

Santarém, 27 de agosto de 2018.



Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza – Orientadora/ Presidente/ Ufopa.

Participação na banca via online

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira – Membro Externo/ UFPA

Solange Helena Ximenes Rocha

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – Membro Interno/ Ufopa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre me iluminar nos momentos difíceis, quando surgiam os medos e as incertezas ao longo de todo o curso do mestrado.

A minha família que sempre me amparou com carinho e amor, principalmente os meus pais Carlos Rodrigues Pereira e Cenira dos Santos Pereira minha maior inspiração.

Em especial a professora Maria de Fátima Matos de Souza por me orientar, ter paciência e solidariedade na construção dessa pesquisa.

A todas as pessoas do grupo de pesquisa FORMAZON pelo companheirismo nos momentos de busca do conhecimento e também nos instantes de aflição. Principalmente a professora Solange Ximenes e Sheyla Santana que me apoiam desde os primeiros momentos que ingressei nessa família.

As minhas amigas de curso do mestrado em educação Tânia Castro, Patrícia Mascarenhas e Milka Vasconcelos por tornarem os momentos de aulas, pesquisa e escrita mais suaves com a indicação de livros, sites e dicas importantes.

As companheiras de orientação Marinete Costa e Luciana Aires pelas aprendizagens e angústias compartilhadas.

As queridas amigas Izenilce Cardoso e Sônia Maia pelos momentos de descontração que sempre foram necessários para promover a tranquilidade de espírito.

A minha amiga Luciene Silva que disponibilizou livros sobre Educação Integral para que eu pudesse fundamentar a pesquisa.

Ao meu querido grupo “sexteto” que se formou no curso de Pedagogia 2010 e continua a compartilhar dos momentos muito especiais na minha vida.

A escola pesquisada, em especial a gestora Ana Lúcia Lobato e Rosinéia Pinheiro, pessoas que sempre estiveram dispostas a atender meus pedidos.

E por fim, agradeço a todos os meus colegas do curso de mestrado acadêmico em educação que nesse período se fizeram presentes em minha vida e aos nossos professores que sempre nos incentivaram e nos inspiraram na pesquisa.

RESUMO

A educação integral e tempo integral é uma questão que tem assumido lugar de relevo no âmbito das políticas educacionais nos últimos anos. Diante disso, este estudo teve como problemática central a seguinte questão: Qual o conceito de educação integral e de tempo integral que permeia o Projeto Político Pedagógico da escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang? O objetivo geral foi Identificar o conceito de Educação Integral e de Tempo Integral presente no Projeto Político e Pedagógico e nas ações desenvolvidas pela escola. Como metodologia de estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica, em que foram levantados estudos sobre a temática e a análise documental, cujo principal documento de análise foi o Projeto Político Pedagógico, além de legislações de ensino, tanto em nível federal, estadual quanto municipal. Os resultados indicam que no estado do Pará e no município de Santarém a principal política de tempo integral desenvolvida no período de 2012 a 2017 foi o Programa Mais Educação. O município de Santarém, iniciou no ano de 2012 o desenvolvimento de uma política municipal de tempo integral, criando duas escolas, como experiência piloto de educação integral em tempo integral, uma na zona urbana e outra na zona rural, sendo essa última a escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang, objeto desse estudo. O Projeto Político Pedagógico se propõe a trabalhar a formação do homem do campo dentro da perspectiva da educação integral. O principal desafio da escola é assegurar que a rotatividade de professores a cada final de ano seja diminuída e que o fato de os professores não ficarem em tempo integral na escola não prejudique as atividades previstas em seu Projeto Político Pedagógico.

Palavras-chaves: Educação Integral em tempo integral. Políticas Públicas. Educação do Campo.

ABSTRACT

Full-time and full-time education is an issue that has taken center stage in educational policy in recent years. Therefore, this study had as central problem: What is the concept of integral and full-time education that permeates the Pedagogical Political Project of the Sister Dorothy Mae Stang field school? The general objective was to identify the concept of Integral and Integral Education present in its Political and Pedagogical Project and in the actions developed by the school. As a study methodology, a qualitative approach was used, which involved bibliographic research, in which studies were carried out on thematic and documentary analysis, whose main document was the Political Pedagogical Project, as well as teaching legislation, both at federal, state and municipal. The results indicate that in the state of Pará and in the municipality of Santarém, the main full-time policy developed in the period from 2012 to 2017 was the More Education Program. The Municipality of Santarém started in 2012 the development of a full-time municipal policy, creating two schools as a pilot experience of full-time integral education, one in the urban zone and another in the rural area, the latter being the rural school Sister Dorothy Mae Stang, object of this study. The Pedagogical Political Project proposes to work the formation of rural man within the perspective of integral education. The main challenge of the school is to ensure that the turnover of teachers at each end of the year and that teachers do not stay full-time at school does not detract from the activities provided for in their Political Pedagogical Project.

Key-words: Full-time Integral Education. Public policy. Field Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Porcentagem de escolas públicas com matrículas em tempo integral no estado do Pará.....	61
Tabela 2	Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral no estado do Pará.....	62
Tabela 3	Número de escolas e matrículas em tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará.....	62
Tabela 4	Resultados e metas do IDEB do Município de Santarém-Séries iniciais/2014.....	66
Tabela 5	Resultados e metas do IDEB do Município de Santarém séries finais/2014.....	66
Tabela 6	Porcentagem de matrículas em instituições de tempo integral na educação Básica em Santarém.....	67

LISTA DE ABREVIações, SIGLAS E ACRÔNIMOS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CF- Constituição Federal
- CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança
- CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
- CME – Conselho Municipal de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF - Ensino Fundamental
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- ME - Ministério do Esporte
- MEC – Ministério da Educação
- MINC - Ministério da Cultura
- ONG's – Organizações Não-Governamentais
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEE-Plano Estadual de Educação
- PME - Programa Mais Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP - Projeto político-pedagógico
- PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	AS CORRENTES E AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	19
2.1	As experiências das escolas em tempo integral no Brasil.....	28
2.2	Educação em tempo integral na legislação brasileira.....	33
2.3	Educação do campo no contexto da política de educação integral em tempo integral.....	39
3	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ E NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM NO PERÍODO DE 2012 A 2017.....	53
3.1	Contextualização da política de educação integral em tempo integral no estado do Pará	53
3.2	A política de tempo integral no município de Santarém	63
4	EXPERIÊNCIA PILOTO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO IRMÃ DOROTHY MAE STANG.....	70
4.1	O contexto em que a escola está situada.....	70
4.2	A concepção de educação integral e o uso do tempo Integral no PPP da escola.....	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
6	REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa tem como ponto de partida um estudo iniciado no ano de 2014, sobre Educação Integral na escola do Campo, época em que concluí o curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Oeste Pará (UFOPA). A investigação realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como título: “A implantação da escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang: um estudo sobre a primeira escola do campo em tempo integral no município de Santarém-Pará”.

Foi um trabalho de extrema relevância para minha aprendizagem como estudante, pesquisadora e futura professora da educação básica. No TCC foi pesquisado sobre o projeto de criação e implantação da política de educação integral na escola do campo do município de Santarém, estado do Pará, em 2012, ano em que esta política inicia no município com a construção de duas escolas públicas, uma na zona urbana e outra na zona rural, na região do Eixo Forte, sendo que a escola da zona rural visava atender alunos do ensino fundamental II que residiam, principalmente, nas áreas rurais.

Conforme abordado no TCC, as lutas a favor da qualidade da educação não são recentes, iniciaram mais intensamente na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, mas foi na Constituição Federal de 1988 que a justiça e igualdade de direitos à educação passaram a ser assegurados de forma mais ampla, consolidando-as com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 de 1996.

A LDB reforçou o direito a educação, porém foi possível verificar no estudo realizado que, apesar de o acesso e permanência do indivíduo estar assegurado em Lei, ainda há uma distância entre o legal e o real, como é o caso do direito à educação integral, visto que, no município de Santarém, o governo, até os dias atuais, somente implantou a educação integral em duas escolas de tempo integral construídas para esse fim, no ano de 2012, ambas de modo experimental e permanecem até a presente data nessa mesma condição.

Nas escolas da zona urbana, a política de educação integral em jornada ampliada começou no ano de 2009, com a adesão do município de Santarém à

política de tempo integral desenvolvida pelo governo federal, através do Programa Mais Educação¹.

Apesar do Programa Mais Educação ter sido implantado em 2009 ele só chegou às escolas do campo no ano de 2012, mesmo sendo comprovado que essas escolas apresentavam baixo índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e tinham os requisitos para receberem o referido Programa.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), 2015, as séries finais do ensino fundamental da área urbana e rural do município de Santarém não correspondiam às metas projetadas nos anos de 2009 a 2012. O índice de baixo desempenho e baixa aprendizagem nas escolas do campo é fruto do descaso que há muitos anos se presencia reflexo das desigualdades sociais no Brasil.

No ano de 2015, tive a oportunidade de atuar como professora em uma escola do campo da rede municipal de Santarém.

Nesse contexto campesino pude constatar os vários problemas que existem na educação no campo como falta de saneamento, de saúde e transporte etc., mas também com saberes e muita diversidade cultural. Esse foi um momento marcante porque tive a oportunidade de praticar os conhecimentos adquiridos na academia e, também, diante da realidade da educação no campo, refletir sobre as especificidades que fazem parte desse universo.

Foi uma experiência que fez surgir algumas indagações sobre qual educação é oferecida para os filhos do homem do campo e como ainda estão distantes de conquistarem a tão almejada “Educação para todos”. Educação que contemple a formação integral e em tempo integral que lhes proporcionem aprendizagens para o desenvolvimento individual e coletivo.

O direito a educação é estabelecido na Constituição Federal de 1988 e reiterado nas legislações educacionais a partir da década de 1990 como: a LDB 9.394/96; os Planos Nacionais de Educação, PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 instituídos respectivamente pela Lei nº 10.172 de 2001 e Lei 13.005 de 2014; Lei 11.494/2007 que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

¹ O Programa Mais Educação orienta-se pelos seguintes objetivos contidos no Artigo 3º do Decreto nº 7.083/2010: I - Formular política nacional de educação básica em tempo integral; II- Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III- Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV- Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem as atividades de educação integral; e V - Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra as crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de educação integral.

Básica e de Valorização dos Profissionais na Educação (FUNDEB); Decreto 6.253/2007 que define a Educação Básica em Tempo Integral e Decreto 7.083/2010 que trata do Programa Mais Educação.

O tema que abrange a educação integral em tempo integral nas escolas públicas do Brasil só ganhou notoriedade na agenda educacional com as políticas anteriormente citadas. Mesmo assim ainda existe muita confusão com a prática de educação integral em tempo integral no cenário educacional.

Nesse sentido para fins de delimitação de terminologia é considerada educação integral a educação que visa o desenvolvimento integral do ser humano e escola de tempo integral diz respeito à escola que amplia seu período de atendimento que segundo o PNE 2014-2024, deve ser de no mínimo 7 horas.

Em 2014 quando fui desafiada a pesquisar sobre educação integral na escola do campo pensei no quanto seria difícil pelo fato de, naquele momento, não ter conhecimento suficiente sobre a temática e, ainda, nunca ter pesquisado sobre tal tema. Fiquei intrigada ao refletir sobre como esses aspectos de educação integral aconteceriam em uma escola do campo? Qual seria essa relação educação integral e educação do campo?

Antes de iniciar o estudo sobre escola do campo com proposta de educação em tempo integral, parecia-me distante a prática de uma educação na direção da formação integral dos sujeitos do meio rural. Porém, a pesquisa de TCC transformou-me como cidadã que pensa em contribuir com a formação das pessoas e, já com um pouco mais de conhecimento sobre educação integral e educação no campo, senti-me motivada a prosseguir nos estudos. Foi encantador descobrir o quanto a pesquisa é importante para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará inseri-me também no grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (FORMAZON) que de foi grande importância para meu desenvolvimento como acadêmica. Esse grupo foi criado na época da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2008, permanecendo na transição dessa para Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em 2009,

Na interação com os demais membros do grupo, a partir de 2014, fui aprendendo e me construindo como estudante pesquisadora. Esse universo que

engloba conhecimento científico permitiu-me visualizar que podemos ajudar pessoas, transformar épocas, fazer história e contribuir com a humanidade.

Dessa forma, concordo com Tim May (2004) quando afirma que o papel da ciência é entender e explicar os fenômenos sociais, focalizar a atenção em questões particulares e desafiar crenças convencionais sobre o mundo social e natural. Por isso, os pesquisadores, como pessoas que realizam investigações sobre determinado assunto, devem contribuir com a sociedade por meio de compartilhamentos e atuações para auxiliar na construção de uma vida melhor.

Foi com essa compreensão, sobre a importância da investigação científica para a transformação da realidade local e compromisso do educador com sua profissão docente que conclui meu TCC no ano de 2014.

O impacto com a realidade vivida no decorrer do ano de 2015 na escola do campo, não mais na condição de aluna de graduação, mas de profissional da educação, tendo o desafio de não apenas compreender essa realidade, mas fazer algo para mudar essa realidade, me conduziu a novos questionamentos e novas inquietações diante desse cenário de incertezas. Me fez também decidir que era o momento de voltar para a cidade e buscar novos conhecimentos sobre educação do campo e política de educação integral em tempo integral para melhor intervir e contribuir com as escolas do campo.

Em 2016 fui aprovada no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UFOPA. O projeto que submeti apresentou como objetivo estudar as políticas educacionais sobre a educação integral em tempo integral, na escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang, com a pretensão de continuar aprofundando os conhecimentos a respeito desse tema e, assim, melhor contribuir com o meio social por meio da minha área de atuação.

Nesta dissertação de mestrado, portanto, o objetivo foi dar continuidade à temática iniciada na graduação e aprofundar os estudos sobre a política de educação integral na escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang que é um projeto piloto de experiência de educação integral em tempo integral na escola do campo, do município de Santarém, Pará.

O município de Santarém, segundo o Plano Municipal de Educação (2015-2025), possui 320 escolas localizadas no espaço rural, que funcionam em turmas/ano, sendo que a maioria funciona com turmas multianuais, ou seja, com alunos

de diferentes anos em uma única turma, com apenas um professor para atender a essa demanda.

Dessas 320 escolas apenas uma foi contemplada com a política de educação integral no ano de 2012, e até o momento (2018) continua sendo a única escola do campo com a educação integral em tempo integral.

Com base nesses estudos e constatações sobre a implantação das políticas de educação integral em tempo integral no município de Santarém, foi delimitada a seguinte questão norteadora dessa pesquisa: Qual o conceito de educação integral e de tempo integral que permeia o Projeto Político Pedagógico da escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang?

Outras questões nortearam esse estudo:

Qual a concepção de educação do campo e educação integral de tempo integral presente nos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?

Qual a concepção de educação do campo e de educação integral e de tempo integral expressa no PPP da escola Irmã Dorothy Mae Stang?

Qual a interface entre os documentos orientadores sobre educação do campo, educação integral e de tempo integral com a concepção de educação presente no PPP da escola Irmã Dorothy Mae Stang?

Para responder a esses questionamentos traçamos como **objetivo geral**: Identificar a concepção de educação integral e de tempo integral presente no Projeto Político Pedagógico e nas ações desenvolvidas pela escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang.

Como **objetivos específicos** delimitamos:

- Identificar a concepção de Educação Integral em Tempo Integral presente na literatura sobre educação integral no Brasil.
- Investigar a concepção de educação do campo e educação integral de tempo integral presente nos documentos norteadores da política educacional que trata dessa temática.
- Analisar a concepção de educação do campo, de educação integral e de tempo integral retratada no PPP da escola Irmã Dorothy Mae Stang.

Para o alcance dos objetivos utilizamos os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa por entendermos que esse tipo de abordagem

seria a mais apropriada para o contexto dessa investigação, pois sua categoria central é a compreensão sobre a educação integral em tempo integral que se desenvolveu na Escola do Campo Irmã Dorothy Mae Stang.

De acordo com Creswell (2010, p. 26) “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Ainda segundo o autor a análise dos dados é indutivamente “[...] construída a partir das peculiaridades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados”. (CRESWELL, 2010, p. 26), justificando assim sua pertinência nesse estudo.

A pesquisa foi realizada por meio do estudo de caso em uma escola de educação integral em tempo integral na região do Eixo Forte. A instituição foi selecionada por se tratar da única escola do campo planejada para oferecer educação integral em tempo integral para a população do campo, como experiência piloto.

Segundo Severino (2007, p.121), a decisão do investigador pelo estudo de caso se dá quando a situação investigada “se concentra no estudo de um caso único, considerado representativo de um conjunto de casos análogos por ele significativamente representado”. Assim, consideramos que compreender a concepção de educação integral em tempo integral que se desenvolve nessa escola do campo como projeto piloto poderá contribuir para posteriores estudos sobre escolas implantadas para esse fim.

Para Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui para compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos permitindo que o pesquisador faça uma leitura profunda da realidade vivida. Nesse sentido Yin (2001, p. 21) esclarece que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos [...]”. O caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação particular, estabelecendo ligação com os demais casos, “focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias que favorecem uma maior apreensão desse todo” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Para que sejam atendidas as exigências que requer o estudo de caso, Chizzotti (2010) apresenta três etapas que o pesquisador deve seguir: a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo e a organização e redação do relatório.

Dessa forma, os pressupostos metodológicos do estudo de caso se afinam ao objeto desse estudo, uma vez que ele envolve contextos políticos e organizacionais da educação integral em tempo integral como política pública educacional que visa à melhoria da qualidade do ensino ofertada na escola do campo.

A fundamentação teórica do estudo se deu por meio da pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos e dissertações localizados em sites científicos, referendada por Gil (2010, p. 29) segundo o qual a pesquisa bibliográfica “é elaborada com base em material já publicado [...] inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos [...] bem como o material disponibilizado pela internet”.

Foi realizada ainda como técnica de coleta de dados a análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da escola Irmã Dorothy Mae Stang, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e os Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024 com o objetivo de identificar o conceito de educação integral e tempo integral presentes na base legal.

Segundo Gil (2010, p. 30) “a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.[...]”.

O trabalho em campo iniciou com a observação do desenvolvimento das atividades dos professores e o acompanhamento da rotina na escola.

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão construir os dados brutos das observações[...].

Ao observador não basta simplesmente olhar, deve certamente, saber ver, identificar e descrever,diversos tipos de interação e processo humano (VIANNA, 2003, p.12).

Para o aprofundamento dos dados e o esclarecimento das dúvidas relacionadas com a instituição foi necessário à aplicação da entrevista. Para compreendermos o desenvolvimento da educação integral em tempo integral e como a comunidade escolar entende essa política adotamos como técnica a entrevista semiestruturada, com questões relacionadas ao tema, sendo destinada à gestora. A entrevista semiestruturada foi elaborada com um roteiro com perguntas que contemplam o contexto da educação integral em tempo integral.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.178) “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional [...]”. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

As questões, nesse caso, visam permitir que o sujeito verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema apresentado.

A entrevista como coleta de dados, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas sim de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.17).

Na entrevista o questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.30-31).

Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, caracterizada por Bardin (2011, p. 38) como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) [...] de produção/recepção destas mensagens.

De acordo com a autora, na análise de conteúdo, o pesquisador parte da descrição e tratamento das mensagens, utilizando-se de técnicas e procedimentos objetivos para fazer inferências racionais sobre conhecimentos (ideias, valores, intenções) dos pesquisados e sobre o contexto em que está inserido, colocando em

evidência as causas ou antecedentes da mensagem, ou mesmo as suas consequências.

A análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos, a saber: A pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial, os quais utilizamos nessa pesquisa.

O trabalho está estruturado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção intitulada “As correntes e as legislações educacionais que influenciaram a educação integral no Brasil”, discutimos sobre as correntes educacionais que influenciaram a educação integral no Brasil e as experiências educacionais em tempo integral, as legislações brasileiras e a Educação do Campo no contexto da política de educação integral e em tempo integral. Na segunda seção “Política de educação em tempo integral no estado do Pará” é feita a caracterização da política de educação integral em tempo integral no estado Pará e no município de Santarém. A última seção “A experiência piloto de educação integral em tempo integral na escola do campo no município de Santarém-Pará” apresentamos a abordagem da concepção de educação integral e o uso do tempo integral no PPP e os avanços e desafios na educação integral na escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang.

2 AS CORRENTES E AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Para estudar sobre concepção de educação integral na educação brasileira devemos compreender a situação educacional nas décadas de 1920 e 1930, tendo em vista que foi a partir desse período que o debate sobre educação integral passou a figurar mais fortemente no cenário educacional brasileiro. Portanto, é importante compreender como o pensamento educacional da época foi se desenvolvendo, o que possibilita compreender as diferentes concepções de educação integral presentes nas políticas educacionais (CAVALIERE, 2010).

No Brasil, na primeira metade do século XX os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais lutavam e defendiam a educação integral. Porém, a concepção de educação integral defendida por essas correntes, eram diferentes entre si, conforme constatou Coelho (2009, p. 88), “com propostas político-sociais e teórico- metodológicas diversas”. Isso demonstra que não havia consenso em torno do significado teórico-metodológico sobre a questão.

Os católicos por meio das instituições escolares defendiam e efetivaram segundo Coelho (2009, p. 88) “uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliada a uma disciplina rigorosa”.

O ideário católico aceitava as maneiras de conduzir a educação dos seguidores do Escolanovismo, porém não concordava e tentava bloquear de todas as formas as pedagogias libertárias que circulavam no Brasil inspiradas nas ideias de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876) e Paul Robin (1837-1912) teóricos do século XIX. Moraes (2009) descreve que a principal marca do pensamento libertário é a crítica ao sistema de ensino no sistema capitalista.

Semelhantes aos pensamentos libertários na maneira de pensar a educação no Brasil, surgem os anarquistas para os quais, segundo Coelho (2009, p.88), “a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção pelos aspectos políticos-emancipadores”. Esse movimento pensava em uma concepção de educação integral com o tempo ampliado que englobasse formação e informação. Os anarquistas desconfiavam da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, tanto por parte do Estado, como por parte da igreja.

O trabalho desenvolvido por Paul Robin, em um orfanato, em Paris, teve repercussão no Brasil, seus preceitos de educação integral compreendiam a educação intelectual, a educação moral e a educação física. Sobre essa experiência Aranha (2006, p. 271) relata:

O aspecto intelectual sustentava-se no processo de indagação e confronto com saber já socializado, enquanto a educação moral se voltava para o estímulo à cooperação e a vivência coletiva e responsável. A educação física não se restringia apenas a jogos e recreação, estendendo-se às atividades manuais, inclusive com instalações de oficinas para a educação profissional e politécnica.

Os anarquistas criticavam o Estado, a Igreja e as instituições hierarquizadas, inclusive a escola autoritária. Para Aranha (2006), as organizações anarquistas recusavam as relações humanas coercitivas e se pautavam pela cooperação e na aceitação da comunidade.

As experiências anarquistas tiveram maior intensidade, no Brasil, nas primeiras décadas da República, o interesse era de implantar uma educação não atrelada a interesses capitalistas. De acordo com Aranha (2006), os anarquistas rejeitavam os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com os interesses da classe dominante. Atribuía a cada grupo social a tarefa de educar, ou seja, para eles, a tarefa de educar cabia à comunidade anarquista.

Além disso, os anarquistas conseguiram fundar várias “escolas operárias” em quase todos os estados brasileiros, que eram conhecidas como escolas modernas ou escolas racionalistas, e agiam da seguinte forma, segundo Aranha (2016, p. 301):

Introduziram a coeducação, por considerar saudável o convívio entre meninos e meninas, além de misturarem crianças de diversos segmentos sociais, para estimular a convivência entre eles. Defendiam a instrução científica e racional, a educação integral, e enfatizavam o ensino laico, combatendo inclusive toda forma de religiosidade. Evidentemente também procediam a ampla politização do trabalhador. Em geral essas escolas duravam pouco tempo, porque, acusadas de propagar ideologia “exótica” e perturbadora da “ordem”, eram fechadas pela polícia (ARANHA, 2016, p. 301).

Para a classe dominante, as ideias anarquistas eram consideradas subversivas. José Oiticica (1882-1957) era professor universitário e anarquista, escreveu sobre o Anarquismo para difundir as ideias entre os trabalhadores e sofreu punição com o exílio por causa do ativismo político.

Se nos determos aos anos de 1930 a 1960 no Brasil, segundo Coelho (2009), verificaremos significativas investidas sobre as concepções de educação integral no pensamento e nas ações educacionais. Em outras palavras, nesse período de aproximadamente trinta anos, tanto o pensamento integralista quanto o do grande educador brasileiro Anísio Teixeira defendiam ou implantavam instituições escolares com a meta de constituir uma educação integral.

O movimento integralista defendia a educação integral baseada no que almejavam os escritos de seu principal representante Plínio Salgado. De acordo com Cavalari (1999 apud COELHO, 2003, p. 4), “a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista”. Coelho (2009, p. 88) diz que “as bases da educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como políticos-conservador [...]”.

O integralismo teve seu auge, no Brasil, na década de 1930; apresentou suas influências, nas práticas fascistas que se desenvolveram, na Europa, após o final da Primeira Guerra Mundial e foi fundado com o nome de Ação Integralista Brasileira (AIB). Seu lema era: “Deus, Pátria e Família”. A palavra “Deus” indicava que os integralistas tinham uma forte influência religiosa e colocavam o nome divino em primeiro lugar. Eles acreditavam que era Deus quem dirigia o destino dos povos. Sobre a Pátria, os integralistas a definiam como “nosso lar”, a pretensão era manter uma sociedade sem divisão de classes. E a família representava uma organização social que seria o “início e fim de tudo”.

Coelho (2003, p.12), após analisar como se constituía a prática da educação, no movimento integralista, no ensaio intitulado: “Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral” concluiu:

1. No movimento integralista, havia preocupação com a Educação, vista como uma prática capaz de *reproduzir seu ideário*.
2. No movimento integralista, a educação comportava aspectos que visavam o homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e profissionais.
3. No movimento integralista, os Núcleos Municipais congregavam diversas atividades sócio-educativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de Educação Integral.

Assim como os anarquistas que defendiam a educação integral, os integralistas brasileiros também acreditavam na educação do homem por inteiro que contemplasse aspecto físico, intelectual, cívico e espiritual. A educação integral

tinha, para os integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida.

Ainda no século XX, os liberais tinham um pensamento de cooperação e participação no que tange à educação integral divergente dos integralistas, conforme observa Cavaliere (2010, p. 249):

As correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Os liberais, conforme Cavaliere (2010), promoviam movimentos de renovação da escola com as bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania. Essa concepção de educação estava presente desde os primórdios no percurso de Anísio Teixeira como pensador e político que foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada em toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino.

Anísio Teixeira pensava na educação das crianças dos anos iniciais as quais deveriam ter uma formação completa calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes; cultivo de aspirações). Ele teve essas ideias a partir do contato com as teorias da Escola Nova.

No final do século XIX com o Movimento da Escola Nova que se desenvolvia em alguns países como Suíça, Itália e Estados Unidos, foi ganhando espaço a luta por uma educação que mantivesse o centro das atenções no aluno. Um dos pioneiros desse movimento é o educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) que fundou em 1899 o Birô Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra. Para Gadotti (2006), os principais nomes que escreveram e desenvolveram seus métodos o Escolanovismo foram o educador norte-americano John Dewey² (1859-1952), do suíço Édouard Claparède³ (1873-1940) e da italiana Maria Montessori⁴ (1870-1952).

² John Dewey é filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Ele foi defensor da Escola Ativa, que propunha a

Esses três pesquisadores aplicaram, em seus países, no âmbito da educação, as teorias que fundamentavam os princípios da Escola Nova, porém Dewey foi o intelectual que teve as suas ideias empregadas, nas experiências que começaram a ser desenvolvidas, em educação integral/tempo integral no Brasil através do educador Anísio Teixeira. Segundo Gadotti (2009, p. 143-144)

Para Dewey, a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver. Segundo ele, há uma escala de cinco estágios do ato de pensar, que ocorrem diante de algum problema. Portanto, o problema nos faria pensar. São eles: 1º) uma necessidade sentida; 2º) a análise da dificuldade; 3º) as alternativas de solução do problema; 4º) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; 5º) a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

Essa experiência está relacionada com as aprendizagens e transformações que o ser humano passa ao longo da sua existência. Cavaliere (2002, p. 257-258) esclarece melhor essa ideia de experiência a qual Dewey se refere:

Para compreender o pensamento de Dewey e, especialmente, sua orientação pragmatista, é preciso partir do significado que atribui à “experiência”. Esta é, segundo ele, a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza. [...]. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subsequentes. Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas.

Esses princípios da Escola Nova e as funções que a escola deveria assumir chegaram ao cenário brasileiro após a Primeira Guerra Mundial, quando os Estados

aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia de educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo.

³ Édouard Claparède é psicólogo e pedagogo, influenciou decisivamente os modernos conceitos da educação, exercendo papel pioneiro no movimento renovador da escola contemporânea [...]. Segundo o pedagogo suíço, a educação deveria ter como eixo a ação e não apenas a instrução pela qual a pessoa recebe passivamente os conhecimentos. Claparède criou então um método, denominado educação funcional, que procurava desenvolver as aptidões individuais e encaminhá-las para o interesse comum, dentro de um conceito democrático de vida social. Nenhuma sociedade, lembrava ele, progrediu devido à redução das pessoas a um tipo único, mas sim devido à diferenciação.

⁴ Maria Montessori, nascida na Itália chegou à pedagogia por caminhos indiretos. Primeira mulher de seu país a doutorar-se em medicina, seus múltiplos interesses levaram-na a estudos diversos. Dedicou-se inicialmente às crianças deficientes, depois às crianças “normais”. Em 1909, ela publicou os princípios básicos de seu método. Em síntese: ela propunha despertar a atividade infantil através do estímulo e promover a autoeducação da criança, colocando meios adequados de trabalho à sua disposição. O educador, portanto, não atuaria diretamente sobre a criança, mas oferecia meios para a sua autoformação. Maria Montessori sustentava que só a criança é educadora da sua personalidade.

Unidos apareceram como potência mundial e o Brasil começa a ter acesso à literatura pedagógica norte-americana. Conforme Ghiraldelli Júnior (2009, p. 33):

Não era prioridade apenas a abertura de escolas, como dizia os livros que chegavam, era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia.

Era entendido então, inspiradas nas ideias de Johan Friedrich Herbart⁵ (1776-1841), que era preciso superar a pedagogia que se baseava na observação do comportamento do professor e que era repetida pelos alunos. Em meados da década de 1920, os intelectuais interessados em educação puderam ler autores como John Dewey (1859-1952), principal autor e divulgador da Escola Nova. Para Gadotti (2006, p.143 e 144):

O educador norte-americano John Dewey foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (“*learning by doing*”) e não pela instrução como queria Herbart. Para ele a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, produtiva, de cada um.

A educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes.

Dewey escreveu a sua teoria baseada em William James (1842-1910), principal representante do Pragmatismo. Segundo Aranha (2006, p. 261), “o termo pragmatismo deriva da mesma palavra grega, *práigma*, que significa ação, do qual vêm nossas palavras ‘prático’ e ‘prática’[...]”. Aranha (2006) argumenta ainda que o pragmatismo se desenvolveu principalmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, apresentando pontos de convergências com diversas outras correntes do nosso tempo. Opõe-se a toda filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, puramente teórico. É anti-intelectualista, privilegiando a prática e a experiência.

Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltada para a experiência. Ainda de acordo com Aranha (2006, p. 262):

Dewey fez severas críticas à educação tradicional, sobretudo a predominância do intelectualismo e da memorização. Rejeita a educação pela instrução defendida por Herbart, opondo-lhe a educação pela ação. O

⁵ Herbart foi professor universitário. Mais teórico que prático, é considerado um dos pioneiros da psicologia científica. Para ele, o ensino devia seguir quatro passos formais: 1º) clareza na apresentação do conteúdo (etapa da demonstração do objeto); 2º) associação de um conteúdo com outro assimilado anteriormente pelo aluno (etapa da comparação); 3º) ordenação e sistematização dos conteúdos (etapa da generalização); 4º) aplicação situação concreta dos conhecimentos adquiridos (etapa da aplicação) (GADOTTI, 2006, p. 91 e 92).

fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas. Considerando a noção central de *experiência*, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida [...].

As ideias de Dewey referentes à Escola Nova influenciaram Anísio Teixeira, que foi um dos 26 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932⁶, registrado como um documento que tinha o “objetivo de alertar o governo para criação de uma política de Estado no campo da educação” (CUNHA; MACHADO, 2016, p. 27). Foi redigido por Fernando de Azevedo para reivindicar os direitos de acesso à educação da população brasileira que sofria com os problemas históricos da educação nacional, “devido à omissão das elites governantes seja principalmente na época da Independência, em 1822, ou da Proclamação da República, em 1889 [...]” (CUNHA; MACHADO, 2016, p. 27).

Mesmo com as reformas na área da educação como a “Reforma Francisco Campos de 1931”, os intelectuais da década de 1930 não concordavam com o que se estava realizando no âmbito educacional. De acordo com Romanelli (2012, p.149): “O Manifesto afirma que a finalidade da educação se define de acordo com a filosofia de cada época [...]”. A sociedade estava mudando. Urgia que a educação escolar refletisse essa mudança. Ademais, os educadores exigiam que a educação se transformasse em um direito.

Nessa mesma linha de pensamento, Ghiraldelli Júnior (2009, p. 44) chama a atenção para o fato de que:

Para a garantia do “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral”, o Manifesto defende a implantação, pelo Estado, da ‘escola comum ou única’. “Esta, por sua vez, deveria tornar a educação “acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos que a estrutura do país mantém em condições de inferioridade econômica”, proporcionando a estes, condições de máximo desenvolvimento” de acordo com suas aptidões vitais”

A escola que era reivindicada no Manifesto surge com uma nova concepção de educação na qual o aluno era compreendido como elemento principal, o foco

⁶ Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mais apresentava ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e do ensino comum para os dois sexos. Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 20).

estava direcionado para a aprendizagem que contemplasse de forma integral o indivíduo. Na análise de Romanelli (2012, p. 149)

O Manifesto apresenta a novidade de vislumbrar a educação social. Mas não se detém aí. Para ele, o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica. Preconiza, portanto, a mudança de métodos educacionais fundamentando seu parecer sobre as descobertas da psicologia. Foi analisando a educação, do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, que o Manifesto fundamentou as reivindicações de mudança, que suscitou em prol da educação escolar brasileira.

Ainda mencionando a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Xavier (2004, p. 33) explica que “formulando um programa nacional de educação, o Manifesto apresenta um conjunto de medidas práticas pelas quais se pretendia fundar um novo sistema educacional-único de base científica e de responsabilidade do Estado [...]”. Nesse mesmo sentido Romanelli (2012, p. 150) reitera:

O Manifesto sugere em que deva consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação, e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurarem a escola pública, é evidente que esse direito só possa ser assegurado a todas as camadas sociais, se a escola for gratuita [...].

O Manifesto foi um documento de grande importância que marcou uma época de lutas por uma educação pública para o povo brasileiro. Os objetivos eram traçar diretrizes para uma nova política de educação em todos os níveis, defendendo a ruptura com a antiga estrutura, no campo da educação, principalmente criticando os interesses das classes dominantes.

As oportunidades que seriam oferecidas através da educação pretendiam privilegiar todas as classes para que o Brasil se fortalecesse em um sistema de ensino unificado. Para Saviani (2004, p. 34), o manifesto apresenta-se como um instrumento político. Expressa a oposição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação do país.

Muitos foram os aspectos destacados nesse documento como o direito de cada indivíduo à educação integral, o princípio da escola para todos (escola comum ou única), o caráter biológico da educação, a gratuidade e obrigatoriedade que devem ser garantidas pelo Estado e a unidade *versus* uniformidade educativa.

Os Pioneiros defendiam que os fins da educação fossem definidos em função das mudanças econômicas e sociais.

O Manifesto contém ideias inspiradas nos princípios da Escola Nova quando determina que o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências seja o centro da ação pedagógica. Esse documento foi considerado como um conteúdo bem avançado para a época, porque pedia mudanças nas políticas sociais e mencionava a desigualdade social do país. Cavaliere (2010, p. 252-253) observa que o termo educação integral aparece três vezes no contexto do Manifesto,

A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirmo o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações”. Sugere a criação de instituições *periescolares* e *postescolares*, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar.

Como afirma a autora, o Manifesto estava permeado com ideias advindas de intelectuais dos mais diversos segmentos que viam a educação por vários ângulos e sinalizavam para a oferta da educação integral para os indivíduos na sociedade brasileira.

Vimos que no início do século XX começaram a se desenvolver as experiências mais significativas de educação integral em tempo integral a partir da influência de três importantes movimentos: o integralismo, o anarquismo e o escolanovismo. Esses movimentos representam o embate entre três correntes político-filosóficas distintas: o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo (COELHO, 2009; GIOLO, 2012).

Tanto as propostas integralistas respaldadas no conservadorismo, quanto as propostas anarquistas inspiradas no socialismo, foram iniciativas da sociedade civil organizada. É através do movimento escolanovista, em especial da proposta de Anísio Teixeira, que o projeto de educação integral em tempo integral passa a ser pensado como política pública. Esse ideário, efervescente no Brasil na década de 1930, tem orientação no liberalismo e parece estar entrelaçado às políticas educacionais no Brasil desde então.

2.1 As experiências das escolas em tempo integral no Brasil

Anísio Teixeira, um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é considerado um dos grandes defensores da escola pública que proporcionasse uma educação humanitária. Ele acreditava que a escola poderia oferecer uma formação completa para os indivíduos. De acordo com Coelho (2009, p. 88):

Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se aproximava de uma "educação integral [...].

Desde o começo de sua vida como educador e político, Anísio Teixeira já trabalhava com uma concepção de educação na escola pública que ofertasse ao cidadão uma formação que o preparasse também para o trabalho. Para que isso fosse possível ele já falava em instituição com tempo integral. Cavaliere (2010) vem reforçar o que Coelho (2009) já indicou sobre as concepções de Anísio Teixeira.

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (CAVALIERE, p. 250).

Segundo Cavaliere (2010), Anísio Teixeira um defensor da jornada ampliada na escola, ela consegue identificar isso nas obras de Teixeira publicadas, dentre elas, "Educação para a democracia" (escrita de 1931 a 1935). Para Cavaliere (2010, p. 25) "Fica claro que a escola pensada pelo autor para a sociedade brasileira tinha perfil instituidor, o qual estaria atrelado a vetores sociais mais amplos como, por exemplo, os novos meios de trabalho e os novos costumes".

Ela consegue perceber nas obras de Teixeira que sua preocupação, ao propor a jornada ampliada na escola, ia para além de questões sociais, Teixeira acreditava que com essa jornada ampliada a escola daria uma formação capaz de relacionar teoria e prática, capaz de formar o aluno para a vida e para o trabalho, para ele "Educação não é privilégio". Cavaliere (2010) ainda destaca que nos escritos de Teixeira consegue perceber que o educador

Defende a escola "pública" ou escola "comum" que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática. É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral (CAVALIERE, 2010, p. 255).

Essa escola proposta por Teixeira causava grande impacto para a sociedade da época, porque a educação escolar não era para todos. Esse modelo de escola por ele proposto ia de encontro ao modelo de escola oferecida para as classes populares, cujos ensinamentos estavam voltados para os conhecimentos elementares e não para uma formação mais complexa.

Para Chagas, Silva e Souza (2012, p. 72), a história do educador brasileiro Anísio Teixeira não deixa dúvida de que ele se baseou em dois pilares: utopia e democracia. A utopia de buscar sempre uma educação de qualidade, pública, laica e que pudesse colaborar com a construção do Brasil moderno. A democracia na qual acreditava que a educação deveria ser para todos e não para um pequeno grupo, que todos tivessem direito a ela. Ele acreditava que o Brasil só sairia desse estágio de “ignorância” que se encontrava se a educação escolar pública formasse o indivíduo para resolver seus próprios problemas, para tanto era necessária uma educação em mudança permanente e em permanente reconstrução.

Outro educador que muito lutou pela escola pública e que também acreditava que ela deveria ser para todos e em tempo integral para as pessoas com baixa renda foi Darcy Ribeiro⁷. Esse educador utilizou as ideias de Anísio Teixeira para defender seu projeto de educação integral, conforme afirma Ribeiro, apud, Gomes (2010, p. 122):

Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como os Cieps.

No Brasil esses educadores se tornaram referência na defesa da escola pública e na escola de tempo integral. Suas propostas não ficaram apenas no papel ou no discurso, eles defendiam e quando tiveram oportunidade, em seus estados de origem, concretizaram esses projetos, principalmente as escolas de educação integral em tempo integral, como foi o caso dos estados da Bahia e Rio de Janeiro.

⁷ Antropólogo, ensaísta, romancista e político, Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros, MG, em 1922. É autor de, entre outros, O processo civilizatório (1968), Os índios e a civilização (1970), Maíra (1976), O mulo (1981), Utopia selvagem (1982) e Migo (1988).

Podemos afirmar que eles foram os pioneiros na implantação de escola de tempo integral no Brasil.

Vale esclarecer a diferença entre educação integral e educação em tempo Integral. No Brasil, a discussão sobre a educação integral está relacionada à educação em tempo integral, como se uma não pudesse existir sem a outra, o que pode ser uma forma equivocada de analisar a temática, pois uma escola de tempo parcial pode ser uma instituição que trabalha a educação integral, conforme explicam Gabriel e Cavaliere (2012, p. 279-280).

O conceito de educação integral tem uma longa história na área educacional do Brasil e do mundo. A ideia que ele traz, de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita a típica instrução escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas.

Quando referido à educação escolar, a educação integral apresenta o sentido de re ligação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo [...].

A escola em tempo integral pode não trabalhar a educação integral. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que a ampliação da jornada escolar pode contribuir para que a escola de tempo integral venha acompanhada de uma educação integral como afirmam Moll e Leclerc (2013, p. 299):

Educação em tempo integral: Portanto, constata-se uma tendência importante à ampliação de jornada escolar no Brasil que caracteriza o *tempo integral* e que deverá, por nosso esforço coletivo, vir acompanhado de uma *educação integral* comprometida com o reconhecimento da diversidade humana que adentra e caracteriza a escola.

Diante desses conceitos estabelecidos por essas autoras que versam sobre educação integral e educação em tempo integral ou jornada ampliada, é notório que essa ideia tem uma longa história no campo educacional brasileiro. O tempo integral foi colocado em prática nas experiências que se iniciaram, na década de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953 por Anísio Teixeira e com o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) surgiu, no Rio Janeiro, nos anos de 1980, tendo como principal mentor Darcy Ribeiro.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro contemplava o período integral e o respeito pela cultura do cidadão. As atividades eram organizadas em dois períodos, um segundo o currículo escolar, nas chamadas Escola Classe, e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas na chamada Escola

Parque. O Centro recebia as crianças às sete e meia da manhã até às quatro e meia da tarde. Anísio Teixeira almejava ofertar uma educação que preparasse o indivíduo para a vida, inspirado na teoria do Pragmatismo, escrevendo sobre as funções da escola, instituição que deve acompanhar as transformações na sociedade.

Para Moll (2008), por meio das lutas para melhorar a educação no Brasil e com os conhecimentos que possuía, Anísio Teixeira foi o exemplo de luta pelo projeto de uma escola pública em tempo integral no estado da Bahia, pautado nos pressupostos de uma educação de qualidade para todos.

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (MOLL, 2008, p. 13).

Da mesma forma que Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, lutando por uma educação de qualidade para as classes menos favorecidas economicamente, projetou e implantou nos períodos de 1983/1986 e 1991/1994, como secretário estadual de cultura do estado do Rio de Janeiro, as escolas de tempo integral chamadas de CIEPs⁸. Esses centros foram construídos e implantados, no estado, nas duas gestões do Governador Leonel Brizola eleito pelo PDT e executados por meio do Programa Especial de Educação (PEE).

Ribeiro entendia que existia uma lacuna muito grande entre a educação que era oferecida à elite e a educação que recebia a população pobre do Brasil. A escola pública que se implantava era a responsável por ofertar o ensino que atendia a grande quantidade de pessoas que se formava no país, aos milhões de analfabetos e analfabetos funcionais.

De acordo com Ribeiro (1986, p.11), “o que se obteve com esse crescimento meramente quantitativo foi uma escola de mentira, incapaz até mesmo de cumprir a tarefa de alfabetizar a população”. Assim, o aumento da população brasileira e o fracasso educacional não estão relacionados com a falta de escolas, mas pela forma como são tratadas e pelos não investimentos por parte dos governantes nas instituições.

⁸ Para reiterar essas informações sobre CIEPs é possível consultar dados que Darcy Ribeiro nos descreveu em sua obra “O livro CIEPs” (1986) informações que relatam os objetivos e finalidades dessas 500 escolas elaboradas para atender em tempo integral.

Com o intuito de melhorar a qualidade da educação, Darcy Ribeiro empregou seus conhecimentos no projeto dos CIEPs que foram planejados com a estrutura para o atendimento dos alunos em tempo integral e tinham as seguintes características descritas por Ribeiro (1986, p. 42):

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto com a sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de músicas, festas etc. No terceiro bloco de forma octogonal, fica biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes.

Essas escolas foram planejadas com todos os detalhes de infraestrutura para que os alunos permanecessem em tempo integral. Na década de 1980 era um projeto que se pensou de escola pública com atendimento em campos como o de educação, esporte, saúde, músicas, etc. Certamente essa experiência com a educação em tempo integral que atendeu a camada da população de menor poder aquisitivo, no estado do Rio de Janeiro, deixou alguns ensinamentos.

Para Monteiro (2009, p. 35) os CIEPs foram escolas realmente equipadas que ofereciam oportunidades para aprendizagens significativas:

É uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável .

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram, sem dúvida, pessoas que tinham uma visão de educadores renovadores e seus planos revelavam ambições a favor de uma educação que fosse capaz de transformar a vida do cidadão brasileiro. Para Gabriel e Cavaliere (2012, p.281), “as escolas que eles projetaram eram de horário integral e tinham atuação forte nas áreas de educação, cultura e saúde”. Foram educadores utópicos que sonhavam com um Brasil desenvolvido, e pensavam que isso seria possível por meio da educação.

Teixeira e Ribeiro tiveram seus projetos fracassados por causa das descontinuidades governamentais nas políticas públicas educacionais, o que é característica do nosso país, porém, tais experiências educacionais propostas por eles estruturadas nas concepções escolanovistas, têm servido de base para a

elaboração de legislações e políticas públicas que visam oferecer a educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Assim como, a forma como eles conceberam a educação integral e a escola de tempo integral é fonte imprescindível para uma abordagem do tema que se oriente pelo sentido de democratização da realidade educacional brasileira.

Dessa forma, podemos afirmar que a garantia de educação integral em tempo integral presente nas legislações educacionais do século XXI sofreram influência das ideias e o conceito de educação integral formulado por esses dois grandes educadores brasileiro, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Apesar de não se ter consenso em torno de uma concepção de educação integral nas propostas pedagógicas de tempo integral no Brasil, não se pode deixar de reconhecer que as propostas de educação integral em tempo integral desenvolvidas no Brasil ao longo da história da educação sofreram forte influência da concepção anarquista, ou libertária, como alguns teóricos denominam, em virtude de seus precursores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Essa concepção de educação integral em tempo integral está presente nas legislações educacionais que tratam da escola de tempo integral no Brasil, assunto esse a ser abordado na subseção seguinte.

2.2 Educação em tempo integral na legislação brasileira

No início do século XX, fatos relacionados ao crescimento da importância das cidades, à explosão demográfica, à industrialização e à urbanização, seguidos da emergência de uma classe média e da imigração, forçam a sociedade brasileira a propor mudanças no campo educacional. Como fora mencionado nesse trabalho, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, movimento que marcou a educação nacional e defendia a ideia de uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros. As propostas de educação integral surgiam como resposta à função social excludente que a escola exerceu em nosso país desde o início do período colonial.

No Brasil, as políticas públicas que se iniciaram no século XX foram elaboradas para tentar resolver problemas no campo da educação como a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

A educação integral em tempo integral aparece na legislação como meta das políticas públicas para superar muitas lacunas que as três instâncias (União, os estados e os municípios) deixaram ao longo dos tempos.

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços no seu conteúdo que orienta para a igualdade de educação para todos. Os artigos 205 e 206 trazem reivindicações que se aproximavam do que foi exigido no Manifesto dos Pioneiros de 1932. Sobre esse documento, Westphal *et al.* (2016, p. 55) dizem que “sendo considerada uma das primeiras conquistas da nação brasileira, a Constituição Federal de 1988 trouxe uma nova ordem institucional e federativa, visando a legitimação da democracia [...]”. O artigo 205 registra o propósito de assegurar os direitos do povo brasileiro.

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

A Constituição Federal de 1988 foi importante porque resgatou o que já havia sido contestado no documento de 1932 sobre o acesso e a permanência à educação. Os intelectuais clamavam por uma educação que promovesse o desenvolvimento pleno do indivíduo, questão que exige responsabilidade entre Estado, família e sociedade. Nesse sentido, o artigo 227 dispõe que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esses princípios presentes na Constituição de 1988 demonstram a relação que deve existir entre sociedade civil, instituições escolares, governos para que se promova o desenvolvimento integral humano. E diante do que foi instituído, no Manifesto dos Pioneiros e na Constituição, tais cobranças levaram a movimentos e a formulação de outras leis que foram instauradas na década de 1990.

No âmbito educacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien (Tailândia), em 1990, contribuiu para que o governo brasileiro tomasse atitudes para melhorar a educação de crianças, jovens e adultos. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 48): “Esse evento foi o marco a partir do

qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo foram levados a desencadear ações [...]”.

O governo Collor (1990 a 1992) que teve no início como ministro da educação Carlos Alberto Chiarelli (15/03/1990 a 21/08/1991) tentou dar continuidade ao que exigia a Constituição Federal nos artigos 205 e 227, porém a década anterior foi de muitas dificuldades e poucos investimentos por parte das instâncias governamentais que tratavam dos assuntos educacionais.

Na gestão de Chiarelli, foram criados três programas de governo: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac); o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da educação; e Brasil: um projeto de Reconstrução Nacional

Segundo Westphal *et al.* (2016, p. 68) paralelamente ao Programa setorial foi lançado, em maio de 1991, o plano de implantação de cinco mil escolas de tempo integral em todo o território nacional, que foram nomeados de Centro Integrado de Atenção à Criança (CIACs). O objetivo era proporcionar atenção à criança e ao adolescente, envolvendo o ensino em tempo integral, programas de assistência à saúde, ao lazer e à iniciação ao trabalho, entre outros.

Sobre esse contexto de políticas educacionais que se concretizava através das ações governamentais, Gadotti (2009, p. 27) destaca que os CIACs não eram apenas escolas, mas instituições que promoviam a atenção integral às necessidades das crianças:

Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas.

Inspirados nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, essa política educacional foi executada e os alunos já eram incentivados a permanecer em tempo integral nos centros de educação para adquirir conhecimentos e assistência que os ajudassem na formação integral.

A educação integral ressurgiu, de fato, com uma perspectiva de jornada ampliada no cenário nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que é considerada importante nesse contexto, por orientar o direito à educação e o tempo de permanência na escola, além de possibilitar a elaboração de

políticas públicas a favor da educação integral, com o intuito de aproveitar mais tempo para oferecer oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

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.

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

Art. 87, parágrafo 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Conforme Cavaliere (2007), alguns estados possuem bases legais que objetivam a ampliação do tempo escolar como prevê a LDB 9394/96, como Minas Gerais e Paraná. A experiência de Minas Gerais/Belo Horizonte chamada de Escola Integrada, foi criada na perspectiva de construir uma escola que funcione em tempo integral e que dialogue com a cidade (Brasil, 2014).

Em Apucarana/Paraná a educação integral em tempo integral foi implantada em 2001, regulamentada pela Lei Municipal nº 090/12/2001. A duração do período escolar é de 9 horas diárias ininterruptas das 7h30min às 16h30min, em regime de turno e contraturno, e a maioria de suas oficinas são no turno vespertino. (BRASIL, 2014).

Essas experiências em educação integral em tempo integral, dentre outras que existem no Brasil serviram para nortear as diretrizes do Plano de desenvolvimento de Educação, lançado pelo Ministério da Educação em 2007. Após o lançamento desse plano a educação integral em tempo integral passou a ser alvo de preocupação governamental, porque apesar dessa temática estar presente no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, até então o que se observa é que essa preocupação ainda não havia saído do papel para a prática.

Desde 2001 o PNE já recomendava a ampliação da jornada escolar como alternativa para diminuir as desigualdades sociais e oferecer oportunidades para os indivíduos, conforme indicado na Meta 21 (BRASIL, 2001):

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

Por meio da Meta 21, o PNE sugeria que os governos fossem fazendo essa ampliação de forma gradativa e não seria apenas uma ampliação de tempo integral, mas também de professores e funcionários, o que é justo, porque se na escola de tempo parcial o tempo é ampliado ela precisa que o número de profissionais seja

aumentado, para atender a demanda. Isso requeria investimento financeiro dos governos federal, estadual e municipal.

Para Moll (2012), a Lei 11.479/2007 que menciona o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi a política que veio consolidar a educação de tempo integral, que determina a Educação Básica em tempo integral nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Segundo Saviani (2009, p. 5), “trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura [...]”, estratégia usada pelo governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular.

Todas essas Legislações somaram força para se chegar à formulação de programas governamentais que tratam de articulações de políticas públicas educacionais e sociais contra a pobreza. Nesse cenário, está presente o Programa Mais Educação que tem como estratégia a ampliação da jornada escolar no contraturno com o objetivo de promover a formação integral de crianças e adolescentes por meio de atividades voltadas para a aquisição de valores éticos, morais e sociais.

Esse programa foi instituído através da portaria Normativa Interministerial nº 17, em 24 de outubro de 2007 e pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, com a finalidade de contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte: o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa, a Controladoria Geral da União. O artigo 1º das Diretrizes do Programa (BRASIL, 2010) afirma:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Nesse sentido, as atividades do Programa foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

Em consonância com o PNE 2001/2010 e o diagnóstico feito sobre a educação nacional foram traçadas as diretrizes para reforçar a educação integral/tempo integral.

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que trata do segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024), discorre sobre educação em tempo integral na Meta nº 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). As diretrizes desse Plano foram resultados de consenso e acordos de diversos grupos, organizações e classes sociais e estão presentes no artigo 2º (BRASIL, 2014):

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Segundo Moll (2014), tais diretrizes, considerando as profundas desigualdades sociais e educacionais brasileiras, dificilmente poderão ser consideradas e tomadas como referência em uma escola de tempo parcial e fragmentado, descontextualizado social e culturalmente, e sobretudo, com ênfase em aspectos cognitivos, focados em *modus operandi* de exercícios repetitivos, cópias e silenciamentos culturais.

A partir das diretrizes, a Meta nº 6 oferece a educação em tempo integral reconectando o passado, nos termos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ao presente, e projetando um futuro distinto. De acordo com essa meta, o PNE 2014-2024 indica a responsabilidade de cada esfera governamental e a implementação das estratégias no sentido de promover a educação integral aplicando as atividades pedagógicas, culturais e esportivas, com a definição do tempo de permanência dos alunos na escola, seja igual ou superior a 7 horas diárias. Ainda no PNE é disposto:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação vigente destaca, ainda, metas e estratégias sobre educação integral para as escolas situadas no campo, comunidades indígenas e quilombolas e total atendimento à educação básica. Indica também a importância da articulação da escola com diferentes espaços educativos. Nesse PNE são articuladas as metas e estratégias sobre educação em tempo integral entre as modalidades de toda a educação básica. Enquanto no PNE I o foco era somente a educação infantil e o ensino fundamental de maneira muito restrita. O PNE II veio complementar incluindo as outras modalidades de ensino trazendo luz para que a escola de tempo integral chegasse na escola do campo.

O PNE e as legislações que regulamentam a escola de tempo integral no Brasil, trazem para o interior das esferas governamentais a necessidade de colocar em prática a educação integral em tempo integral, porém, manter ou retirar a temática da educação integral em tempo integral da agenda educacional que está posta é uma decisão a ser tomada pelos gestores da educação brasileira.

O fato é que até 2024, as escolas públicas brasileiras, de acordo com o PNE atual, devem ser de tempo integral, isso engloba as escolas do campo, as quais até o presente momento têm sido invisibilizadas nas políticas de tempo integral dos municípios, mas que por iniciativas da própria comunidade já vêm desenvolvendo tempo integral na formação do filho do homem do campo, como é o caso das Casas Familiares Rurais.

2.3 A educação do campo no contexto da política de educação integral em tempo integral

Quando nos reportamos à trajetória da educação do campo no Brasil fica evidenciado que sua oferta trás consigo as marcas da concepção de educação do período colonial. Apesar de se perceber que muitas questões já avançaram ao longo do tempo, como: o direito a educação, os métodos de ensino, os currículos escolares, etc.

Apesar de se constatar esses avanços, há de se considerar que esses direitos não chegam da mesma forma nos dois tipos de escola, urbana e rural. A educação na zona rural sempre foi ofertada como um ensino de segunda classe, porque ela era pensada no contexto da realidade urbana e depois era levada para a zona rural, muitas vezes desconexa da realidade rural, dando um caráter dual de ensino, conforme observa Andrade e Queiroz (2012, p.146-147),

Nesse enfoque de aspectos das políticas de educação e do ensino para os filhos dos trabalhadores do meio rural, ressaltamos que, da Colônia à República, prevalece a concepção dualista entre rural/urbano, confirmando-se, por conseguinte, traços predominantes de favorecimento aos projetos econômicos que interessam ao Capital [...].

Para Borges (2012), nessa relação de poder da ascensão do capitalismo como estrutura social, o que era comum, ou seja, a cidade subordinar-se ao campo, deixa de ser e, a partir de então, o campo passa a se subordinar à cidade e a agricultura à indústria. Começa, então, a sujeição do campo à cidade, não só quanto à questão econômica, mas a valores, modelos de vida, rompendo com as relações sociais anteriores. A burguesia submeteu o campo à dominação da cidade.

Durante muitos anos, a educação no campo foi ofertada de forma precária, descontínua como se fosse um favor que os governos faziam para o povo que vive no campo. Essa realidade só passa a mudar gradativamente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, porque ela veio assegurar direitos para todos, como é o caso da obrigatoriedade do ensino para todos. Esses direitos só foram assegurados na Carta Magna em função das lutas dos movimentos sociais, conforme observam Andrade e Queiroz (2012, p.152-153):

Em face das contradições sociais, econômicas e culturais, e aos interesses divergentes, os povos do campo, organizados em movimentos sociais, passam a questionar a educação direcionada ao meio rural, marcada por falta de escolas, precária infraestrutura das escolas existentes, altos índices de analfabetismo, repetência e evasão, professores sem formação pedagógicas, falta/precariedade do transporte escolar, calendários escolares inadequados e currículos deslocados da realidade, das necessidades e dos interesses dos sujeitos.

Ainda segundo Andrade e Queiroz (2012), diante do quadro de precariedades e de exclusão, na segunda metade dos anos 1990, a discussão sobre mudanças na educação do meio rural foi fortalecida por ações coletivas em reuniões, encontros, seminários, conferências e pela materialização de experiências, promovidos por movimentos sociais ligados a causas camponesas. Isso pôs em pauta a

problemática da educação do campo, na esfera pública, como política pública de educação para as populações do campo, a partir desse momento, sob a denominação de *educação do campo*.

Esta se tornou uma área focada nas demandas oriundas dos movimentos sociais do campo e passou a se efetivar a partir de experiências, como movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), A Escola Família agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR), conforme relatam Andrade e Queiroz (2012, p.153).

Esses movimentos produziram não apenas formas pedagógicas no processo do ensino-aprendizagem com a participação dos sujeitos do campo, mas imprimiram um contraponto ao modelo urbano de educação presente nas escolas do meio rural brasileiro, centrado em pedagogias tradicionais que não respeitavam o universo simbólico das populações do campo. Assim os movimentos sociais do campo, tornaram-se protagonistas nas decisões políticas e culturais do país, lutando pela conquista da terra, pelo fortalecimento da agricultura de base camponesa, pela garantia do trabalho, da vida e da dignidade no campo, construindo-se como sujeitos coletivos de direito, entre os quais o direito a educação. Também materializaram um conjunto de iniciativas educacionais inovadoras com o objetivo de enfrentar o processo de exclusão social e educacional, assegurando, assim, o acesso e a permanência dos sujeitos no processo educativo voltado para a construção de uma identidade para as escolas do campo.

Nessa conjuntura, a educação do campo como proposta de formação integral está nas metas dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA). Segundo Borges et al. (2012) esses centros têm como princípio a gestão comunitária. As famílias, os atores locais, pessoas, lideranças, profissionais, bem como as comunidades, por meio de suas organizações e entidades de representação, se unem e criam uma associação com a finalidade de gerir o CEFFA.

O CEFFA é norteado por quatro pilares: a) formação integral emancipatória por meio de projeto pessoal e coletivo; b) desenvolvimento sustentável das pessoas e do meio; c) Pedagogia da Alternância como uma metodologia pertinente e d) associação responsável entre família, comunidades e atores locais. São considerados meios para se atingir a proposta de educação para a população do campo c e d, enquanto que a e b são as finalidades.

A formação integral mencionada como finalidade é uma proposta de extrema relevância para as pessoas que residem no meio rural e é com a oferta da Pedagogia da Alternância que se desenvolvem projetos para se chegar ao nível que contemple a população do campo nas suas necessidades.

De acordo com Borges et al. (2012) existem três tipos de alternância: a alternância falsa⁹, a alternância aproximativa¹⁰ e alternância copulativa¹¹. Há uma organização didática específica que integra e faz interagir os espaços e os tempos por meio de um dispositivo pedagógico que une as alternâncias e um plano de formação que articula os tempos, os saberes, a formação geral e profissional, os sujeitos, as instituições, a escola e a vida.

Nessa perspectiva integrativa, a alternância é definida como uma pedagogia de relações, ou seja, relações entre instituições, sujeitos, diálogo entre os diferentes saberes e a utilização de metodologias participativas nos processos de formação dialética ou dialógica. No trabalho desenvolvido pelo CEFFAS as relações são entre as três entidades que se juntam de forma organizada: a escola, a família e a comunidade. Borges et al (2012, p. 40) explica que a Pedagogia da Alternância é

uma pedagogia de relações entre os processos de formação: ação-reflexão-ação. A pedagogia dialética valoriza a busca e a construção coletiva do conhecimento comprometido com a transformação da realidade. Uma pedagogia de relações entre sujeitos: estudantes, centro do projeto, suas famílias, comunidades e os educadores-monitores.

Em vez de um método, a Pedagogia da Alternância praticada pelo CEFFAS é um sistema que se caracteriza segundo Borges et al. (2012, p. 40) por:

- a) um projeto político – pedagógico com finalidades ambiciosas de **formação integral** e desenvolvimento sustentável do meio, b) uma visão do estudante como sujeito da sua própria formação, ator socioprofissional e sociocultural situado, a experiência e a realidade como ponto de partida e de intervenção social, c) uma rede de parceiros conformadores: a família a equipe educativa do CEFFAS, as comunidades, suas lideranças, profissionais, mestres de estágio, d) um dispositivo pedagógico com instrumentos didáticos apropriados para ligar os tempos e os espaços, os saberes, os processos, articular entidades e pessoas, e) um ambiente educativo favorável, o internato que favorece as diferentes aprendizagens e f) uma concepção de educador como animador socioeducativo, aquele que acompanha, motiva e coordena os processos.

Dessa forma, podemos afirmar que as práticas desenvolvidas nas CEFFAS, através da Pedagogia da Alternância podem ser identificadas como educação integral em tempo integral, considerando que a proposta da pedagogia se volta para a formação integral do discente e não apenas para o domínio de conteúdo. Integra

⁹ Alternância falsa é aquela em que a organização didática e pedagógica não articula com a vida, o trabalho e a realidade do estudante.

¹⁰ Alternância aproximativa associa teoria a prática. A prática serve como lócus de aplicação de teorias aprendidas.

¹¹ Alternância copulativa busca integrar os dois espaços e tempos, compreendendo que há saberes diferentes que se complementam e há possibilidades de aprender fora da escola.

formação intelectual e profissional, no contexto em que ele está inserido, ou seja, aproxima teoria e prática e busca integrar os dois espaços e tempos, o tempo da escola, de conhecimento teórico, discussão e debates e o tempo da comunidade, em que os conhecimentos adquiridos no tempo da escola são confrontados com a prática, reconhecendo e admitindo que há saberes diferentes que se complementam e há possibilidades de aprendizagem fora do espaço escolar.

Borges et al. (2012, p. 41) explicam a formação integral, contextualizando-a no interior das CEFFAS:

A formação integral tem em conta que cada pessoa é distinta e completa, em si mesma, mas ao mesmo tempo coletiva, porque vive numa comunidade, e não se subsiste enquanto indivíduo isolado. Por isso, a formação integral compreende a formação da pessoa como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: pessoal e coletiva, afetivo-emocional-intuitivo e intelectual racional, profissional e lúdica, física e psicológica, espiritual e material econômica, ética e ecológica política e cultural.

Segundo Caldart (2009) a Pedagogia da Alternância atua no seguinte regime: **tempo escola**, quando os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantem o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; **tempo comunidade**, que é o momento durante o qual os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro dessa experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimentos nos vários aspectos.

Essa concepção de ensino foi desenvolvida pelos Movimentos Sociais, os quais, não concordando com a educação oferecida pelas escolas para os filhos do homem do campo, por ser um ensino descontextualizado, pensado e desenvolvido para as escolas urbanas, passaram a refletir sobre uma proposta pedagógica que atendesse a formação integral da criança e jovens que vivem no campo.

Dessa forma surge a Pedagogia da Alternância, com uma proposta pedagógica que favorece a aprendizagem dos povos do campo com currículo adequado às suas necessidades, sem perder de vista os conhecimentos necessários para a vida, metodologia própria e apoio da comunidade. A concepção de educação do campo é baseada principalmente no atendimento ao coletivo.

Para Arroyo (2009, p. 75) “o movimento no campo não é só de homens. Ele é de todos: mulheres, homens, crianças, jovens, integrados nesse movimento social, constituindo-se como sujeitos de direitos. Acordando e lutando [...]”.

Na perspectiva de construção de educação para as populações do campo, fundamentado nos critérios elaborados pelos movimentos sociais principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Caldart (2009, p. 96) afirma:

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobres de tudo” em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST.

O MST faz do seu movimento a escola para aprofundar e relacionar os conhecimentos na formação humana no campo. Esse processo acontece em uma ocupação de terra, em um acampamento, em um assentamento, em uma marcha, em uma escola conquistada pelo movimento.

Para Caldart (2009, p. 96) “a herança que o MST deixará para seus descendentes será bem mais do que a terra que conseguir libertar do latifúndio; será um jeito de ser humano, serão os valores que dão identidade” e ainda complementa (2009, p. 97):

É, pois, do processo de formação dos Sem Terra que podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe numa escola [...].

Diante desse cenário de lutas por uma formação que contemplates as necessidades no meio rural, as leis do país também incluem os direitos para a população campesina. Sobre a educação do campo e educação integral, a LDB 9394/96 estabelece no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB 9394/96 legitimou o direito da população do meio rural considerando as peculiaridades de cada região, possibilitando caminhos para experiências educacionais que envolvessem a realidade de cada indivíduo campesino.

De acordo com Freitas (2011), a LDB 9394/96 abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à

igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais. Assim as propostas pedagógicas da escola do campo envolvem a realidade da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas.

O artigo 34 da LDB 9394/96 que trata da jornada em tempo integral no ensino fundamental não distingue escolas na zona urbana e da zona rural, desse modo, deixa uma forte indicação que todos têm direito a educação em tempo integral.

Para reforçar os direitos das populações do meio rural foram formuladas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 garantindo que as crianças e os adolescentes sejam educados de forma integral (BRASIL, 2013, p. 283). Em seu artigo 5º é estabelecido

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

No ano anterior à aprovação das Diretrizes para a escola do campo foi lançado o PNE 2001-2010 que estipulou as metas a serem cumpridas em relação à educação integral:

Meta 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
Meta 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado às Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001, 4).

Apesar dessas metas serem elaboradas com a intenção de atender as crianças de baixa renda em escolas de tempo integral, quando finalizou a vigência do plano ainda eram poucos os alunos matriculados em tempo integral no Brasil. As adequações para cumprir as metas e atender a população da cidade encontra vários entraves, da mesma forma acontece com a população campesina, fato denunciado por pesquisas que evidenciam a precariedade no campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

Evidencia-se que, mesmo com essas leis estabelecidas, existem lacunas que precisam ser superadas na educação do campo. De acordo com Andrade e Queiroz (2012), no ano de 2003 os movimentos sociais e as Instituições de Ensino Superior (universidades públicas), parceiras na implementação de projetos e Educação do

Campo, com base nas diretrizes, reivindicaram do MEC políticas públicas de universalização de educação do campo.

Isso resultou em medidas efetivas com a constituição de um grupo permanente de trabalho cujo objetivo seria sistematizar a experiência dos movimentos sociais e das instâncias oficiais. Por essa razão, foi criada a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, a qual estava vinculada à coordenação geral de educação do campo.

A SECAD/MEC, como coordenadora da política nacional de educação do campo, empreendeu ao longo de alguns anos programas, projetos e atividades que ajudaram a superar a precariedade em que se encontrava tal educação. Essas ações eram dirigidas, de acordo com a SECAD (2007, p. 24):

À melhoria da infraestrutura física e de equipamentos das escolas do campo; à formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no Governo Federal, nos estados e municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais; à complementação e revisão das normas legais em vigor que dizem respeito à Educação do Campo; ao fomento à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras.

Ampliando as discussões sobre educação do campo, em 2004 a Articulação Por uma Educação Básica do Campo realizou a II Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia, Goiás com a participação dos movimentos social, sindical, organização de trabalhadoras e trabalhadores do campo, integrantes representativos das universidades, de organizações não governamentais e de centros familiares de formação por alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação.

Andrade e Queiroz (2012) afirmam que, se na I Conferência se reforçou a importância da educação básica do campo, a II Conferência trouxe novos aspectos metodológicos ao se refletir sobre a importância de se ampliar o direito à educação e o ensino superior para os educadores e formação de profissionais para atuarem no campo em diferentes áreas.

No ano de 2012, foi elaborado o Programa Nacional de Educação do campo (PRONACAMPO), instituído em 20 de março de 2012. “A principal finalidade é orientar os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo” (SECADI, 2013).

Com propostas pensadas sobre políticas públicas para a educação do campo, outras instituições foram chamadas a participar desse amplo debate para promover melhorias no atendimento às comunidades rurais, segundo a SECADI (2013, p. 2).

Na perspectiva da participação de diferentes setores e da promoção da intersetorialidade das políticas públicas, contribuíram nesse processo, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS (SECADI, 2013, p. 2).

O PRONACAMPO começou a ser estruturado a partir do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 e dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Para nortear essa pesquisa que foi desenvolvida em uma escola do campo, pontuamos as definições, segundo esse mesmo Decreto, sobre populações do campo e escola do campo.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

O PRONERA foi uma conquista da mobilização dos movimentos sociais e esse programa tem se traduzido em uma possibilidade para os trabalhadores jovens e adultos do campo terem acesso a educação escolar. Uma das principais características desse programa é o enfrentamento à unificação cultural e a afirmação do direito à diversidade. Neste sentido, o PRONERA estabelece como concepção de política pública, a garantia de participação dos sujeitos coletivos, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade.

Esta diversidade teve reconhecimento por meio da publicação do Decreto nº 7.352 de 2010, conforme relatam Carvalho e Araújo (2012, p. 75):

Ao longo de sua trajetória de lutas, o MST tem demonstrado que faz urgente e necessária a mobilização das organizações sociais na luta pela garantia do direito a educação, visando construir efetivamente a emancipação dos trabalhadores do campo e da cidade. Nesta perspectiva, a proposta de alfabetização de jovens e adultos nasce com o objetivo de capacitar as pessoas para aprender e dominar os códigos presentes na sociedade em que vivem e para se comunicar com os outros povos. Assim, ao proporem a alfabetização de camponesas e camponeses, os movimentos sociais do campo vislumbram que estes: a) aprendam a ler, escrever e calcular no papel a realidade; b) aprendam fazendo, ou seja, pela prática e a partir da necessidade real dos alfabetizandos e do movimento; c) construam o novo, que começa nas relações e termina em uma sociedade sem explorados e exploradores; d) compreendam a realidade numa concepção histórica, tendo como referência a realidade local e geral; e) ajudem a gerar sujeitos da história a partir de sujeitos do processo de educação, formação, capacitação.

O Decreto nº 7.352/2010, ao conceber a educação como um direito dos sujeitos sociais do campo, demonstra uma aproximação com as necessidades e interesses dessas populações, especialmente no que diz respeito ao alcance da oferta da educação básica e superior (PRONERA e PROCAMPO). Trata-se, portanto, de uma conquista relevante no âmbito da legislação educacional e abre espaço para que o povo campestre supere as desigualdades quanto à educação.

Diante do que assegura a legislação, o PRONACAMPO constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. A colaboração da União, estados, municípios e Distrito Federal foi de fundamental importância para a construção dessas ações. O objetivo geral do PRONACAMPO estabelecido pela SECADI é de

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (SECADI, 2013, p. 6).

Outras políticas de educação do campo já permeavam o desejo de se concretizar a formação integral e suprir as necessidades do povo campestre, porém foi a partir do Decreto 7.352/2010 que a educação do campo foi se fortalecendo, o que fica notório quando visualizamos os eixos do programa de 2012 que pretendem atender essas populações.

O PRONACAMPO instala-se com a perspectiva e o desafio de mudar a realidade do campo brasileiro, na oferta de atendimento às necessidades da realidade do meio rural, mencionados nos seguintes eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica, trabalhados de acordo com orientações que integram os Cadernos Pedagógicos (SECADI, 2014, p. 34-35):

1 - Gestão e Práticas Pedagógicas:

- Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.
- Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.
- Educação Integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante
- Mais Educação Campo.
- Apoio às escolas quilombolas e com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental - Escola da Terra.
- Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEFFAs no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.

2- Formação Inicial e Continuada de Professores

- Oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo – Procampo.
- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.
- Cursos de aperfeiçoamento e especialização.
- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a Educação do Campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária
- PROEXT, conforme demanda apresentada.

3- Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

- Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores.
- Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do E-Tec.
- Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores do campo.
- Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra.
- Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA. 27
- Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos, conforme guia Pronatec de cursos FIC e Técnico.

4- Infraestrutura Física e Tecnológica

- Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes.
- Disponibilizar laboratórios de informática.
- Disponibilizar UCA (um computador por estudante) laptop para estudante com conteúdo educacional.
- Disponibilizar o computador interativo (projektorproinfo com lousa digital).

- Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações e equipamentos, incluindo água e saneamento.
- Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas.
- Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes.

No eixo Gestão e Práticas Pedagógicas estão as seguintes áreas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), Programa Nacional Biblioteca da Escola, Mais Educação do Campo e Escola da Terra.

O Programa Mais Educação do Campo apresenta o objetivo de contribuir “para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, [...] integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento” (SECADI, 2013, p. 8).

O Mais Educação do Campo tem a proposta de ampliar as oportunidades educativas para as populações do campo e proporcionar a formação integral, considerando, nesse processo, a vida do homem no campo. Os macrocampos desse programa são constituídos de ações voltadas para: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Na intenção de ser um programa que estrutura a educação integral nas escolas do campo, o Mais Educação do Campo visa repensar os conceitos de tempo, espaço e novas oportunidades educativas, porque é preciso transformar a escola do campo em um lugar que reflita a cultura local, o viver no campo, os saberes e a sua relação com os conhecimentos historicamente elaborados, descritos no Cadernos Pedagógicos elaborados pela SECADI (2014, p. 34-35):

Quando se fala de Educação Integral do Campo, se supõe a ampliação dos territórios educativos. Para que haja de fato uma Educação Integral, é necessário ainda que os estudantes vivenciem, durante os diversos tempos do seu dia, o diálogo intersetorial e com sua comunidade. É necessário articular o currículo com os espaços em que a vida política, cultural e social acontece, as atividades comunitárias, as ações organizativas dos movimentos sociais e sindicais, os processos políticos, que são parte da riqueza e devem ser considerados neste desafio para a nossa imaginação institucional.

Compartilhando das Diretrizes do Programa Mais Educação do Campo, a aprovação da Lei 13.005/2014 (PNE), em se tratando da política de educação integral nas escolas do campo, na estratégia 6.7 pontua que é necessário:

Atender as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta da educação integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

Essas leis se somam as outras estabelecidas, principalmente a partir dos anos de 1990, para fortalecer o acesso e a permanência das populações do campo à educação integral em tempo integral.

A política de educação em tempo integral está, portanto, direcionada para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais presentes na história da educação do campo.

Nesse contexto de educação do campo e educação integral em tempo integral existe o vínculo com outros movimentos sociais por uma transformação que garanta melhores condições de acesso e permanência para a população camponesa. Dentre as conquistas adquiridas de políticas públicas vale ressaltar o PRONERA, PROCAMPO e o PRONACAMPO que em seu desenvolvimento na sociedade brasileira contribuiu positivamente para formação integral das populações camponesas.

PRONERA tem buscado suprir as necessidades de uma vida sofrida dos jovens e adultos do campo por meio da oferta de alfabetização com a finalidade de possibilitar o acesso a instrumentos de decifração dos códigos escritos, para que através das leituras permitisse acumular informações, dados que permitam perceber o processo de opressão e exclusão que foram submetidos ao longo de suas vidas.

Para Santos e Silva (2016) a experiência que o PRONERA acumulou nos mais diversos âmbitos de abrangência influenciou a concepção e a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que contribuíram na formação dos sujeitos.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD. Ele surge por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica.

A formação específica dos educadores/as do campo pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campestre, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias. Por outro lado, não se pode analisar tal formação somente na perspectiva de valorização dos saberes da comunidade. É preciso compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e na organização de outra sociedade que enfrente qualquer forma de opressão. Neste sentido, as demandas que se fazem presentes nas escolas do campo, necessitam de educadores/as cuja formação os possibilite entender a atual realidade do campo. Um campo pressionado pelo modelo econômico excludente e que exige dos seus sujeitos, educadores e lideranças dos movimentos sociais, uma intensa capacidade de resistência. Esse é mais um dos objetivos do PROCAMPO na defesa da educação do campo (SANTOS; SILVA, 2016, p.141).

Por fim, podemos afirmar que os caminhos para a formação integral do homem do campo está sendo buscada pelos movimentos sociais e está respaldada nas legislações educacionais, como forma de atender as demandas históricas dos movimentos sociais, através desses diferentes programas, como é o caso do PRONACAMPO, o qual tem como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo e o PROCAMPO tem como função a formação de professores para a educação do campo, de acordo com os princípios da educação integral. Temos que reconhecer que os governos federal, estadual e municipal, a partir das cobranças feitas pelos movimentos sociais e de forma a atender o que estabelece as legislações ensino também têm buscado traçar políticas para a escola do campo de forma a contemplar sua realidade.

Podemos ainda assegurar que a educação integral de tempo integral na escola do campo do estado do Pará não iniciou na escola pública e sim pelos movimentos sociais a partir da proposta metodológica das Casas Familiares Rurais, mas esse modelo serviu de experiência de educação em tempo integral para as escolas públicas do campo.

Consta-se que aos poucos os governos municipais vêm assumindo esse desafio de levar tempo integral para o filho do homem do campo, como o que vem ocorrendo no município de Santarém, que em 2012 levou o Programa Mais Educação para as escolas do campo e criou a primeira escola experimental de tempo integral no campo, a A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang, objeto de nosso estudo.

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ E NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, NO PERÍODO DE 2012 A 2017

Conforme apresentado na seção anterior, a educação de tempo integral é um modelo de escola que há muito vem sendo discutida no Brasil. No período do movimento da Escola Nova, na década de 1930, Anísio Teixeira já apresentava uma proposta educacional, condizente com a proposta da educação integral, que possibilitava a oferta de ensino que pudesse atender o educando em suas necessidades educativas.

Esse modelo de escola que amplia o tempo de permanência e o contato do educando com o processo educacional acaba sendo confundido com educação integral, que vem a ser um outro padrão conceitual que indica maior investimento do sistema de ensino na promoção de um currículo que vise a formação global do educando e que aliada a escola de tempo integral potencializará a qualidade da educação básica nacional.

Na atualidade as propostas de educação integral e de tempo integral ganharam maiores contornos, de modo que suas compreensões foram alargadas e seu desenvolvimento deixou de ser percebido apenas como uma proposta pedagógica ou metodológica e passou a ser compreendido na dimensão da gestão econômica, política, formativa e em tantos outros campos de discussão, devido ao grau de investimento necessário para integrá-la ao sistema de ensino nacional.

Nessa seção é analisada como a política de educação integral em tempo integral vem se efetivando no estado do Pará e no município de Santarém, o que permitiu compreender a concepção de educação integral em tempo integral desenvolvido na escola do campo Irmã Doroty.

3.1 Contextualização da política de educação integral em tempo integral no estado do Pará

O estado do Pará está localizado na região Norte do Brasil, ocupando um espaço territorial de 1.247.954,32 km² e está situado na região Amazônica com a população de 7.581.051 habitantes (PARÁ, 2015).

Nesse estado há a presença significativa de comunidades tradicionais como indígenas, caboclos, camponeses, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, que muito contribuem com para o desenvolvendo e a preservação da cultura local.

O estado possui muitas riquezas naturais e sua economia é baseada no extrativismo (vegetal e mineral), em contrapartida, apresenta um cenário de exclusão social elevado, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,646; considerado médio (BRASIL, 2010). No tocante ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), 90,2% dos municípios do estado estão na categoria baixo e médio. No que se refere à educação, 67,0% dos municípios, estão nessas mesmas categorias.

Essas discrepâncias econômicas e educacionais efetivadas no estado do Pará podem estar relacionadas à forma como a Amazônia foi sendo ocupada ao longo dos anos, de maneira desordenada, sem políticas públicas preocupadas com o bem estar das pessoas que aqui viviam e as que para cá vinham em busca de trabalho, terra e condições dignas de vida.

Segundo o Plano Estadual de Educação, instituído por meio da Lei n. 8186 de 23 de junho de 2015, para vigência no decênio 2015-2025, o Pará herdou as consequências do projeto colonizador da Amazônia que primeiro ocorreu ao longo do rio Amazonas e seus afluentes e do rio Tocantins. A partir dos séculos XIX e XX migrou para os eixos ferroviários e rodoviários, resultando na formação de municípios e núcleos urbanos (PARÁ, 2015). Atualmente o estado é composto por 144 municípios, dentre eles se destaca o município de Santarém, *locus* dessa pesquisa.

A educação do estado é considerada precária, ocupando 26ª posição no país, comparada à dos demais estados brasileiros, ganhando apenas do estado de Alagoas (BRASIL, 2010).

No que concerne ao analfabetismo, segundo dados do IBGE de 2010, o Pará ocupa a 16ª menor taxa, com 11,23% de sua população considerada analfabeta. Esses dados revelam que nesse quesito o Pará vem diminuindo sua taxa de analfabetismo, se compararmos com os dados de 2001 em que o estado ocupava a 18ª colocação, com 28,5% de sua população tida como analfabeta. Apesar de vir melhorando, ainda podemos considerar 11,23% um índice elevado de analfabetismo no estado.

Os dados do censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE revelam que o estado possui a quarta maior porcentagem, entre os estados brasileiros, de pessoas entre 7 e 14 anos de idade que não frequentam unidades escolares. Entre a população na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, o índice era ainda maior: 18,5%

não frequentavam unidades de ensino, de acordo com o censo de 2010. Esses dados demonstram ineficácia na política de acesso e permanência das crianças e jovens na escola desenvolvida no estado.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no estado do Pará se revela preocupante, se considerarmos os anos finais do ensino fundamental. Apenas no ano de 2009 o estado atingiu a meta estipulada, enquanto que nos anos de 2011, 2013 e 2015, a meta atingida ficou abaixo do projetado, apesar de ser verificadas diversas políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal sendo implementada nas escolas públicas estaduais e municipais, como por exemplo o Programa de Aceleração da Aprendizagem, Plano de Ações Articuladas de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Mais Educação (PME), entre outros. Todos esses Programas visam melhorar os indicadores educacionais da educação básica nas escolas públicas.

O Programa Mais Educação criado em 2007 e regulamentado em 2010, é a principal ação indutora para a agenda da educação integral do país. O PME chega às escolas com o objetivo de formular uma política nacional de educação básica em tempo integral. No estado do Pará, esse Programa se tornou a principal aposta do governo estadual e dos governos municipais no fomento do tempo integral nas unidades escolares.

Apesar de o tempo integral ser uma exigência nas políticas educacionais desde o início do século XXI, o que se observa no estado do Pará é que essa preocupação de desenvolver política de tempo integral só surge após a primeira década desse século.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) iniciou o processo de oferta de educação integral em tempo integral, em 2009, mediante a adesão ao programa federal Mais Educação.

Informações do MEC/ INEP de 2014, revelam que os anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública do estado, tiveram os seguintes dados de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental: em 2011 com 4,5%; 2012 com 6%; 2013 com 13,5%. Nos anos finais do ensino fundamental esse atendimento é maior: 2011 com 8,5%; 2012 com 11,4%; 2013 com 23,4% (BRASIL, 2014).

Com base nesses dados, é indicado que o estado do Pará foi aumentando gradativamente o número de matrículas na escola pública em tempo integral. O

aumento considerável no ano de 2013, se deve ao fato de o governo estadual ter desencadeado sua política estadual de tempo integral no ano de 2012, através do Projeto da Escola de Tempo Integral (PARÁ, 2015).

O desencadeamento dessa política de tempo integral no Pará só foi possível após a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) para vigência entre os anos de 2011-2020. Esse foi o primeiro PEE que tratou dessa questão. Por ser o primeiro, ele apresenta fragilidades, como por exemplo, quando estabelece em sua Meta 6 que o estado do Pará deve “oferecer tempo integral em, no mínimo 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PARÁ, 2015, p. 4).

Se compararmos esse mínimo estabelecido na Meta 6 do PEE com o mínimo estabelecido na Meta 6 do PNE 2014 - 2024, que é de 50%, há um indicativo que o percentual mínimo a ser atingido pelo estado é muito inferior para o atendimento das escolas públicas em tempo integral.

Para a implantação do projeto piloto de ampliação de jornada escolar a SEDUC iniciou em 2011, um diagnóstico junto à rede pública de ensino do estado, como forma de atender a meta estabelecida no PEE.

Segundo esse PEE, o diagnóstico da Educação Básica no estado do Pará foi elaborado conforme as temáticas das 20 Metas do PNE 2014-2024 e se justificam pela necessidade de apresentar a realidade da situação educacional que servirá de base à elaboração das políticas educacionais do estado, no que tange às responsabilidades dos entes com a educação paraense.

Para tanto, são abordadas as seguintes questões: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação profissional; diversidade; inclusão; formação e valorização dos profissionais da educação; educação superior; gestão democrática e financiamento.

Após esse diagnóstico, a SEDUC estabeleceu critérios para a implantação da escola de tempo integral nas escolas estaduais:

- 1-Unidade de ensino com baixo IDEB;
- 2-Escolas localizadas em área de vulnerabilidade social;
- 3-Escolas com infraestrutura para o desenvolvimento de atividades curriculares complementares;
- 4-Compromisso da gestão e da comunidade escolar com o projeto (PARÁ, 2014, p.18).

No Pará estavam previstos três modelos de escolas para a oferta da educação integral: escola integral e em tempo integral, escola de tempo integral e escola de tempo integral com parceria institucional:

Escola integral e tempo integral: desenvolvimento das atividades curriculares integradas dentro de seus próprios espaços pedagógicos, por meio do planejamento educacional anual articulado aos diversos projetos desenvolvidos na escola; lotação de professores com 200 horas; acompanhamento pedagógico por meio de especialistas lotados com 200 horas, a permanência do aluno na unidade escolar num intervalo de 8 a 9 horas.

Escola de tempo integral: desenvolveria as atividades curriculares no interior dos espaços educacionais da unidade escolar, com a integração dos projetos e programas educacionais ao currículo, com o retorno do aluno a unidade do espaço escolar para a complementação das atividades educacionais globais previstas no currículo, com no mínimo de 7 horas de atividades pedagógicas.

Escola de tempo integral com parceria institucional: desenvolveria as atividades curriculares no interior dos espaços educacionais da unidade escolar, com o retorno posterior do estudante aos espaços escolares ou institucionais (igrejas, instituições governamentais e/ou não governamentais), com o mínimo de 7 horas de atividades pedagógicas (PARÁ, 2014 p.18-19).

A experiência da SEDUC na oferta da educação integral em tempo integral na rede pública iniciou com 10 escolas de ensino fundamental e médio, localizadas na área metropolitana da cidade de Belém, nos municípios de Ananindeua e Marituba atendendo um contingente aproximado de dois mil alunos.

Conforme a Resolução 002/2012, artigo nº 03, foram critérios para a escolha das escolas: 1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e; 2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola (PARÁ, 2012).

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. A finalidade é estabelecer diretrizes e metas para a implantação da educação integral, mediante a oferta desses princípios norteadores.

Dessa forma, podemos afirmar que a política de educação integral do estado do Pará pauta-se no princípio em uma proposta educacional democrática e inclusiva, 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.

O segundo princípio, a humanização dos espaços educativos orienta para o desenvolvimento integral em um contexto espacial que possibilite a interação dos diferentes sujeitos, visando a convivência social com segurança, higiene, conforto, acessibilidade, etc. contribuindo para que as condições ambientais dos espaços escolares interfiram de forma direta no aprendizado de atitudes, comportamentos, condutas, com a finalidade de promover a qualidade de vida.

A ação pedagógica voltada para educação integral respalda-se no conhecimento interdisciplinar, entendendo que tais conhecimentos e saberes são resultados de pesquisas científicas que emanam da experiência de vida. 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, 2014, p. 11).

A essência conceitual da intersetorialidade diz respeito à ruptura da lógica de centralização da gestão da política social em instância única e propõe a gestão articulada das políticas sociais entre diferentes instâncias (governamentais e não governamentais).

Portanto, com o intuito de realizar 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 ONGs visando identificar potencialidades de fortalecimento de ações intersetorializadas, 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 USEs/UREs, 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 USEs/UREs, 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, 2014, p. 27-29).

Além dessas metas que foram traçadas para se cumprir o que previa a Meta 06 do Plano Estadual de Educação também foram estabelecidas seis estratégias no Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará, são elas: 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 (PARÁ, 2014).

De acordo com o Plano de Educação Integral a Educação Básica do Pará a gestão pedagógica e técnico administrativa do Plano é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação em parceria com o Comitê Gestor do Pacto pela Educação do Pará. 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.

No Plano é esclarecido 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 Políticos-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, 2014).

Em 2012, a articulação de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil, da iniciativa privada e de organismos internacionais resultou na criação do Pacto pela Educação¹² do estado do Pará, com o objetivo de melhorar a educação básica (PARÁ, 2014).

A principal meta é de, no prazo de cinco anos, melhorar o IDEB¹³ em 30% nos níveis do ensino fundamental e médio e resolver problemas educacionais históricos do estado.

Nesse sentido, foram elencados como desafios a serem superados: alunos do ensino fundamental com desempenho melhorado; alunos do ensino médio com desempenho melhorado; habilidades e competências dos profissionais de educação fortalecidas; rede física das escolas públicas adequadas e com recursos didático-pedagógicos disponíveis e coerentes com o Projeto Político Pedagógico; gestão da Secretária de Educação e das escolas aprimoradas; comunidade escolar, governos e sociedade envolvidos e contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais; tecnologia da informação utilizada para a melhoria da prática docente e da gestão escolar e para a mobilização da comunidade escolar e da sociedade.

Ainda no estado, foi instaurada a Resolução 002/2012 com o objetivo de desenvolver a educação integral em tempo integral, conforme disposto no artigo nº 2:

- I - Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - Intensificar as oportunidades de socialização na escola;

¹² O Pacto pela Educação do Pará é um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações, ONGs e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), de caráter suprapartidário, intersetorial, federativo e participativo, e liderado pelo governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação pública no Estado do Pará.

¹³ O IDEB transformou-se no indicador oficial da qualidade da Educação Básica oferecida em todas as dependências administrativas e, em razão disso, é adotado como indicador da meta da qualidade do ensino oferecido no Brasil (PARÁ, 2015, p. 69).

- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
 IV - Incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
 V - Adequar às atividades educacionais à realidade de cada município, desenvolvendo o espírito inovador, criativo e crítico aos educandos (PARÁ, 2012).

Diante do amparo legal das legislações nacionais e estaduais, a educação integral em tempo integral no Pará apresentou uma evolução nas matrículas da educação básica da rede pública em todas as etapas de ensino a partir do ano 2012, segundo dados extraídos do Observatório do PNE (Tabela 1).

Tabela 1 - Porcentagem de escolas públicas com matrículas em tempo integral, estado do Pará

Nível	Rede	Ano			
		2011	2012	2013	2014
Educação infantil	Pública	2,7%	2,4%	3,1%	3,2
Ensino Fundamental (anos iniciais)	Pública	4,5%	6,0%	13,8%	23,%
Ensino Fundamental (anos finais)	Pública	8,5%	11,4%	23,4%	35,3%
Ensino Médio	Pública	6,6%	7,8%	4,6%	8,0%

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados MEC/INEP, 2018.

No ano de 2014 acontece um aumento na quantidade de escolas públicas que se reconhecem como instituições em tempo integral principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Essas matrículas nas escolas em tempo integral podem ter acontecido em virtude de ações decorrentes de programas indutores que se concentram nesse nível de ensino. Essas articulações foram realizadas e são representadas pelo Programa Mais Educação, que possui recursos para o atendimento dos alunos em tempo integral.

Por outro lado, o número de matrículas de acordo com a modalidade de ensino se concentra em maior quantidade na educação infantil (Tabela 2):

Tabela 2- Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral no estado do Pará

Nível	Rede	Ano					
		2011	2012	2013	2014	2015	2016
Educação Infantil (creche)	Pública	21,6%	19,3%	21,1%	20,1%	22,2%	22%
Educação Infantil (pré-escola)	Pública	4,4%	4,2%	4,8%	4,7%	6,0%	6,2%
Ensino Fundamental (anos iniciais)	Pública	3,7%	5,6%	10,8%	19,2%	23,8%	5,9%
Ensino Fundamental (anos finais)	Pública	3,9%	5,0%	8,5%	15,1%	18,3%	4,5%
Ensino Médio	Pública	0,5%	0,6%	0,4%	0,6%	0,6%	0,6%

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados MEC/INEP, 2018.

No âmbito estadual, de acordo com a consulta realizada no portal da SEDUC em 2018, existem 27 escolas que funcionam em tempo integral no estado do Pará, localizadas nos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Castanhal e Marabá (Tabela 3):

Tabela 3 - Número de escolas e matrículas em tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará.

Município	Nº de escolas					Nº de matrículas				
	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017
Ananindeua	02	01	01	01	03	267	122	127	122	347
Belém	08	08	10	11	18	1.664	1.570	1.941	2.292	3.618
Benevides	0	0	01	01	01	0	0	81	91	62
Castanhal	01	01	01	01	01	45	45	59	57	46
Marabá	0	0	0	0	04	0	0	0	0	758
Total	11	10	13	14	27	1.976	1.737	2.208	2.562	4.831

Fonte: SEDUC/Pará, 2018¹⁴.

No período compreendido entre os anos de 2013 a 2017 ocorreu um acréscimo no número de matrículas, passando de 1.976 para 4.831, o que se deve a adesão de novos municípios ao projeto.

O maior número de escolas em tempo integral concentra-se em Belém, compreendendo 18 escolas em 2017, sendo que em 2013 havia apenas oito escolas em tempo integral. Ananindeua no ano de 2013 tinha duas instituições e em 2017 três.

Os municípios de Benevides e Castanhal mantiveram-se com apenas uma escola com atendimento em tempo integral. O município de Marabá somente em 2017 é incluído entre as escolas com tempo integral, tendo iniciado a experiência com quatro escolas.

A tabela 3 também é reveladora, quando demonstra que as escolas estaduais de Santarém, apesar de ser a segunda maior cidade do estado do Pará, até o ano de 2017 não participaram da política de educação de tempo integral desenvolvida pela SEDUC, apesar do diagnóstico realizado indicar que as escolas desse município corresponderam aos critérios estabelecidos.

Dessa forma, a política de educação integral em tempo integral no município de Santarém se desenvolveu a partir do Programa Mais Educação, do governo federal, e da política experimental de educação integral desenvolvida por meio da Secretaria Municipal de Educação, assunto esse a ser tratado na seção seguinte.

3.2 A política de tempo integral no município de Santarém

Santarém está localizada na região Norte do Brasil e pertence ao estado do Pará. Está na margem direita do rio Tapajós, estrategicamente em sua confluência com o rio Amazonas. A cidade foi fundada pelo padre João Felipe Bettendorff, em 22 de junho de 1661. Possui uma área de 22.886,624 km², sendo que 77 km² estão em perímetro urbano (IBGE/2013).

O município limita-se ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá, a leste com os municípios de Prainha e Uruará, ao Sul com os

¹⁴ Informações disponíveis em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php. Acesso em: maio. 2018.

municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra e a Oeste com o município de Juruti.

O município possui 477 comunidades rurais, das quais 270 localizam-se nas regiões de rios e várzeas, e 207 estão na zona do planalto (BRASIL, 2014, p. 24). No aspecto populacional, o município de Santarém tem atualmente 288.462 habitantes, residentes nas zonas rural e urbana da cidade.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, Santarém desde o ano de 2009 oferta o atendimento com o Programa Mais Educação em 58 escolas na zona urbana e em 156 localizadas no campo. A região do Campo em Santarém divide-se em: planalto, rios e várzea (SANTARÉM, 2017).

Há no município várias instituições educacionais públicas, sendo: 35 escolas estaduais, destas, 34 estão na área urbana e apenas uma no campo. Há 397 escolas de jurisdição municipal, sendo 320 localizadas no espaço campestre, 231 escolas na região de rios e 90 na região de planalto, e 76 fixadas no limite urbano. Das instituições urbanas e das localizadas no planalto, 21 são Unidades de Educação Infantil, localizando-se 19 em centro urbano e dois no planalto.

O município também conta com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e 48 escolas particulares; escolas de ensino profissionalizante como Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Instituto Federal do Pará (IFPA) e faculdades particulares tais como: Faculdade Integradas do Tapajós (FIT), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), Universidade Paulista (UNIP), Universidade de Uberaba (UNIUB), e Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Santarém apresenta no seu Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei nº 19.829 de 14 de junho de 2015 metas e estratégias que inserem a educação em tempo integral como forma de atender o que vem se estabelecendo em políticas educacionais para a população (SANTARÉM, 2015).

Esse município paraense construiu no ano de 2011 a escola de tempo integral Frei Fabiano Merz e no ano de 2012 a escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang.

As políticas públicas educacionais do município de Santarém que se inserem no debate de educação integral em tempo integral têm seguido o ritmo das políticas educacionais em nível nacional. Com base no PNE 2014-2024, que estabelece na Meta 6 as estratégias para a oferta da educação em tempo integral. Esse direito foi

regulamentado em nível estadual pelo Plano Estadual de Educação e em nível municipal pelo Plano Municipal de Educação.

A responsabilidade pela coordenação da política estadual de educação do município de Santarém cabe à Secretaria de Educação, à 5ª Unidade Regional de Educação (URE) e no âmbito municipal à Secretária Municipal de Educação. Essa última se organiza através de assessorias e coordenações, dentre as quais duas assessorias atendem as especificidades do município que são de Rios e Planaltos¹⁵. As modalidades de ensino ofertadas nas escolas municipais de Santarém são: educação infantil, ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o Plano Municipal de Educação, a educação infantil contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida gratuitamente em creches ou instituições equivalentes para crianças de até três anos de idade e, posteriormente, em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos (SANTARÉM, 2015). No ensino fundamental I e II o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio no ambiente escolar.

No município de Santarém a população residente na faixa etária de seis a oito anos é de 19.040. Desse total, 93,2% (17.746) está matriculada nas escolas de todas as redes de ensino do município. Na educação infantil temos 20,4% (3.616) e no ensino fundamental I, nível de ensino recomendado para alfabetização das crianças, temos 79,6% (14.130), é importante ressaltar como fator positivo que desse total de alunos do ensino fundamental I, o percentual de alfabetizados é de 90,2% (PME, 2015).

Para garantir que todos os alunos fossem alfabetizados na idade de seis a oito anos a SEMED traçou metas e estratégias para que se fizesse cumprir a Lei 11.274, sendo amparado pela Resolução Nº 001 de 13 de novembro de 2008, que estabeleceu as normas e orientações para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na rede Municipal de Ensino de Santarém.

A partir do desenvolvimento de programas e projetos federais desenvolvidos no município visando à melhoria da qualidade da educação básica, segundo os

¹⁵ Rio e o Planalto são compreendidos como territórios educativos que trazem especificidades próprias e que passam a ser considerados ao se construir uma política pública de educação (RAMALHO; OLIVEIRA ; LEITE , 2014, p.24), .

dados do IDEB do município de Santarém o Ensino Fundamental, nas séries iniciais, tem conseguido atingir as metas projetadas, (tabela 4):

Tabela 4: Resultados e metas do IDEB do Município de Santarém – Anos iniciais/2014

IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS								
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santarém	3,5	3,9	4,2	4,6	4,9	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,8

Fonte: Plano municipal de Santarém, 2015.

Porém, os anos finais do ensino fundamental, não tem logrado o mesmo êxito, apresentando rendimento inferior aos anos iniciais (Tabela 5).

Tabela-5 Resultados e Metas do IDEB do Município de Santarém - Séries finais/2014

IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS								
Município	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santarém	3,7	3,9	3,9	4,0	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: Plano Municipal de Santarém, 2015.

Constata-se que as séries iniciais (1º ao 5º ano) têm mantido um nível próximo às metas projetadas, no entanto, as séries finais (6º ao 9º ano) se mantêm com nível inferior às metas previstas, o que é preocupante tendo em vista que segundo o PME de 2015:

O IDEB foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas (SANTARÉM, 2015, p. 8).

Podemos inferir que apesar do IDEB possibilitar às administrações dos municípios perceberem suas fragilidades na oferta da educação básica e traçar metas para superá-las isso não tem acontecido no município de Santarém, principalmente em relação aos anos finais do ensino fundamental.

Por apresentar o baixo IDEB e ter como objetivo elevar a qualidade do ensino fundamental, o município de Santarém aderiu em 2009 o Programa Mais Educação.

Ele foi implantado inicialmente apenas nas escolas periféricas da zona urbana de Santarém, somente no ano de 2012 foi estendido para contemplar as escolas do campo, que segundo a portaria interministerial nº 17 (BRASIL, 2007) ele tinha por:

[...] objetivo de 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 [grifo nosso] (BRASIL, 2007).

A partir da implantação do Programa Mais Educação, o município apresentou crescimento considerável na ampliação do tempo escolar. A partir de 2013, com a entrada das escolas do campo no Programa, houve o crescimento significativo de matrícula nas escolas públicas em escola de Tempo Integral (Tabela 6).

Tabela 6 - Porcentagem de matrículas em Instituições de Tempo Integral na Educação Básica em Santarém

Ano	Pública		Privada	
2011	8,5%	8.129	2,3%	234
2012	7,4%	7.008	1,4%	141
2013	18%	15.674	2,8%	318
2014	21,6%	19.114	2,5%	316
2015	23%	20.216	2,1%	253
2016	2,6%	2.252	1,8%	236

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

No ano de 2015 a educação básica em Santarém registrou um acréscimo nas matrículas na rede pública, porém, verificamos uma redução nas matrículas entre os anos 2015 e principalmente no ano de 2016, o que se deve ao fato do governo federal apresentar mudança na concepção do Programa e na forma de financiamento, levando o município de Santarém a diminuir a oferta do tempo integral em suas escolas municipais.

Os dados de 2016 reafirmam que o Programa Mais Educação, assim como acontece no estado do Pará, também é a principal aposta do governo municipal na oferta de escola de tempo integral, porque no momento em que o Programa Mais Educação entra em declínio os dados da matrícula em tempo integral também diminuem.

Além do Programa Mais Educação outras atividades também eram desenvolvidas no município, nas escolas da área urbana e da região de rios e planaltos, com o objetivo de auxiliar, na formação integral (BRASIL, 2014), dentre elas, os projetos: Agenda 21 e Escola da Floresta, com ênfase em meio ambiente; Arte na escola da Gente, com atividades relacionadas a artes; Casinha de Leitura, com ênfase na literatura e incentivo à leitura; Estrelinhas entre Linhas, incentivando o esporte e lazer:

O projeto Arte na Escola da Gente desenvolve suas atividades através de oficinas nas escolas da área urbana e de caravanas nas escolas das regiões de rios e de planalto. Em 2009, o projeto desenvolveu oficinas de canto-corale, violão, teclado, flauta doce, flauta transversal, dança regional e contemporânea, teatro, artes plásticas, cerâmica, artesanato, mosaico, percussão, chegando a 2.613 atendimentos dirigidos, principalmente a estudantes do Ensino Fundamental. A seleção das escolas é feita anualmente, entre as que solicitam à SEMED a implantação do projeto (RAMALHO; OLIVEIRA; LEITE, 2014, p. 26).

O projeto Casinha de Leitura tem o objetivo de democratizar o acesso à leitura, promover o gosto pela leitura e pela escrita em alunos da Rede Pública Municipal de ensino.

A Casinha da Leitura é uma minibiblioteca móvel itinerante, com decoração específica e diversificada. Cada casinha é composta inicialmente por um kit de materiais específicos para as séries iniciais do Ensino Fundamental, contando com 100 livros de literatura infantil; 01 CD de música infantil; 01 CD de histórias infantis; 01 casal de fantoches; entre outros (RAMALHO; OLIVEIRA; LEITE, 2014, p. 28).

A Secretaria Municipal de Educação criou, em 2008, a Escola da Floresta, com o objetivo de proporcionar mudanças de práticas e valores quanto à preservação e à conservação do meio ambiente, através de um espaço de compartilhamentos de experiências e ações em educação ambiental¹⁶.

Com uma área de 33 hectares de florestas, a Escola da Floresta está localizada na comunidade do Caranazal, próximo a Alter do Chão. Houve uma parceria da prefeitura de Santarém e o do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), para a área se transformar em um laboratório vivo de educação ambiental, transformando a floresta em uma enorme sala de aula (RAMALHO; OLIVEIRA; LEITE, 2014, p. 29-30).

Nessa perspectiva de levar adiante uma política de educação integral no município de Santarém, a SEMED desenvolveu um projeto piloto com a construção de duas escolas de Tempo integral, uma na zona urbana e outra no campo, visando atender os alunos com a jornada de oito horas por dia.

¹⁶ Disponível em: <www.santarem.pa.gov.br>.

A primeira escola a ser construída foi a escola da zona urbana, denominada Frei Fabiano Merz, Essa escola entrou em funcionamento no ano de 2011. A segunda escola piloto a entrar em funcionamento, no ano de 2012, foi a escola Irmã Dorothy Mae Stang, localizada no meio rural, na região Eixo Forte, objeto de nosso estudo.

Vale destacar que essas duas escolas iniciaram como escolas piloto, cuja experiência seria expandida tanto na zona urbana como no campo, porém, com a mudança de governo municipal em 2014, houve mudança nos rumos da política de tempo integral, permanecendo até os dias atuais apenas essas duas escolas de tempo integral no município de Santarém.

A educação de tempo integral é uma proposta que se assenta dentre as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, e que ao ser implementada por meio de uma proposta de governo ultrapassa a esfera teórico conceitual como uma proposta educacional que visa dar mais oportunidade de acesso à educação escolar, com desenvolvimento de práticas e metodologias pedagógicas, e assume conotação política, uma vez que seu desenvolvimento fica atrelado às incursões da administração pública que promove manobras artificiais para dizer que realiza investimento em educação.

A educação de tempo integral no estado do Pará é uma proposta que está presente nos discursos políticos, mas que na realidade opera no limite da extinção, uma vez que o pouco investimento na composição de um currículo que seja de educação integral e na infraestrutura das instituições de ensino não tem permitido seu avanço. Por isso, há a necessidade de políticas públicas que valorizem e promovam a expansão desse modelo educacional.

É evidente que a política governamental tem muita força no que diz respeito à disponibilidade de recursos e grau de investimento no desenvolvimento da educação de tempo integral, e as propostas implantadas em municípios como Santarém deixam claras essas prerrogativas, uma vez que a institucionalização das escolas que seriam de tempo integral no Pará foi oriunda da ordem das instâncias superiores da gestão educacional estadual.

Os resultados da investigação nas fontes documentais demonstram que seguindo o ritmo atual, o estado do Pará não conseguirá atender à Meta 6 do PNE, uma vez que os investimentos diminuiram causando a redução de matrículas e

ampliação de escolas da rede que aderissem ao modelo de escola de tempo integral.

As evidências sobre o andamento da educação de tempo integral em Santarém demonstram que embora esta seja uma proposta que no âmbito da gestão pública não tenha conseguido progredir, a educação integral e de tempo integral se mostrou promissora, posto, os dados revelarem que à medida que aumentava o número de oferta as matrículas também cresciam, indicando a aceitação da sociedade a esse modelo de escola que visa promover a educação global para os educandos.

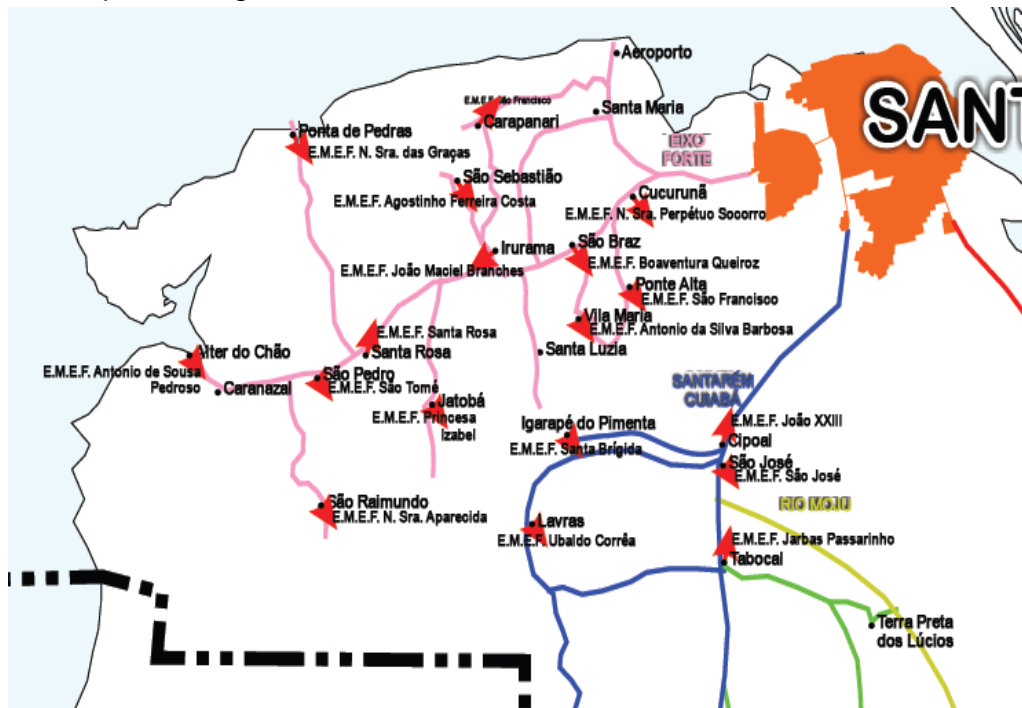
4. A EXPERIÊNCIA PILOTO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO IRMÃ DOROTHY MAE STANG

4.1 O contexto em que a escola está situada

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang está localizada na Rodovia Estadual Dr. Everaldo de Sousa Martins, Km 24 S/N, comunidade do Caranazal, Região Eixo Forte, no município de Santarém, Pará.

Fazem parte da região do Eixo Forte 19 comunidades, Pajuçara, Santa Maria, São Sebastião, Cucurunã, São Braz, Vila Nova, Ponte Alta, Santa Rosa, Irurama, Ponta de Pedras, Santa Luzia, Jatobá, São Pedro, São Raimundo, Caranazal, Alterdo-Chão, São Francisco do Carapanari e Andirobalzinho (Figura 1).

Figura 1 - Mapa da Região do Eixo Forte, Santarém, Pará



Fonte: SEMED, 2017.

A instituição foi criada através do Decreto nº 046/2012 com o propósito de atender em período integral, os estudantes da comunidade do Caranazal, com turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Devido ser uma escola do campo com uma proposta pedagógica diferenciada, com uma infraestrutura física superior a de muitas escolas do campo e por sua oferta ser nos anos finais do ensino fundamental, as comunidades circunvizinhas à escola, passaram a demandar matrículas nessa escola, considerando que na zona rural do município de Santarém, comunidades de pequeno porte, como as localizadas na região do Eixo forte não ofertam os anos finais do ensino fundamental.

Essa realidade fez com que a escola fosse gradativamente ampliando sua oferta, chegando ao ano de 2018 a responder por toda a demanda dos anos finais do ensino fundamental relativa às 19 comunidades que compõem a região.

Os discentes que frequentam essa instituição são filhos de agricultores, pescadores, vendedores ambulantes e comerciantes de pequeno porte que trabalham com atividades turísticas, principalmente no balneário de Alter do Chão.

Muitos desses discentes ajudam seus pais nos serviços laborais, como forma de manter o sustento familiar, como é o caso dos jovens e adolescentes dessa

escola que nos seus finais de semana circulam na praia vendendo quitutes e ou ajudando os pais nas atividades da barraca da família.

A vila de Alter do Chão, onde está localizado o principal balneário do município de Santarém, é a comunidade que mais demanda alunos para a escola, em segundo lugar se encontra a comunidade de Caranazal, onde a escola está situada, com 32 alunos, dos 98 alunos matriculados no ano de 2017.

A proposta da escola em tempo integral atendeu inicialmente na época de sua criação a 37 alunos do 6º ano do ensino fundamental. A partir do período de 2013, a cada ciclo, um novo ano de ensino fundamental foi sendo oferecido, chegando ao ano de 2015, com oferta para todos os anos finais do ensino fundamental. Vale destacar que essa cobertura se aconteceu dentro do previsto na proposta de criação da escola e em tempo integral.

No ano de 2017, a escola começa a se descaracterizar de sua proposta inicial, de atender apenas os anos finais do ensino fundamental, em tempo integral, e passa a atender alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em tempo parcial, ficando sua oferta completamente desvalorizada de como foi planejada desde a sua fundação. Essas evidências mostram como é a postura da SEMED diante dos investimentos e estruturas que foram destinados a ofertar a educação integral em tempo integral em Santarém.

Dessa forma, a escola de tempo integral, idealizada para servir de modelo para as demais escolas do campo, passa a partir de 2017 a conviver com duas realidades, o tempo integral e o tempo parcial, continuando os anos finais em tempo integral e a educação infantil em tempo parcial (Quadro 1):

Quadro1 - Alunos matriculados no ano de 2017, escola Irmã Dorothy Stang	
Pré I	07
Pré II	07
1º ano	08
2º ano	04
3º ano	04
4º ano	03
5º ano	05
Total tempo parcial	38
6º ano	16
7º ano	22
8º ano	12
9º ano	10
Total tempo integral	60
Total geral	98

Fonte: elaborado pela autora,2017.

Segundo a gestão da escola essa mudança no funcionamento da instituição atendendo os dois tempos, integral e parcial, foi uma decisão tomada pela SEMED, a qual a comunidade escolar não foi ouvida para decidir sobre a mudança. A direção da escola foi chamada à Secretaria de Educação e foi comunicada que passaria a atender as turmas, conforme referido anteriormente.

Essa falta de diálogo e de tomada de decisão coletiva entre a SEMED e as escolas tem sido uma constante no município. Outros estudos já apontam essa realidade, como por exemplo os realizados por Souza (2007, p. 141), que ao estudar como se deu a implantação do Programa de Aceleração no município de Santarém, identificou que:

O próprio Programa de Aceleração da Aprendizagem, objeto deste estudo, chegou de forma centralizada na rede de ensino municipal, uma vez que sua implantação no município foi decisão única e exclusivamente político-partidária, já que o governo denominado de “mutirão”, empossado dia 1º de janeiro de 1997, trouxe consigo o convênio assinado com o Instituto Ayrton Senna para a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, sem qualquer discussão com a comunidade escolar do município.

Apesar do tempo parcial estar presente na escola e por ser uma decisão da própria SEMED, no PPP atual da escola não há qualquer referência ao tempo parcial e as novas turmas criadas. Sua referência se dá ao atendimento em tempo integral aos alunos do 6º ao 9º ano, o que pode se dever ao fato da escola ainda estar se apropriando dessa realidade e não ter tido tempo de reformular o documento, que finalizará sua vigência no ano de 2018. É provável essa nova realidade deva vir retratada no novo PPP da escola a partir de 2019, enquanto isso, a escola vai improvisando o atendimento nessa nova realidade.

Na análise realizada no PPP constatamos que a rotina diária da escola começa com a chegada das crianças na escola às 8 horas, os quais são transportados de suas comunidades, pelo ônibus até a escola. Após sua chegada na escola iniciam-se as aulas do currículo pleno, e às 10h15min é servido o lanche; o almoço é às 12h30min; o descanso dirigido com jogos e DVD's educativos ocorre até às 13h15min. Em seguida, começam as atividades das práticas educativas, e o encerramento das aulas ocorre às 16 horas.

Em relação à estrutura física de acordo com o (PPPEID, 2016), a escola é composta por 4 blocos sendo: 07 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 área de serviço com lavatório, 01 refeitório, 12 banheiros com vestiário e dois banheiros para pessoas com deficiência, 01 auditório com 02 banheiros, 01 laboratório de informática e 02 depósitos sendo um para mantimentos e o outro para guardar materiais de limpeza, além de áreas para a construção de horta e viveiro que fazem parte das atividades de extensão dos alunos. A área total do terreno da escola é de 28 hectares de floresta secundária, igarapé e igapó.

Figura 2 - Foto da área externa da Escola Irmã Dorothy Mae Stang



Fonte: Arquivos da autora (2017).

Devido ao legado da ambientalista Irmã Dorothy Mae Stang e seu trabalho em prol dos agricultores, a escola recebeu seu nome como forma de homenagear sua luta em defesa da vida, seja ela humana ou não, e no combate à ganância dos latifundiários, pois Irmã Dorothy morreu enquanto lutava pela proteção da região amazônica.

Dorothy Mae Stang¹⁷ era uma freira norte americano naturalizada brasileira. Ela nasceu em Dayton, no estado de Ohio, em 1931. A religiosa adotou o Brasil para viver em 1966 e teve um fim trágico ao ser assassinada em Anapu no estado do Pará em 2005. Ela era defensora da reforma agrária, sustentabilidade e do meio ambiente. Ela lutava em defesa dos pobres e foi esse o motivo que a fez ser vítima brutal dos interesses dos grileiros e fazendeiros no estado do Pará em 2005.

Em 1966 Dorothy escolheu o estado do Maranhão para realizar sua missão, porém com a migração do povo nordestino para o Norte do Brasil em busca de trabalho na Transamazônica ela também decidiu acompanhar e a partir do ano de 1982 fixou moradia na Vila de Sucupira, município de Anapu no Pará.

O lema de Dorothy era atuar nos movimentos sociais no Pará e intermediar os conflitos fundiários. Ela fez parte da Comissão Pastoral da Terra ainda na sua fundação e liderava os diálogos entre as lideranças locais, políticas e religiosas.

¹⁷ www.estudopratico.com.br

A irmã Dorothy Stang foi assassinada em 12 de fevereiro de 2005. Ela foi vítima de uma emboscada quando transitava por uma estrada de terra no município de Anapu. Nesta época, ela trabalhava a favor da implantação do Projeto de Desenvolvimento Sustentável Esperança em comunidades extrativistas da região. Isso ia de encontro com os poderosos da região que por diversas vezes a ameaçaram.

O nome da escola, além de ser uma justa homenagem a uma pessoa que lutou bravamente pelas questões ambientais, também está ligado à luta dos trabalhadores rurais, a partir da década de 1980, por uma nova reconfiguração na escola do campo, a partir do intenso enfrentamento político dos movimentos sociais reivindicando, cujo resultado tem produzido, embora que de forma lenta, uma nova concepção de educação no campo que inclui essas lutas, práticas de produção, organização social e do trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem o dinamismo do mundo rural.

Dessa forma, entendemos que a escolha do nome da escola é pensar a criação de uma escola no campo a partir da própria dinâmica da realidade do homem do campo, representa o reconhecimento dos organismos oficiais em contribuir com esta política afirmação no campo.

A questão central neste debate não é apenas o nome da escola, mas principalmente a demarcação geográfica das escolas, como este espaço está se definindo em um local de princípios de formação das pessoas, “mas, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhem em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Quanto a gestão da escola, é composta apenas por uma diretora, não tem vice-diretor, por uma coordenadora pedagógica e 1 secretária. O quadro funcional conta com 28 funcionários (Quadro 2).

Quadro 2- Dados dos servidores (professores e demais funcionários) da escola Irmã Dorothy/ano 2107

Identificação/situação profissional	Formação	Função
Prof 01- efetiva	Lic.em Pedagogia	Diretora
Prof 02- temporária	Lic. em Pedagogia	Coordenadora pedagógica
Prof 03- temporária	Secretariado escolar	Secretária
Prof 04- temporário	Lic. em Música	Educação musical
Prof 05- temporária	Lic. em Pedagogia, cursando Ciências da Religião	Educação Religiosa e artística
Prof 06- temporária	Lic.em Educação Física	Educação física e dança
Prof 07- temporária	Lic. em Letras	Língua Portuguesa e Artes
Prof 08- temporária	Magistério, cursando Pedagogia	Educação ambiental e teatro
Prof 09- temporária	Lic. em Informática Educacional	Informática Educativa
Prof 10- temporária	Lic.em Letras, Português e Inglês	L. Portuguesa, L. Inglesa, Ed. Artística e LPC
Prof 11- temporária	Lic. em Ciências Biológicas	Ciências e Horticultura
Prof 12- efetiva	Lic. em História	História, Estudos Amazônicos e Geografia
Prof 14- temporário	Cursando Direito	Nheengatu
Prof 15- temporário	Ensino médio	Notório Saber
Prof 16- temporária	Lic. em Letras, Português e Inglês	Língua estrangeira
Prof 17-temporária	Lic. em Geografia	Geografia
Prof 18- temporária	Lic. em Matemática	Matemática e jogos matemáticos
Vigia (4)	Ensino Médio	Vigia
Ax. Op. de manutenção (3)	Ensino Médio	Ax. Op. de manutenção
Educ. alimentar (2)	Ensino Médio	Educ. alimentar
Atendente de enfermagem (1)	Téc.em enfermagem	Atendente de enfermagem

Fonte: elaborado pela autora (2017), a partir de informações da secretaria da escola.

Os profissionais são lotados pela SEMED, mediante demanda apresentada pela gestão da escola. Com exceção da diretora e a professora da disciplina de História, todos os demais funcionários não são concursados, ou seja, são considerados professores temporários. Essa é uma marca que tem acompanhado essa escola desde sua criação, o que ocasiona uma certa rotatividade, principalmente de professores na escola.

Para uma instituição que funciona em tempo integral e tem seus professores que trabalham em tempo parcial e também a maioria são temporários, explicitamente percebemos que é um problema que atinge muitas instituições ao longo do tempo. Uma vez, que ao final do ano letivo não tem segurança se irão permanecer no mesmo local de trabalho esses profissionais se sentem desamparados seja pelo compromisso que tem perante a escola seja pela questão de empregos.

Professores e alunos necessitam de convivência integral para que dessa maneira a escola se torne “um laboratório de aprendizagens” (MAURICIO, 2009, p.56). Só nessa convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de culturas diversas dos próprios alunos e professores.

Os professores citados no Quadro 2 ministram as disciplinas do currículo pleno e currículo eletivo, currículos esses definidos pelo próprio PPP da escola, como forma de demarcar o que seja componente curricular oficial e componente curricular complementar.

O **currículo pleno** – é formado pelas disciplinas e seus programas, estabelecidos pelo MEC, assim como a carga horária e conteúdos definidos pela LDB.

O **currículo eletivo** – caracteriza-se por todas as atividades extraclasses e em horário complementar ao de participação ao currículo pleno, partindo da criação e aplicação de projetos, os quais são apresentados à comunidade escolar e colocados em prática com a participação de todos, ou seja, o projeto deixa de ser de um professor para se tornar um compromisso de todos (PPP, 2015, p.18)

Considerando que o PPP está voltado para o tempo integral, o currículo pleno é trabalhado no turno matutino com as disciplinas de: História, Matemática, Português, Educação Física, Inglês, Estudos Amazônicos, Ciências, Informática, Artes, Religião e Geografia. No turno vespertino, os docentes trabalham as práticas educativas referentes ao currículo eletivo, são elas: dança; teatro; jogos matemáticos; saúde na escola; Linguagem, Produção e Conhecimento (LPC); música; horticultura; Educação ambiental; Língua nheengatú e notório saber.

Vale destacar que apesar do PPP apresentar esses dois tipos de currículos, não conseguimos identificar uma explicitação sobre como as práticas pedagógicas devem ser trabalhadas pelos professores e nem em que momento elas dialogam entre si.

Diante dessa contextualização e de posse de tais informações realizamos a seguir a análise com o foco na educação integral e em tempo integral no PPP da escola, a fim de perceber nas linhas e ou entrelinhas a concepção de educação integral em tempo integral.

4.2 A Concepção de educação integral e o uso do tempo integral no PPP da escola

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar é o documento que estabelece medidas e objetivos para serem desenvolvidos na escola, é uma forma de organização do trabalho escolar. É político na intenção de articular um envolvimento e interesse entre a comunidade e a escola, trabalhando a realidade local. É pedagógico no sentido de viabilizar o trabalho educativo no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando também a realidade escolar. Faz-se necessário o PPP para nortear e consolidar a identidade da escola e a garantia de um ensino de qualidade, expressando como deve ser concebida a prática pedagógica das escolas, à gestão e as atividades educacionais.

Dessa forma, os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade de elaborar e executar a sua proposta pedagógica de acordo com o que está estabelecido na LDB/1996:

Artigo 12- os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: inciso I- elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Artigo 14- inciso I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico (Brasil, 1996).

Esse processo de planejamento educacional é necessário para que se alcance as metas e os objetivos da escola com o foco na formação dos alunos. Conforme Luck (2009, p. 38):

O Projeto Político Pedagógico como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação, a aprendizagem, e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos.

O Projeto Político Pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como provam se cumprimento de tarefas burocráticas. “Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, p.13, 1995).

Para a construção do PPP, devemos ter claro o que se quer fazer e porque vamos fazê-lo. Assim, “o projeto não se constitui na simples produção de um

documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, p.56,2001).

O PPP, instrumento balizador, deve ser elaborado em coletivo levando em conta o contexto no qual a escola está inserida. O projeto da escola é a ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro. Para Veiga (1995, p. 22) elementos que devem ser incluídos na elaboração do PPP:

- 1) ser construído a partir da realidade, explicitando seus desafios e problemas;
- 2) ser elaborado de forma participativa;
- 3) corresponder a uma articulação e organização plena e ampla de todos os aspectos educacionais;
- 4) explicitar o compromisso com a formação do cidadão e os meios e as condições para promovê-la;
- 5) ser continuamente revisado mediante processo contínuo de planejamento;
- e 6) corresponder a uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade escolar.

No Projeto Político Pedagógico da escola Irmã Dorothy Mae Stang são abordados os seguintes itens inerentes a um PPP: caracterização da escola, visão, missão, objetivos (geral e específico), metas, justificativa, fundamentos (políticos, éticos e epistemológicos), pressupostos metodológicos, pressupostos de avaliação, proposta curricular, proposta de formação continuada, proposta de ação com a comunidade e cronograma.

De acordo com o PPP a visão da escola deve “ser referência em educação de qualidade no campo no município de Santarém, como escola de construção de vida e cidadania por meio do fortalecimento da agricultura familiar, aliado ao aspecto social, cultural e ambiental” (PPP, 2015, p. 7).

Há o interesse expresso no documento de formar as pessoas do meio rural para serem cidadãos atuantes diante de suas realidades. Explicitando ainda, a preocupação com as exigências indicada por Veiga (1995) segundo as quais as diretrizes do PPP de uma instituição escolar devem partir dos conhecimentos que se tem da realidade dos alunos que frequentam ou que irão frequentar determinado espaço escolar.

Em consonância com a visão, a missão da escola Irmã Dorothy Mae Stang é desenvolver a formação em uma perspectiva de formação integral do ser humano, conforme estabelecido no PPP:

- Comprometer-se com ensino de qualidade, capaz de permitir o avanço no universo do conhecimento, considerando a cultura e valores oferecendo uma educação diferenciada, com vistas a estimular o educando a permanecer no campo e contribuir para o pleno exercício da cidadania, mediante **formação integral do ser humano** (PPP, 2015, p.7, grifos nossos).

A missão da escola deixa claro que ela surge a partir de uma nova concepção de educação do campo, comprometida com a formação integral do filho do trabalhador do campo, tendo a base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, como pilar da formação integral. Tal abordagem se coaduna com a perspectiva apontada nos estudos de Molina e Sá, (2012, p. 327, grifos nossos).

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a **formação integral** dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Essa transformação social que almeja a população camponesa, apresentados nos estudos de Molina e Sá (2012), calcada na educação integral em tempo integral, é a que observamos nas práticas que buscam os moradores da Região do Eixo Forte. Dados presentes no PPP da escola na visão e na missão é esclarece a condição de tempo integral, como ser referência em uma instituição que usa o tempo integral. O objetivo geral da educação ofertada segundo o PPP é:

Desenvolver a prática pedagógica de forma coletiva e participativa, primando pelo **desenvolvimento integral** de seus educandos nos aspectos sócio ambiental e cultural, enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem, visando formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes no campo e para o campo (PPP, 2016, p. 7).

Conforme o objetivo proposto, para a escola atingir essa formação integral deve desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a participação do aluno, valorizando os aspectos sociais, ambientais e culturais em que o aluno está inserido.

O PPP indica a necessidade de transformar o espaço da aula expositiva discutindo-o com o aluno, permitir que suas dúvidas e suas contribuições fluam naturalmente durante a exposição do professor. E que este canalize a fala dos alunos de forma a contribuir na construção do conhecimento e na qualidade da educação.

Trazer a participação coletiva para a escola, além de ser uma estratégia de reconhecimento dos sujeitos, é um pré-requisito para entender que é a experiência do povo que produz conhecimento. Segundo Arroyo (2011, p. 117).

Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes de conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes.

Dessa forma, podemos dizer que em termos de documentos esse reconhecimento dos saberes indicados por Arroyo, está presente no PPP da escola, quando propõe que devem ser desenvolvidas as seguintes atividades:

- 1- Desenvolver o Planejamento Pedagógico através de reuniões, da troca de experiências, oficinas, projeto e avaliação contínua;
- 2- Desenvolver habilidades e potencialidades através do aspecto sociocultural;
- 3- Promover a participação ativa da comunidade escolar;
- 4- Estimular o senso crítico, valorizando seus direitos e deveres sobre a realidade local em seu cotidiano;
- 5- Favorecer o conhecimento da vida no campo com toda a sua especificidade;
- 6- Fortalecer o trabalho das famílias de agricultores para que possam permanecer no seu local de origem;
- 7- Sensibilizar para conservação e preservação do meio ambiente, interagindo com seu meio familiar;
- 8- Fortalecer parcerias para desenvolvimento de ações e/ou projetos sócio educativos.

Embora não apareça de forma explícita a menção à educação integral nas diretrizes do PPP, nos seus objetivos específicos e nos registros documentais como relatórios, semestrais, anuais e atas das reuniões bimestrais da escola é possível perceber que existe um esforço da comunidade escolar para realizar oficinas, projetos e ensinamentos de todas as disciplinas que compõem o currículo para que se alcance a educação integral.

No decorrer da pesquisa empírica identificamos que a escola realiza na última sexta feira de cada mês um evento chamado “sexta cultural” que reúne alunos, professores, pais de alunos e profissionais competentes para palestrar sobre determinado assunto.

Essa atividade chama a atenção porque, através dela se percebe a aproximação da escola com a família, como forma de estabelecer os laços de comprometimento das duas instituições com a formação dos educandos. Essa prática vai ao encontro dos preceitos contidos na LDB 9394/96, que estabelece em seu Artigo 2º que:

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, p.2).

Além dessa integração entre família e escola, por meio da “sexta cultural”, a escola ainda envolve as famílias em atividades artísticas e culturais por meio de oficinas, palestras, danças e brincadeiras, tais como Oficinas de língua estrangeira, Pintura em tecidos e reciclagem, Palestras sobre religião, família e higiene pessoal, Apresentações culturais como: danças, músicas, coral e Bingos.

Essa relação família/escola também está presente no PPP, quando afirma que “os atores envolvidos como a família, escola e comunidade precisam estar cientes do seu papel no processo educativo” (PPP, 2015, p. 9).

Dessa forma, podemos concluir que o PPP da escola busca em termos documentais e na prática desenvolver essa relação família/escola prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB/9394/96, assim como, tais ações na escola visam também o progresso dos alunos no ambiente escolar.

Para Leclerc e Moll (2012) o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre educação, assistência social, cultura, esportes e outros campos. Esse território educativo pode encontrar-se nos diferentes espaços conforme sugere Gadotti (2009, p. 2).

A **escola pública** precisa ser **integral, integrada e integradora**. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc.

Ainda, segundo o PPP (2015), envolver a comunidade na escola é de fundamental importância para se obter sucesso na aprendizagem dos alunos. A instituição escolar juntamente com a comunidade deve caminhar em parceria em uma relação baseada no respeito, na confiança e na solidariedade. Para que essa união dê resultados positivos à escola recomenda:

- A) Escola Aberta para que a comunidade participe ativamente das atividades esportivas, culturais e projetos;
- B) Realização de ações de cidadania desenvolvidas pelas secretarias municipais com órgãos formadores do entorno;
- C) Envolvimento nas atividades sócio cultural realizado nas dependências da escola, como apresentações culturais, festa junina e participação na elaboração do PPP;

D) Promover palestras e oficinas sobre temas de interesse;

E) Promover reuniões sistemáticas com pais, educadores e comunitários para avaliação do PPP, divulgação dos resultados dos rendimentos bimestrais, dentre outros (PPPID, 2015, p.20).

Diante das parcerias firmadas e das ações no contexto educacional da escola Irmã Dorothy Mae Stang verificamos que a visão, missão, objetivo geral e específicos mostram que diante do cenário da escola do campo de educação integral em tempo integral a principal aposta é formar pessoas capazes de exercer sua cidadania, com conhecimentos amplos e preparados para o trabalho. Proposta essa que conforme Cavaliere (2010) era desenvolvida pelos liberais no século XX quando ofertavam a educação integral, assunto esse tratado na primeira seção desse trabalho.

Os fundamentos políticos, éticos e epistemológicos apresentados no PPP, além de citarem os termos: educação do campo, participação coletiva, educação integral apresentam a educação em tempo integral. A partir da análise do PPP, podemos dizer que a proposta de tempo integral na escola Irmã Dorothy Mae Stang está em consonância com que estabelece a LDB 9394/96, no artigo 34, e no PNE 2014-2024, sobre a garantia do tempo integral de no mínimo 7 horas diárias.

Entendendo que o tempo integral da escola, além de atender as legislações, também está de acordo com a visão de Moll e Leclerc (2013), de que ampliar o tempo é oferecer educação para os diversos seres humanos do interior da escola principalmente contando com a ajuda do coletivo, isso fica claro no PPP quando menciona em seus fundamentos políticos, segundo os quais:

A educação integral em tempo integral é ampliação do tempo de permanência dos discentes no espaço escolar. Surge a partir da necessidade de proporcionar aos educandos atividades complementares que tem como objetivos a melhoria de aprendizagens destes, a melhoria no rendimento escolar, bem como mudanças no comportamento dos alunos. Nesse contexto de educação integral em tempo integral, ampliando as possibilidades de atendimento, a escola passa a assumir responsabilidades que para as escolas ditas “normais” é algo novo, inovador a ponto de necessitar de políticas públicas específicas para o seu desenvolvimento, pois se não incorporadas poderão causar o fracasso do trabalho pedagógico (PPP, 2016, p. 11).

As ações desenvolvidas no cenário da escola pesquisada nos remetem para uma aproximação do que almejavam os educadores no século XX sobre a necessidade da escola ofertar educação integral para a formação intelectual e profissional do educando, o que não era possível em tempo parcial. Essa realidade fica evidenciada quando identificamos que no PPP (2015) é afirmado que:

como forma de dar mais qualidade de ensino, oferecer conhecimentos diversificados e agregando valores, a escola oferece os seguintes projetos: teatro, dança, horticultura, sexta cultural, jogos matemáticos, zoobotânica, sons da floresta, educação ambiental e a biblioteca. (PPP, 2015, p. 9)

Para as instituições em tempo integral com projetos elaborados para promover a formação integral destacamos as escolas que foram projetadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com a finalidade de atender as pessoas desfavorecidas.

Essas escolas muito têm em comum com a escola Irmã Dorothy Mae Stang planejada para atender as pessoas que moram no campo, como confirmado no seu PPP (2015, p. 5) “a escola em tempo integral do campo tem como público alvo os filhos de comunitários agricultores”. Promover educação que traga sentido para a vida dos camponeses, conectando as aprendizagens do espaço escolar e o universo que integra a rotina das pessoas que moram no campo.

No Projeto Político Pedagógico os princípios que devem nortear as ações desenvolvidas na escola Irmã Dorothy Mae Stang são assim definidos:

Democracia: Busca a participação de todos os atores envolvidos, desenvolvendo-a por meio de decisões, na construção do PPP com a produção de conhecimento e levantamento de dados e acordo coletivo com educadores e educandos;

Igualdade: a escola prima pela igualdade de direitos, de raça, cor, credo e etnia;

Respeito: na escola se procura desenvolver o respeito a todos os envolvidos;

Estética: valoriza-se a ambiência pedagógica da escola e a melhoria dos espaços físicos da mesma a fim de promover um ambiente prazeroso para o processo ensino aprendizagem;

Diálogo: busca-se a compreensão do ouvir e do falar;

Responsabilidade: envolver todos no processo educativo, assumindo com responsabilidade e compromisso suas decisões e ações (PPP, 2016, p. 14).

Nessa instituição é considerado como elemento chave o diálogo, porque é necessário que educador e alunos sejam sujeitos atuantes e que valorizem as experiências que cada um traz do seu ambiente extraescolar. O conteúdo deixa de ser o centro e o aluno passa a ser ativo agindo e interagindo no seu ambiente escolar. Essa pedagogia foi almejada por John Dewey (1859-1952) por meio da qual o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução.

Constatou-se que a escola busca estabelecer esses princípios no seu cotidiano escolar, principalmente com a gestão democrática, que segundo a diretora:

Como forma de se atingir esses propósitos a gestão tem buscado ser democrática porque buscamos apoio da comunidade escolar e sempre que preciso são feitas avaliações a partir das reuniões e relatórios apresentados pelos professores, visando melhorar a qualidade do ensino em nossa escola.

Traçar metas é projetar um determinado tempo para atingir resultados. Nessa perspectiva a escola Irmã Dorothy Mae Stang elencou em seu PPP (2015) 12 metas para serem alcançadas por meio das atividades realizadas na escola durante os anos de 2016 e 2017:

- 1-Cumprimento de 200 dias letivos e 800 horas/aula/ano totalizando em 100%;
- 2-Manter até 2016 o índice de aprovação em 95%;
- 3-Alcançar 0% do índice de evasão escolar;
- 4-Desenvolvimento do projeto de leitura em todas as turmas;
- 5-Inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas regulares;
- 6-Garantir o índice de frequência dos alunos em 90%;
- 7-Garantir o índice de frequência dos professores em 98%;
- 8-Funcionamento do projeto de informática na escola;
- 9-Sensibilização dos educandos, educadores e comunitários sobre a preservação do meio ambiente;
- 10-Formar Grupos de Teatro, Dança e Música;
- 11-Manter a integração de todos os projetos desenvolvidos na escola;
- 12-Promover encontros de formação continuada para os professores.

Nas metas estabelecidas existem pontos que merecem ser analisadas, em estudos posteriores, de forma mais aprofundada para verificar se efetivamente se aplicaram na prática e quais os resultados, em termos de melhoria na qualidade da formação dos alunos.

Acreditamos que todas as metas estabelecidas são importantes para que a escola cumpra sua missão, porém as metas 11 e 12 nos chamaram mais a atenção, porque a meta 11 se volta para a integração das ações de formação dos educandos e a meta 12, para a formação do corpo docente como mecanismo de qualificá-los para essa nova concepção de educação proposta no PPP da escola, que é a formação integral.

No final de cada ano os professores produzem relatório para registrar como foi o desempenho profissional e os resultados das atividades desenvolvidas nas disciplinas, como parte do currículo pleno e eletivo. Nesses registros há os

resultados dos projetos que foram elaborados para contribuir na formação integral dos alunos. Constatou-se que no ano de 2017, prazo findou do cumprimento dessas metas, a escola não conseguiu atingir 100% do que foi planejado, tendo atingido parte da meta estabelecida, segundo os relatórios dos docentes.

Todavia, identificamos no relatório da escola que as metas 4,8, 9, e 10, foram as que apresentaram maior relevância em termos de planejamento e execução e cuja a implementação foi bastante exitosa na escola.

Em consonância com as atividades da disciplina de Língua Portuguesa, conforme relatório analisado, foi desenvolvido pela Prof. de Linguagem, Comunicação e Produção “o projeto de leitura”, o qual atendeu os alunos do 6º ao 9º ano período, do ano 2017.

O “projeto de leitura” estava relacionado à meta 4, “Desenvolvimento do projeto de leitura em todas as turmas” o relatório (2017) elaborado pela professora responsável, menciona que tal projeto foi escrito com o intuito de despertar nos educandos o prazer pela leitura, uma vez que não tinham o hábito de ler.

Para atingir o objetivo, a professora organizou o projeto em quatro momentos:

No primeiro momento foram organizados os clássicos infantis para que cada aluno pudesse escolher. O livro escolhido foi levado para casa para a leitura e depois na sala de aula aconteceu à socialização. Com base no relatório da professora foi um momento muito interessante porque eles ficaram curiosos em ler e conhecer outros clássicos.

No segundo momento, foi trabalhado o projeto de “histórias em quadrinho” nessa atividade os alunos conheceram o passo a passo de como construir uma história em quadrinho. E baseado em um conto que mais gostaram de ter lido, os alunos construíram suas próprias histórias e fizeram a troca com os demais colegas, assim tiveram a oportunidade de conhecer a história de cada colega.

No terceiro momento os alunos foram convidados a viajar pelo mundo encantado da leitura durante todo o ano letivo. Os alunos levavam livros para suas casas para lerem e na data determinada pela professora e faziam em sala de aula a socialização oral ou através de ilustrações.

A Prof. 10 escreve no relatório que houve problemas com alunos que não mostraram interesse nessa atividade, então foram oferecidos brindes para que acontecesse a leitura completa do livro.

No quarto momento foi desenvolvido o projeto rodízio de leitura, cada aluno precisou adquirir um livro da turma da Mônica jovem, para lerem e em seguida fazer a troca com os colegas. O objetivo era que todos pudessem ter a oportunidade de ler o maior número de livro da turma da Mônica.

A Prof. 10 registra que o projeto não teve êxito e o resultado não foi satisfatório pelo fato de os alunos não terem comprado o livro.

Observamos que foi um projeto interessante na escola em tempo integral, porém enfrentou algumas barreiras para ser executado. Principalmente na parte financeira porque os alunos não conseguiram comprar seus livros. Como sabemos, o público que frequenta a escola é de comunidades do meio rural e suas famílias não têm como investir em livros e outras necessidades para seus filhos. Por isso é importante que as escolas possuam bibliotecas equipadas para suprir a carência de acesso a livros.

Ainda assim a professora conclui escrevendo no relatório que:

Por meio desse projeto é possível perceber que os alunos evoluíram e que agora mostram interesse pela leitura. Que é fundamental para um excelente desempenho na escrita a introdução da leitura de livros. O docente também tem sua importância quando é um leitor eficiente e convincente nas atuações em sala de aula (Prof. 10).

Em relação à meta 08, foi desenvolvido o “Projeto de Informática na Escola”, esse plano foi direcionado para todas as turmas que existem na escola. No PPP da escola Irmã Dorothy, que tinha validade para os anos de 2016 e 2017, foi obrigatório que para cada ano fosse elaborado um plano de ação da Informática Educativa. O projeto apresentava os seguintes elementos para ser executados na escola, justificativa, os objetivos e o cronograma de execução. Na justificativa, a proponente afirma que:

No Brasil, alguns programas e ações governamentais de fomento as Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação ultrapassam mais de uma década de existência, como é o caso do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que tem como objetivo levar para os laboratórios de informática das escolas computadores e recursos digitais educacionais.

Precisamos usar a tecnologia para estimular a imaginação e criatividade dos alunos de modo a fazer deles não só receptores de informações, mais cidadão questionador e construtor do seu conhecimento, fazendo-o perceber que as mídias digitais podem colaborar com seu desempenho escolar e ser uma aliada na preservação e promoção de sua cultura local, por isso temos que usar estes recursos com projetos e objetivos que integre o ensino aprendizagem.

A professora, autora do projeto, procura demonstrar a necessidade da informática na educação, como mecanismo de democratização do ensino através do uso da tecnologia na escola, por meio do computador e de demais recursos digitais sofisticados, o que em nossas escolas do campo essa realidade ainda é muito distante. Se considerarmos que ainda temos comunidade que nem o telefone celular existe e a energia elétrica chega às 18h e vai embora às 0h, a escola se torna um caminho para os alunos terem acesso a essa tecnologia. Sobre essa realidade, estudos realizados por Pinheiro (2016, p. 2) corroboram afirmando que:

Os povos que vivem e residem em áreas rurais deste país, sobretudo no Estado do Pará, o acesso a essas tecnologias é agravante por uma série de motivos. Mesmo com o projeto Luz para Todos, existem diversas comunidades campesinas que essa política ainda não chegou. E provavelmente ainda irá demorar. E nas localidades do campo que desfrutam de tecnologias como o computador, celulares e internet, lamentavelmente o acesso a essa tecnologia da comunicação é ínfimo e sem qualidade. Há localidades rurais no Pará, que o único acesso à comunicação se dá por meio do rádio, um meio de comunicação que se tornou um dos mais populares neste contexto social.

Para tentar viabilizar o projeto foram propostos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: integrar de forma adequada, organizada e efetiva os recursos de TICs como elementos facilitadores do processo didático-pedagógico da escola.

Objetivos específicos:

- a) utilizar de softwares educativos para o aprimoramento de ensino de conteúdos realizados em sala de aula;
- b) realizar atividades de integração das TICs na prática pedagógica na escola;
- c) incentivar o uso do computador nos métodos de avaliação como: exercícios, provas, exames escritos, trabalhos utilizando recursos multimídia, apresentação oral para a classe/seminário, avaliação do desempenho do aluno em grupo na realização de tarefas colaborativas;
- d) instigar o uso do computador nas atividades realizadas pelos alunos como: apresentação feitas pelos alunos para toda a classe, interpretação de textos, aula expositiva, exercício para a prática do conteúdo exposto em aula;
- e) organizar atividades e trabalhos colaborativos em grupo para a produção de materiais;
- f) contribuir com a comunidade por meio de projetos temáticos;
- g) desenvolver as habilidades dos alunos no uso do computador em projetos e trabalhos sobre temas passados em sala de aula;
- g) oportunizar atendimento e acompanhamento dos professores e alunos de modo a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos da escola no IDEB.

A professora descreveu no relatório, as atividades que foram aplicadas no decorrer do ano de 2017 e as respectivas estratégias utilizadas (Quadro 3):

Quadro 3 – Cronograma para atividade do laboratório no ano de 2017

Ações	Estratégias	Período	Responsável
Montar um calendário de atendimento aos alunos e professores	Usar os programas para trabalhar as aulas em concordância com o conteúdo programático	1º bimestre	Professora de informática
Implantação e manutenção do projeto de histórias em quadrinhos	Desenvolver a leitura, escrita e artes visuais	Ano letivo	Professora de informática
Desenvolver o projeto do laboratório com temas transversais	Desenvolvimento do projeto	Ano letivo	Professora de informática
Mini projetos de datas comemorativas	Produções diversas	Ano letivo	Professora de informática
Construção do informativo educativo mensal da escola	Divulgar os acontecimentos da escola	Ano letivo	Professora de informática
Feira do conhecimento	Divulgar e contribuir com os trabalhos a serem apresentados na mesma	2º semestre	Professora de informática, professores e alunos
Noções básicas de informática nas turmas atendidas pelo laboratório	Aulas teóricas e práticas	Ano letivo	Professora de informática
Contribuir para o índice de aprovação da escola	Desenvolver atividades com incentivos aos alunos	Ano letivo	Professora de informática
Atualizações das redes sociais	Postagens das atividades da escola	Ano letivo	Professora de informática
Elaboração do relatório das atividades desenvolvidas no laboratório e avaliação	Relatar projetos e ocorrências das atividades no final de cada bimestre	Semestral	Professora de informática

Fonte: Plano de ação de informática educativa Escola Dorothy Stang, 2017.

Observamos nos documentos oficiais da escola que a informática educativa na escola integral de tempo integral do campo é importante para desenvolver as atividades entre as disciplinas do currículo pleno e do currículo eletivo e na ampliação do conhecimento sobre a sociedade e suas tecnologias.

Apesar de a escola reconhecer essa importância, muito ainda existe para ser investido nas ferramentas para melhorar a qualidade da educação, pois identificamos que o laboratório da escola conta apenas com 06 computadores, para atender o universo de alunos e professores da escola. Essa realidade demonstra que não basta ter boa vontade para melhorar a educação do campo ou para se

desenvolver política de educação em tempo integral, é necessário que os governos apliquem recursos financeiros na escola, caso contrário, continuaremos tendo bons projetos em nossas escolas, mas pouca ação por falta de infraestrutura.

Para se atingir a meta 9 “Sensibilização dos educandos, educadores e comunitários sobre a preservação do meio ambiente” foi trabalhado por meio de práticas educativas a Educação ambiental, ministrada pela professora de educação ambiental e professora de Horticultura.

Segundo registros no relatório de 2017, a finalidade dessa atividade é formar uma população consciente e preocupada com o ambiente e com problemas que lhe dizem respeito e com o sentimento de participação e engajamento que permita trabalhar individualmente e coletivamente para intervir nos problemas identificados.

Para atingir essa finalidade, o documento sinaliza que as aulas de educação ambiental foram voltadas para os 7Rs, que consistem em:

Repensar: antes de qualquer coisa, analisar calmamente aquilo que você “acha” que precisa. Você verá que nem tudo é realmente necessário e que é possível cortar do dia a dia algumas coisas que hoje parece fundamental. Esse conceito é à base do consumo sustentável e visa fazer com que o consumidor tenha a certeza de estar adquirindo algo não pelo apelo midiático ou por influências externas.

Recusar: se você viu que não precisava comprar ou aceitar algum produto simplesmente recuse. Pode parecer deselegante em primeiro lugar momento, mas você verá como essa ação simples pode evitar a geração de muito lixo desnecessário.

Reduzir: mas se você realmente precisa daquilo, adquira da melhor forma possível, ou seja, reduzindo ao máximo o consumo e restringindo-se ao necessário.

Reparar: você comprou e quebrou? Nada de jogar fora. Antes de apelar para o lixo, veja se não é possível reparar o produto. Muitas vezes um conserto sai mais barato que comprar um produto novo e você evita que mais objetos lotem os lixões e aterros da sua cidade.

Reutilizar: e se não for possível consertar tente reutilizar. Um objeto pode ganhar funções totalmente diferentes da original e ainda continuar muito eficiente- tudo isso sem causar agressões ao meio ambiente.

Reciclar: não deu pra reutilizar? Então renda-se a reciclagem.

Reintegrar: já aquilo que não pode ser reciclado, como restos de alimentos e outros materiais orgânicos, pode ser reintegrado a natureza. Uma composteira orgânica é o melhor instrumento para transformar podas de árvores, cascas de verduras e outros materiais em adubo.

Um dos objetivos dessa atividade era estimular e auxiliar na mudança de comportamento e promoção de atitudes e práticas sustentáveis entre educandos, professores, funcionários e membros da comunidade. O outro era fazer parceria

para que as aulas fossem enriquecidas, e isso foi alcançado através da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) que disponibilizou uma técnica.

Essa profissional construiu com os alunos a composteira na escola e a revitalização da horta. Os alunos plantaram e estudaram sobre plantas medicinais e plantas do jardim da escola.

No relatório apresentado pela professora de educação ambiental, sobre a realização do projeto, ela registrou que no primeiro semestre foi difícil de realizar algumas atividades por conta dos recursos financeiros, mas que no segundo semestre o resultado foi o esperado, porque a horta na escola produziu verduras e frutas e as plantas ornamentais cresceram e deram flores.

De acordo com as informações fornecidas pelas professoras responsáveis pelo projeto, algumas atividades realizadas na escola Irmã Dorothy Mae Stang de educação ambiental são realizadas concomitante com os ensinamentos da horticultura porque essas disciplinas trabalham com temas semelhantes como foi o caso de fazer a jardinagem na escola com as plantas ornamentais.

A professora de ciências e horticulturas, afirmou no relatório de 2017, que os ensinamentos compartilhados em horticultura foram uma atividade curricular de integração das disciplinas de Ciências, Português, Matemática e Geografia com o tema “Escola na Horta”.

Segundo o PPP, o projeto foi pensado com o objetivo que o educando do Ensino Fundamental aprendesse o cultivo de hortaliças para que a partir da atividade de plantar, cuidar e colher passe a valorizar as práticas educativas. Quando o educando aprende a cultivar hortaliças seu aprendizado quebra as barreiras escolares chegando até o ambiente familiar. Possibilitou ainda, a compreensão sobre alimentação equilibrada e isso contribui para a saúde e prevenção de diversas doenças. A horta também serviu como laboratório a céu aberto para a realização de aulas práticas de outras disciplinas.

Foram feitas aulas planejadas com o intuito de receber toda a clientela escolar, além de funcionários da escola que de alguma forma contribuíram com o desenvolvimento do projeto. Além disso, foram realizados no turno matutino e vespertino a compostagem, adubagem e plantio com a ajuda da técnica enviada pela EMATER.

Etapas propostas pelo projeto: demarcação das áreas de plantio, preparação do solo, fertilizantes e produtos naturais (orgânicos), técnicas de plantio e cuidado com os canteiros.

É importante assinalar que além de aprender as técnicas de plantio, nas aulas de Ciências, os alunos observaram o crescimento das plantas e fizeram relatórios descritivos do processo, desde sua a germinação, tamanho e transformação, a cada visita a horta. Esses relatórios serviram de análise para a capacidade de produção de texto, bem como a ortografia e gramática, já fazendo uma conexão com a disciplina de Língua Portuguesa.

Pesquisas foram realizadas em revistas, jornais e internet, materiais para a montagem de um painel, classificando as plantas como verduras e legumes e explorar a classificação como o reino e as espécies. Por outro lado, para disciplina de Geografia os alunos pesquisaram as regiões e os climas adequados para cada planta.

Em Matemática os conteúdos explorados foram: quantidades e peso de sementes, os litros de água necessários para fazer a irrigação da horta, quantos quilogramas utilizados de adubo e terra. Outra possibilidade oferecida foi medir as dimensões dos canteiros, e à medida que as plantas foram crescendo medir a altura, a espessura de seus talos e observação da textura das folhas.

Com as plantas em tamanhos já adequados para ser colhido, os alunos puderam desenvolver receitas culinárias de saladas de verduras e frutas e sucos que foram degustados na hora do lanche. Nesse momento teve a presença da Escola do Parque fazendo palestras, brincadeiras, músicas, paródias e danças. Os alunos fizeram pinturas criando paisagens e textos e placas para colocar no entorno da escola.

Outro ponto importante foi o espaço criado com funcionários e professores para a implantação do canteiro das plantas medicinais, em parceria com pais de alunos. A colheita foi farta. Todos tiveram a oportunidade de fazer doações e plantar as mudas diversificadas no ambiente escolhido. Com isso, o resultado foi o esperado tanto na horta quanto nas plantas medicinais, uma satisfação grandiosa e prazerosa e a comunidade escolar expandiu de alguma forma todo esse processo positivo.

Portanto, percebemos que a prática de horticultura contribuiu para o processo educacional na escola, pois alunos, funcionários, pais e comunidade escolar

vivenciaram a importância do plantio voltado para o ecossistema, questão financeira, ambiente agradável, e principalmente uma alimentação saudável, o projeto obteve êxito com a troca de informações, novas experiências e parcerias importantes.

Sobre a Meta10: “Formar grupos de teatro, dança e música” está registrado no relatório de 2017 havia poucas informações a respeito das aulas de teatro, sem o devido registro, como os apresentados nos projetos descritos anteriormente.

Apesar de não haver esse registro formal no relatório, podemos dizer que a escola desenvolve ações, pois durante as visitas realizadas no espaço escolar dessa instituição, para coleta de dados, pudemos presenciar aulas de música e dança, no interior da escola, as quais contavam com a participação dos alunos.

Nos escritos da Prof. 8 com referência as aulas de teatro ela esclarece a importância de proporcionar a educação integral e em tempo integral na escola Irmã Dorothy Stang, uma vez que essas aulas podem colaborar para que o aluno tenha a oportunidade de atuar efetivamente no mundo: opinando, criticando e sugerindo e ainda, desenvolve aspectos como: criatividade, coordenação, memorização e vocabulário.

A escola que insere o teatro em suas atividades faz com que os alunos construam um crescimento cultural que vai além da sala de aula. O teatro quando devidamente estruturado e acompanhado pode ajudar o professor a perceber traços da personalidade do aluno, do seu comportamento individual e em grupo. Com esses conhecimentos o professor pode direcionar e aplicar o trabalho pedagógico.

Podemos considerar que a maior dificuldade em acessar os dados de avaliação dessas práticas educativas, se deve ao fato de todo ano acontecer mudança da coordenadora pedagógica e como teve a substituição dessa profissional no final de 2017, os relatórios entregues pelos professores que ficaram sob a sua responsabilidade acabaram se perdendo.

De acordo com a descrição feita pela professora de educação ambiental e teatro, com a primeira atividade do ano de 2017 “quem sou eu?”, os alunos responderam algumas questões sobre sua vida, o que gostavam de fazer, comer e outras. O objetivo foi para que de posse das informações aluno e professor pudessem se conhecer melhor e perceber seus limites, medos e necessidades de mudanças.

Como descreveu a professora, no final do ano ela retomou a atividade, o que possibilitou que pudessem avaliar cada aluno e perceber as mudanças que ocorreram nas suas aprendizagens no espaço escolar.

A escola tem seus momentos de socialização de encenação de peças teatrais que em geral são apresentadas sempre em datas comemorativas como o dia das mães, dos pais, meio ambiente e etc. Porém, segundo a professora, no ano de 2017 a escola desenvolveu poucas atividades desse tipo em virtude de conflitos internos pelo fato pelo fato de a instituição ter recebido alunos indígenas e a escola não estava preparada para lidar com esse perfil de alunos.

A professora redigiu no relatório que foram momentos de confrontos e turbulências e que se sentiu inibida para interagir nas aulas de teatro com receio de ofendê-los, o que fez com que ela se retraísse em relação a propor novas atividades, a exemplo do que já fazia nos anos anteriores.

As metas traçadas no PPP foram apresentadas mostrando seus avanços e desafios no cotidiano da escola do campo de educação integral em tempo integral. Ainda que existam problemas financeiros, estrutura física da escola, professores temporários foi constatado que todos tentam oferecer a educação integral para que os alunos tenham uma formação de qualidade.

Dessa forma, podemos dizer que a escola possui uma concepção de escola de tempo integral bem definida em seu PPP, mas que por ser uma escola criada recentemente, em 2012, ainda está em fase de consolidação e de criação de sua identidade educativa.

A formação da identidade escolar tem se apresentado difícil em virtude da falta de autonomia e da ingerência da SEMED em demandar para escola situações sem que a mesma tenha sido preparada para tal, como é o caso das turmas em tempo parcial, a falta de professor efetivo na escola, o que causa desconforto aos professores ao final de cada ano letivo, porque não sabem se serão lotados, falta de infraestrutura necessária para a realização das atividades, principalmente aquelas desenvolvidas no contraturno, entre outros.

Ao mesmo tempo em que se são indicadas as dificuldades, não podemos deixar de destacar que algumas atividades desenvolvidas na escola foram importantes para que a instituição cumprisse sua visão e missão e para que continue trilhando na busca de dar a seus alunos uma formação efetivamente integral, conforme propõe seu PPP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa a questão que norteou a investigação foi “Qual conceito de educação integral e de tempo integral que permeia o PPP da escola do campo Irmã Dorothy?”. O objetivo central foi “Identificar o conceito de Educação Integral e de Tempo Integral presente no PPP da escola e nas ações por ela desenvolvidas”.

O referencial teórico analisado permitiu identificar que as experiências que se destacaram no Brasil de educação integral em tempo integral e que servem de base para as demais investidas no país foram às instituições escolares planejadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Identificamos também que com as legislações que foram sendo instituídas no Brasil na década de 1990 e anos 2000 ocorreu um progresso na oferta da educação integral e a ampliação da jornada nas escolas.

Notamos também no decorrer da pesquisa que a Educação Integral no Brasil tem sua base nas correntes educacionais do início do século XX que eram: os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais. Essas correntes tinham em comum a defesa da formação integral do homem.

Os dados analisados sobre a política de educação integral em tempo integral no estado do Pará revelaram que no estado a proposta de tempo integral se dá a partir do ano de 2012, sendo que as escolas estaduais do município de Santarém não foram contempladas com nenhuma escola de tempo integral.

Identificamos ainda que a principal aposta de educação integral tem sido o Programa Mais Educação, criado pelo governo federal no ano de 2008 e que está presente nos municípios brasileiros, como é o caso do município de Santarém, no estado do Pará.

O município de Santarém, em 2012, também traçou uma política de escola de tempo integral, criando duas escolas pilotos, a escola Frei Fabiano, localizada na zona urbana e escola Irmã Dorothy Mae Stang, da comunidade Caranazal, região do Eixo Forte. As experiências de educação integral em tempo integral vivenciadas por essas duas escolas deveriam servir de modelo para ampliação de escola de tempo integral nas escolas da zona urbana e rural.

Contudo, os dados sobre a experiência vivenciada pela escola Irmã Dorothy, não serviram de parâmetro para a SEMED, considerando que a partir do ano de 2017, a Secretaria inicia o processo de transformação dessa escola em tempo parcial e tempo integral, descaracterizando a proposta original.

No Projeto Político Pedagógico da escola Irmã Dorothy Mae Stang se identifica a pretensão de ser trabalhada realmente a formação do homem do campo, na perspectiva da educação integral, oferecendo uma educação de qualidade, na formação de cidadão crítico e reflexivo.

Verificando as ações promovidas que constam nos relatórios do ano letivo de 2017, percebemos que embora a escola encontre dificuldades para a realização de suas atividades, muitas das propostas indicadas em seu PPP foram concretizadas e contribuíram para formação dos alunos que frequentaram a escola nos últimos anos.

Por outro lado, identificamos que a rotatividade de professores, que acontece todos os anos, em função de serem todos temporários, causa enormes transtornos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no espaço escolar. Assim como o fato de que nem todos os professores ficam em tempo integral na escola.

Essa é uma realidade que compromete o atendimento da formação integral em tempo integral, pois enquanto os alunos ficam integralmente na escola, o professor fica apenas um turno e para que a educação integral se efetive o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nessa convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos.

Apesar de a escola Irmã Dorothy Mae Stang ter sido planejada para que o aluno ficasse em tempo integral não há quadra para as atividades esportivas e as instalações dos vestiários e banheiros precisam de reformas.

Outra problemática identificada é a sala de informática com uma quantia de computadores insuficiente para atender a demanda de alunos e ainda a biblioteca que oferece poucas opções de livros e materiais para pesquisa.

A participação da família na escola acontece de forma frequente, havendo portanto, a interação escola e família e os projetos integrados desenvolvidos na escola buscam dar essa unicidade em torno de uma proposta única de educação integral.

Os desafios que se apresentam na escola, para que a educação em tempo integral efetivamente se consolide, é fazer com que a escola crie sua própria identidade, que o quadro funcional seja de mais pessoal efetivo porque é difícil conceber projeto de futuro para a escola, em termos de tempo integral se a escola vive anualmente com a insegurança do quadro funcional, sem a garantia que no ano seguinte estarão na escola.

Por fim, percebemos que mesmo em situação adversa a escola do campo com a proposta de educação integral e em tempo integral com uma concepção de educação voltada para formar o indivíduo para o trabalho e a vida em sociedade, segue tentando implementar o que descreve no seu Projeto Político Pedagógico.

Finalizamos a pesquisa indicando a necessidade de que novos estudos sejam realizados visando verificar de que forma os projetos de ações são implementados e se eles têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino no município.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciane Almeida Mascarenhas; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Educação no meio rural: controvérsias políticas e pedagógicas. In: CASTRO, Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Org.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Líber livro, 2012.

ANDRÉ, Marli. Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação. **Caderno de Pesquisa**, p. 51-54, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Histórias da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzaes; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em 29 de outubro de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologias e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, Idelzúth Sousa, et al. A pedagogia da Alternância praticado pelos CEFFAS. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 16 julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 12 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto 7.083, de 24 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Publicado no Diário Oficial da União em 27.01.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília: Mec, Seb, Dicei, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Lei 13005/2014. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Educação Integral/Educação Integrada e (em) Tempo Integral**: Concepções e práticas na educação brasileira- Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo- Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação**: Caderno de orientações. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alinhando a Próxima Década: Alinhando os Planos de Educação**. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo mais Educação**. 2016.

BRASIL. **Relatório do Índice de desenvolvimento da Educação – IDEB**. Dados do estado do Pará. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: out. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. A experiência da UNEB campus x em EJA no âmbito do PRONERA. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em <www.scielo.br/paideia>. Acessado em: 17/06/2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral**: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13.03.2018.

CHAGAS, Marco Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 72-81.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Ligia Martha. **Educação Integral: Concepções e práticas na educação fundamental**. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. acessado em: 06/11/2017.

COELHO, Marta Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

COELHO, Marta Coimbra da Costa. **Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral**. 2003. disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo2.pdf>. Acessado 7/06/2017.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Célio; MACHADO, Magali Fátima Evangelista. Do manifesto dos Pioneiros de 1932 à Constituição de 1988: marcadores de uma luta inacabada por uma política de Estado da Educação. In: CUNHA, Célio (Org.). **O MEC: pós-Constituição**. Brasília: Liber Livro, 2016 - páginas 27 a 51.

ESTRUTURA organizacional. **Estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Pará**. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=3846>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

FERREIRA, Gerusa Vidal; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação de Tempo Integral em Santarém: resignificação curricular na Secretaria Municipal de Educação. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

FERNANDES, Bernado Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 498-502.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Célia Abreu (Org.). Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n. 85, p. 35-49, abr.2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R.S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. Cap 2, p. 267- 274.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em programa. In: MOLL, J. **Caminhos**

da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias Pedagógicas**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** Inovações em processo. São Paulo: editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

HENRIQUES, Ricardo. et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, MEC/SECAD, 2007.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo. Atlas. 2010.

LECLERC, G.F.E; MOLL, J. Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. F. E; MOLL, J. (Org.). Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n. 88, p. 17-49, jul./dez.2012.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia. Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

MOLL, Jaqueline; LECLERC. Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e Tempo Integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em 20/01/2017.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a Educação integral: Desafios de tempo completo e formação integral. In: **Retratos da escola**/Escola de Formação da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação, Brasília, v.8, n.15, p.369-380, dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli.Saete.et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.Cap. 2, p.326- 332.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS,Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS,Helana Célia de Abreu (Org.).**Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24,n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep-escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MORAES, José Damiro de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e Experiências em processo. Petrópolis-RJ: FAPERP, 2009, p. 21-39.

PARÁ. RESOLUÇÃO, **Projeto de Escola de Tempo Integral no Estado do Pará**, nº 002/2012.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral para o ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém-Pará, 2014.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino Fundamental. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém-Pará, 2015.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Consulta das Matrículas das Escolas de Santarém**. Belém-Pará, 2018. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5&codigo_municipio=44997>. Acesso em: 10 maio. 2018.

RAMALHO, Bruna Moreira; OLIVEIRA, Fernanda Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Introdução: a educação no município de Santarém. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral**: concepções e prática na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Os Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 37. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

ROSA, Virginia de Figueiredo Pereira; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na Pesquisa Qualitativa**: Mecanismos para a validação dos resultados. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTARÉM. **Projeto Político Pedagógico da Escola Irmã Dorothy Mae Stang**. Santarém Pará, 2015.

SANTARÉM. **Lei nº 19. 829/ 2015**, de 14 de julho de 2015

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> acessado em 14/03/2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise Crítica da política do MEC. Campinas: Autores associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: autores associados, 2014.

SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS. **Educação do Campo**. 2014. Disponível em <<http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/educacaocampo.pdf>> Acesso em 28/11/2017.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. IN: VEIGA. Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político da Escola**: uma construção possível. Campinas , SP: papyrus, 1995.p. 09-35.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: plano, 2003.

WESTPHAL, Ângela Mara Sugamoto. et al. A Gestão Chiarelli: tormentos iniciais dos tempos de Collor de Mello. In: CUNHA, Célio (Org.). **O MEC**: pós-Constituição. Brasília: Liber Livro, 2016.p.55-79.

XAVIER, Libânea Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.p.21-38.