



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANNIÊ DA SILVA FARIAS**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS**  
**DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM-PA: o**  
**professor como protagonista no pensar Políticas Públicas**

**Santarém**  
**2019**

**ANNIÊ DA SILVA FARIAS**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM-PA: o  
professor como protagonista no pensar Políticas Públicas**

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

Orientadora: Profª. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

**Santarém  
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

- F224p Farias, Anniê da Silva  
O Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de ensino em Santarém-PA: o professor como protagonista no pensar políticas públicas ./ Anniê da Silva Farias. – Santarém, 2019.  
106 p. : il.  
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Solange Helena Ximenes Rocha  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
1. Políticas públicas - educação. 2. Educação Integral. 3. Programa Mais Educação - Professor. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 379.098115

**ANNIÊ DA SILVA FARIAS**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM-PA: o  
professor como protagonista no pensar Políticas Públicas**

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

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Conceito: Aprovada  
Aprovado em 10/10/2019

**Dra. CLAUDIA SILVA DE CASTRO, UFOPA**

Examinadora Externa ao Programa

  
**Dra. LILIAN CRISTIANE ALMEIDA DOS SANTOS, UFOPA**

Examinadora Externa ao Programa

**MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA, UFPA**

Examinadora Interna

  
**Dra. TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO, UFOPA**  
Examinadora Interna

  
**Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA**

Presidente

*À Espiritualidade Maior que, por meio de verdadeiros anjos, me permitiu chegar até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, pelo dom da vida, por me dar a oportunidade de acordar todos os dias e fazer valer a pena. Por me cercar de anjos encarnados e desencarnados que sempre me inspiram a seguir o caminho da retidão e da bondade.*

*À Ufopa, que me oportunizou uma jornada rica em conhecimento. Por ter me proporcionado o encanto da pesquisa e, por meio dela, poder caminhar ao lado de pessoas extraordinárias na vida acadêmica, seja pessoalmente, seja por livros.*

*Aos meus pais, por sempre sonharem meus sonhos, por acreditarem que eu poderia ir muito mais além do que eles foram. A caçula aqui jamais esquecerá dos sacrifícios que fizeram para que eu tivesse tudo. Amo vocês sem medidas.*

*A meus familiares, pelo amor, carinho e paciência nos momentos em que estive ausente. A distância doeu, mas a força que recebi de cada um me encheu de coragem todos os dias. Em especial, às minhas avós lindas, por oração que fizeram por mim. Enquanto eu estudava, recebia proteção e bênçãos das suas preces.*

*Ao meu anjo de luz, Raylan, por não desistir de mim, por ser meu maior incentivador na vida. Sei que dei muito trabalho, mas conseguimos. Essa vitória é nossa! Te amo além do te amo.*

*Aos meus irmãos Rudy e Amanda, por sempre torcerem pelas minhas conquistas e estarem aqui do meu lado em pensamento; em especial, minha irmã Amanda, por ser minha confidente, conselheira nos momentos mais difíceis desses dois anos de mestrado.*

*À minha querida amiga e irmã Milka, grata surpresa de 2017. Na verdade, nem posso dizer que foi surpresa, tenho certeza de que no plano espiritual escolhemos sermos amigas nessa existência para nos ajudarmos nessa caminhada árdua, mas tão incrível, que é a vida. Obrigada pelas aventuras, detalhes que fizeram de nossa amizade única!*

*Aos meus amigos do peito, Manu e Rodrigo. Estiveram comigo desde a graduação e acompanharam bem de perto todos os altos e baixos da vida acadêmica. Deram-me amor, carinho, compreensão, muita alegria e força. Quando eu precisei da minha família, eles foram minha família. Agradeço também às amigas de Oriximiná Laurenice e Liesle, que sempre torceram por passo meu, e cada encontro nosso era uma renovação de aliança dessa amizade tão preciosa. Obrigada, meus amigos...*

*Aos meus colegas de turma do mestrado, em especial: Edson, Solano, Eli e Gisele. Amizades lindas que ganhei! Sei que o estresse da pesquisa foi amenizado porque tínhamos uns aos outros para compartilhar o peso e a alegria de estar realizando mais uma etapa da vida acadêmica.*

*Aos amigos do churrasco. Ah, quem dera se todo estudante de pós tivesse um escape como esse que tivemos!*

*À querida Kécia, anjo do PPGE, sempre muito prestativa. Gratidão!*

*Aos Profs. Drs. Rus Perez e Ivonete Tamboril. O que aprendi com vocês são joias que levarei para a vida toda. Muito, muito obrigada.*

*À Profa. Dra. Lília Imbiriba Colares, minha orientadora de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, pela paciente orientação, pelas aprendizagens valiosas que foram fatores importantes para que eu pudesse cursar um mestrado em Educação; e pela oportunidade de intercâmbio na Unicamp, que tive durante sua orientação no mestrado.*

*À minha querida orientadora, Profa. Dra. Solange Ximenes, que me aceitou e confiou na minha capacidade em dar continuidade à pesquisa quando eu mais precisei. Sempre a admirei por tamanha sabedoria, inteligência, paciência e tantas qualidades presentes como docente. Ser sua orientanda, para mim, é uma honra!*

*Ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (Histedbr/Ufopa), pelo espaço de troca de conhecimento no campo da pesquisa durante o primeiro ano de curso.*

*Ao Grupo Formazon, pela acolhida e parceria no processo de realização da pesquisa. Um espaço de descobertas sobre ser docente.*

*À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufopa, na pessoa do Prof. Dr. Luiz Percival, pessoa queridíssima, a quem sou eternamente grata pelos sábios conselhos.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa que me possibilitou dedicação integral para a realização desta pesquisa e permitiu que eu pudesse participar de eventos científicos para divulgar minha pesquisa e ter contato com pesquisadores de outras regiões do Brasil.*

*Aos membros da Banca Examinadora de Defesa desta Dissertação, pela disponibilidade, orientações e sugestões a serem feitas para a melhoria do trabalho.*

*A todos que contribuíram direta e indiretamente para minha formação acadêmica.*

*A educação é o ponto que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.*

*Hannah Arendt (1979, p. 247)*



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a percepção do professor acerca da implementação do Programa Mais Educação/PME em duas escolas da Rede Municipal de Ensino em Santarém-PA, tendo como recorte temporal o período entre 2009 a 2015. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, e teve por objetivo geral discutir a percepção dos professores sobre o PME como difusor da Educação Integral em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santarém. E, por objetivos específicos: (i) investigar o Programa Mais Educação no âmbito de duas escolas da rede Municipal de Ensino de Santarém; (ii) analisar a implementação do Programa Mais Educação a partir da visão dos educadores das duas escolas e; (iii) apresentar e discutir o PME a partir da percepção dos professores. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais selecionadas a partir de critérios previamente definidos. A pesquisa foi realizada através de estudo documental e pesquisa de campo, esta com aplicação de questionários e entrevista semiestruturada com os professores, totalizando cinco participantes. O embasamento teórico está apoiado nos estudos de Coelho (2009), Gadotti (2009), Moll (2012), Paro (1988, 2009), Goncalves (2006) e Cavaliere (2007). Os resultados desta pesquisa se apresentam em dois momentos: a descrição do Programa Mais Educação nas duas escolas investigadas; e a apresentação e discussão do PME a partir da visão dos professores das duas escolas. As percepções dos professores entrevistados assentam-se em três categorias, a saber: estrutura física; troca entre pares e; desenvolvimento do aluno. O estudo revela que apesar dos esforços por parte da gestão em fazer com que o programa tivesse plena realização em suas unidades, a infraestrutura do ambiente escolar era insuficiente. A sensação de não pertencimento do PME nas escolas ficou evidente nas falas dos professores ao afirmarem que o programa estava apenas usando o prédio escolar. Além disso, outro fator preponderante nesta pesquisa foi a ausência de organização, de reuniões e de formação continuada para osicineiros e professores envolvidos. O que os professores realizavam para tentarem ter um bom rendimento, mesmo que pouco expressivo, eram as trocas entre pares, ou seja, a troca de experiências e o convívio com o outro contribuía com a prática educativa. Entendemos que a formação integral engloba todos os esforços que a escola deveria promover para que fossem trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos do aluno, porém, os professores viam o programa mais educação como reforço escolar, quando este poderia ser uma oportunidade para o desenvolvimento integral do aluno.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Educação integral. Programa Mais Educação. Professor.

## ABSTRACT

This research has as object of investigation the teacher's perception about the implementation of the Mais Educação / PME Program in two schools of the Municipal Education Network in Santarém-PA having as a temporal clipping the period from 2009 to 2015. The research is inserted in the line research, History, Politics and Educational Management in the Amazon, and its general objective was to discuss the teachers' perception about the SME as a diffuser of Integral Education in the Municipal Education Network of Santarém. And, for specific objectives: (i) Investigate the Mais Educação Program within two schools of the Santarém Municipal Education Network; (ii) discuss the implementation of the More Education Program from the point of view of educators from two municipal schools in Santarém and; (iii) present the SME from the teachers' perception. The research was developed in two municipal schools selected from previously defined criteria. As instruments for data collection we used documentary research, questionnaires and semi-structured interviews. For the field research, we applied questionnaires to those involved in the school community. The interviews were conducted only with the teachers, totaling five participants. The theoretical basis of the research is in the studies of Coelho (1998, 2009), Gadotti (2009), Moll (2010, 2012, 2015), Paro (1988, 2009), Goncalves (2006) and Cavaliere (2007). The results of this research are presented in two moments: the description of the More Education Program in the two schools investigated; and the presentation and discussion of the SME from the teachers' view of the two schools. The perceptions of the teachers interviewed are based on three categories, which are the analysis categories of this research, namely: physical structure; peer exchange and; student development. Comprehensive education encompasses all the efforts that the school should make to work on the student's social, psychological, pedagogical and affective aspects, but teachers saw the program as more education as a reinforcement when, in fact, this was an opportunity for the student to go beyond what the school offers today.

**Keywords:** Public Policies. Integral education. More Education Program. Teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Porção territorial do município de Santarém no estado do Pará.....	43
<b>Quadro 1</b> – Documentos analisados	23
<b>Quadro 1</b> – Dissertações e teses do banco de dados da Capes sobre o PME em redes municipais de ensino (2009-2015) .....	25
<b>Quadro 2</b> – Programas de ampliação da jornada escolar em Santarém/PA.....	48
<b>Quadro 3</b> – Quantitativo de funcionários da escola A. ....	55
<b>Quadro 4</b> – Quantitativo de funcionários da escola B.....	56
<b>Quadro 5</b> – Equipe administrativa e pedagógica das escolas A e B. ....	57
<b>Quadro 6</b> – Tipo de instituição de formação da equipe administrativa e pedagógica.....	58
<b>Quadro 7</b> – Caracterização dos professores entrevistados. ....	60
<b>Quadro 8</b> – Macrocampos e atividades do PME desenvolvidas na escola A (2009 a 2015). .	62
<b>Quadro 9</b> – Macrocampos e atividades do PME desenvolvidas na escola B no período de 2009 a 2015. ....	65
<b>Quadro 10</b> – Horário das oficinas do PME na escola A em 2015.....	69
<b>Quadro 11</b> – Horário das oficinas do PME na escola B em 2015.....	69

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Demonstrativo de número de alunos matriculados, por região, na Rede Municipal de Ensino de Santarém no ano de 2014.....	44
<b>Tabela 2</b> – Demonstrativo do Ideb da Rede de Ensino Municipal de Santarém - 5º ano.....	45
<b>Tabela 3</b> – Demonstrativo do Ideb da Rede de Ensino Municipal de Santarém - 9º ano.....	46
<b>Tabela 4</b> – Resultado do Ideb 2015: nacional, estadual e municipal.....	46
<b>Tabela 5</b> – Quantitativo de escolas e educadores de Santarém/PA envolvidos no PME em 2014.....	51
<b>Tabela 6</b> – Quantitativo de alunos participantes do PME nas escolas A e B (2009 a 2015)...	62
<b>Tabela 7</b> – Quantitativo de oficinairos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas na escola A.....	68
<b>Tabela 8</b> – Quantitativo de oficinairos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas na escola B.....	68
<b>Tabela 9</b> – Ressarcimento das despesas com o voluntário do PME.....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AFFPAM</b>	Academia Free Formação Profissional da Amazônia
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Integral
<b>FORMAZON</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>HISTEDBR</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PA</b>	Pará
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PME</b>	Programa Mais Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNME</b>	Programa Novo Mais Educação
<b>PPG</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROCAD</b>	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
<b>PROERD</b>	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
<b>SEB</b>	Secretaria da Educação Básica
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada
<b>SEMAD</b>	Secretaria Municipal de Administração de Santarém

<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Santarém
<b>SENAE</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	INTERESSE PELO TEMA .....	20
1.2	PERCURSO METODOLÓGICO .....	22
1.3	MAPEAMENTO DOS ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	24
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	29
2	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> .....	31
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO A PARTIR DE 1990.....	34
2.2	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	36
2.3	ASPECTOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO ESCOLAR .....	39
3	<b>O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM/PA</b> .....	43
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM.....	43
3.2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTARÉM.....	47
3.3	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: NACIONAL E LOCAL.....	50
4	<b>O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTARÉM/PA</b> .....	54
4.1	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS .....	54
4.1.1	<b>Sobre as esferas administrativa e pedagógica das escolas</b> .....	57
4.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	59
4.3	A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	60
4.3.1	<b>Organização do Programa Mais Educação nas escolas A e B</b> .....	61
4.3.2	<b>Organização do Programa Mais Educação na visão dos professores pesquisados</b> ..	70
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
	<b>APÊNDICES</b> .....	93
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS .....	94

<b>ANEXOS</b> .....	95
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	96
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA.....	97
ANEXO C - OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA (ENTREVISTA) .....	98
ANEXO D – QUESTIONÁRIO DO PROCAD APLICADO A PROFESSOR .....	99



## 1 INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade da educação tem exercido impacto na elaboração de políticas educacionais, algumas dessas políticas veem na educação integral a possibilidade de enfrentar determinados desafios existentes, como a desigualdade social e os baixos índices educacionais no Brasil. A partir disso, vemos a educação integral como objeto de discussão no meio acadêmico nos mais variados aspectos, como político, social, cognitivo, currículo, entre outros.

O movimento de busca pela formação integral e, principalmente, pelo acesso da grande massa à educação formal, é decorrência da influência do movimento escola novista iniciado no começo do século XX. Nesse período, o país passava por um processo de transição econômica do modelo oligárquico para o sistema capitalista, em que muitos fatores foram diretamente influenciados, inclusive a educação (ROMANELLI, 1986). O que se tinha era, até o início da década de 1930, uma escola que atendia apenas uma pequena parcela da população, cabendo àqueles que tinham maior poder econômico usufruir dessa educação formal, ou seja, o acesso à educação escolar era privilégio de uma elite. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) marca a história da educação com a chamada para uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

O Manifesto dos Pioneiros foi elaborado por Fernando de Azevedo e teve participação de mais 26 educadores brasileiros, inclusive Anísio Spinola Teixeira, idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) (1953). A democracia era o cerne da proposta da educação nova em que o Manifesto se pautava, e o movimento de renovação do ensino acreditava que a democracia no acesso ao conhecimento era o caminho para a ascensão social.

Em seu documento, o movimento objetivava fomentar:

[...] uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico [...] a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. (MANIFESTO, 2006, p. 1).

A formação integral do aluno era vista como consequência da mudança significativa do modelo escolar tradicional, que era uma educação estática, compartimentada e descontextualizada.

Apesar de o Brasil ter alcançado números significativos de matrículas na educação básica na década de 1990, dando uma ideia de universalização, havia ainda a discussão sobre a qualidade dessa educação “universalizada”. Além disso, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) fomentou essas discussões sobre a qualidade almejada. Dentre as soluções para a melhoria da qualidade de ensino, o aumento da permanência dos estudantes da educação básica na escola, com uma formação integral, passou a ser pauta na agenda governamental. Segundo Cavaliere (2007, p. 1028), nas campanhas eleitorais para os governos estaduais, realizadas em 2002 e 2006, e também nas campanhas presidenciais, a bandeira da educação em tempo integral esteve empunhada pelas mais diferentes facções político-partidárias.

Como resultado dessa nova percepção para a qualidade da educação, vemos programas governamentais federais voltados para as ideias defendidas pelos escolanovistas da década de 1930, como o Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e outros programas locais, como o Programa Escola da Gente<sup>1</sup>, implementado no município de Santarém/PA em 2005. Essas são algumas das iniciativas locais, regionais e nacionais que têm sido realizadas.

O PME foi pensado e idealizado como um programa indutor de educação integral em tempo integral a ser realizado em escolas públicas brasileiras. Seu caráter intersetorial demonstra que é um, senão o de maior abrangência, dos programas implementados que visaram à educação integral no sistema educacional brasileiro.

Além de ser um programa intersetorial<sup>2</sup>, o PME foi considerado como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em que a Meta 6<sup>3</sup> “prevê oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica até 2024.”.

---

<sup>1</sup> O Programa Escola da Gente foi implementado em Santarém em 2006, perdurando até 2012. O objetivo do programa era de articular proposta pedagógica que levasse em consideração os espaços do município e a valorização da diversidade sociocultural e local. (FERREIRA, 2016).

<sup>2</sup> Ação intersetorial de políticas públicas entre os Ministérios 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 e a Controladoria Geral da União, com o objetivo de combater a desigualdade educacional e valorização da diversidade cultural brasileira.

<sup>3</sup> Metas da Lei n. 13.005/2014.

Apesar de sua característica de política distributiva<sup>4</sup>, sendo executado preferencialmente em escolas com números abaixo da média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o programa se propõe a imprimir na escola o que o setor privado já faz: oportunizar vivência em atividades que ampliem seu capital de conhecimentos inerentes à vida em sociedade. Sobre isso, Gadotti (2009, p. 32) afirma que:

As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado a sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô etc.

Além do critério de baixo Ideb, é importante destacar a forma como é feita a seleção de alunos para participar das atividades do PME. Pesquisa realizada por Siqueira (2016) revela que uma das observações negativas da gestão de uma escola que aderiu ao PME é justamente o caráter assistencialista que o programa adota ao escolher que tipo de aluno poderá participar ou não das atividades. Leclerc e Moll (2012) nomeiam essa estratégia do PME como uma discriminação positiva, por entender que nem todas as crianças dentro de uma mesma escola têm as mesmas oportunidades de acesso a atividades ricas culturalmente. Pontos controversos como esses são objetos de discussão no meio acadêmico, resultando em dissertações e teses que analisam desde a formulação, a implementação e o resultado desse importante programa no cenário educacional brasileiro.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, surgiu com o objetivo de fomentar a educação integral nas esferas municipais e estaduais por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2009). Visou à formação integral de crianças, adolescentes e jovens como estratégia para a emancipação nos aspectos políticos, sociais e econômicos. Promoveu a formação integral já prevista em dispositivos legais, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n. 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 9.394/1996.

O programa é operacionalizado por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e fomentado financeiramente pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Fundo

---

<sup>4</sup> “Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos: distributiva, regulatórias, redistributivas e constitutivas. A política distributiva ocorre quando as decisões tomadas pelo governo desconsidera a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo”. (SOUZA, 2006).

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este programa federal foi pensado e executado em parceria com diversos setores do Estado, como os Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia; e a Secretaria Nacional de Juventude, dando assim um caráter intersetorial.

Ao pensar uma nova configuração do tempo e do espaço escolares, como o PME propõe, devemos olhar para todos os fatores envolvidos no cotidiano da escola, a exemplo, o advento das tecnologias e acesso à informação com tanta facilidade. O papel do professor é um desses fatores que se faz necessário analisar, entendendo que sua prática está condicionada ao modelo de funcionamento do sistema educacional, como o modelo hora-aula, por exemplo.

Ao longo da sua história, a educação sofreu diversas modificações, proporcionando o desenvolvimento das sociedades por meio da acumulação dos saberes. Hoje, a sociedade se vê com o desafio de oportunizar a qualificação para desenvolver o potencial dos sujeitos, a fim de tornar a sociedade mais democrática. Nessa perspectiva, a escola e os professores se veem em meio às mudanças sociais e educacionais que requerem um novo olhar para a formação profissional dos docentes.

Em meio a essas mudanças educacionais, encontra-se a concepção de uma educação integral, a qual proporciona ao aluno a ampliação do tempo de permanência na escola, conjugada com um ensino de qualidade, oportunizando a diversidade dos conhecimentos por meio das artes, do esporte, do lazer, com profissionais qualificados para atuarem com atividades que vão além de conteúdos predeterminados pelas secretarias de educação.

Essa perspectiva parte de pressupostos como uma maior diversificação do currículo e aproximação da realidade local dos alunos e suas respectivas comunidades. A ampliação do tempo do aluno na escola propõe novas demandas, novos saberes, novas práticas educativas e espaços formativos. A experiência da educação integral requer um novo perfil do professor.

Nesse contexto, cabe ao professor a responsabilidade de desenvolver atividades diferenciadas, buscando relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com as atividades extracurriculares, entre elas: música, informática, artesanato, dança, educação ambiental, teatro, entre outras atividades que são ofertadas aos alunos com o intuito de desenvolver sua educação integral.

Essa nova concepção de educação demanda do professor a ressignificação da prática educativa, das relações de aprendizagem e da própria identidade do educador, pois este se vê diante de uma educação para além do conteúdo programático.

Na proposta de educação integral, o ambiente escolar não é uma reprodução da escola tradicional de um turno, é um espaço pensado para não repetir os deslizos que a escola, às vezes, comete. Por isso, a escola de tempo integral não é apenas uma extensão da jornada escolar diária, restrita aos saberes escolares ou circunscrita ao espaço escolar, mas sim uma forma de estimular o repensar da escola e suas funções na contemporaneidade.

Nesse contexto da educação integral, o professor poderá ser percebido como agente social, que de fato é. Os professores são profissionais que desempenham sua função na formação do outro, e a formação continuada é condição de êxito para uma educação integral. A ampliação do tempo escolar para o aluno deverá repercutir em uma ampliação do tempo do professor em uma única unidade escolar, em momentos consagrados à contínua formação desse profissional. Assim, os docentes poderão ser reconhecidos como agentes sociais construtores de processos ininterruptos de ensino e aprendizagem.

Em Santarém/PA, as primeiras iniciativas da Semed no campo da educação integral começaram em 2008 com programas voltados para a educação ambiental e para a valorização da cultura local<sup>5</sup>. Além das iniciativas municipais, o PME foi importante difusor da educação integral. Em 2014, ano em que foi registrado o maior número de adesões ao programa nesse município, foram atendidas 215 escolas, num total de 19.596 alunos (FERREIRA, 2016).

Considerando esse panorama, orientamos a pesquisa na seguinte problemática: qual a percepção dos professores das duas escolas investigadas sobre o PME como difusor da educação integral na Rede Municipal de Ensino de Santarém? Tomando por base esse questionamento, foram elencadas algumas questões que nortearam a pesquisa:

- Como o PME se desenvolveu em duas escolas municipais de Santarém?
- Qual a percepção dos educadores dessas escolas municipais sobre a implementação do PME?
- Como o PME, segundo a percepção dos professores, deveria ser pensado e realizado?

---

<sup>5</sup> Sobre esse tema ver seção III deste trabalho.

O estudo está inserido na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), e teve como objetivos:

**Geral:**

- Discutir a percepção dos professores sobre o PME como difusor da educação integral na Rede Municipal de Ensino de Santarém.

**Específicos:**

- Investigar o PME no âmbito de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santarém.
- Discutir a implementação do Programa Mais educação a partir da visão dos professores de duas escolas municipais de Santarém.
- Apresentar e discutir o PME tomando por base a percepção dos professores das referidas escolas.

### 1.1 INTERESSE PELO TEMA<sup>6</sup>

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2011, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (Pibex) pelo Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC). Das três atividades pedagógicas que o CPADC desenvolvia na Ufopa, uma delas era o Clube de Ciências da Ufopa (CCIUFOPA), do qual participei como professora-estagiária. O principal foco pedagógico do CCIUFOPA era o ensino por meio da pesquisa, em que os alunos do ensino fundamental e médio da rede pública, participantes do clube, aprendiam como elaborar miniprojetos de pesquisa e desenvolvê-los, culminando em uma apresentação pública para a comunidade acadêmica e escolar. Esse momento era interessante para a universidade e para a comunidade, pois proporcionava a interação entre universidade, escola e comunidade.

O CCIUFOPA foi financiado como subprojeto do projeto “Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção e aquisição do conhecimento” no ano de 2012. Além do CCIUFOPA, mais três subprojetos faziam parte do Projeto Novos Talentos, todos voltados para a educação, tratando de temas como iniciação científica de matemática, ensino de ciências, corporeidade e atualização linguística e metodológica de professores da língua inglesa. O projeto Novos Talentos, por meio de seus subprojetos,

---

<sup>6</sup> Para esse momento do texto, será usado o tempo verbal em 1ª pessoa do singular, entendendo que se trata de relatos pessoais.

buscou estabelecer diálogos com a educação básica de modo a oportunizar novas formas de interação e apropriação do conhecimento em suas diferentes interfaces. (NOVOS TALENTOS, 2012).

Como professora-estagiária e recém-ingressa na universidade, tive de aprender como se produz conhecimento por meio da pesquisa. Acontece então o meu despertar para a ciência e, principalmente, para o processo de realização dela, a pesquisa. A experiência como bolsista no CCIUFOPA foi o primeiro passo para minha formação acadêmica fora da sala de aula.

No ano de 2014, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr). Como bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), desenvolvi uma pesquisa na modalidade estudo de caso de uma escola de tempo integral do município de Santarém, sobre educação integral. A investigação teve como título *Educação Integral em Tempo Integral: um estudo de caso na Escola Frei Fabiano Merz em Santarém/PA*<sup>7</sup>.

Em 2019, período de finalização desta investigação, tive o privilégio de me tornar mediadora de aprendizagem do Novo Programa Mais Educação (NPME), na disciplina de Matemática, em uma das escolas participante desta pesquisa. Foi uma experiência enriquecedora que me permitiu perceber como o oficinairo (mediador de aprendizagem no NPME) percebe o Programa e como é importante a sua atuação no dia a dia da escola.

Nesse sentido, a educação integral se apresenta à minha trajetória como um campo de investigação em voga, entendendo que o PME foi o principal propulsor desse tema nas pesquisas em educação em Santarém. Para tanto, um grupo de pesquisadores da Unicamp, Unir e Ufopa se propôs a investigar as experiências de educação integral nos estados do Amazonas, Pará e Rondônia. Essa pesquisa foi financiada pelo Programa de Cooperação Acadêmica (Procad<sup>8</sup>), desenvolvido pela Unicamp, Unir e Ufopa, tendo sido realizada investigação sobre *As experiências pedagógicas das políticas de Educação Integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação*. Esta pesquisa foi formulada no contexto desse panorama orientada e realizada para servir, com as demais investigações, como subsídio de possíveis avaliações sobre o PME no município de Santarém/PA.

---

<sup>7</sup> A pesquisa foi aprofundada e transformada em monografia para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia no ano de 2016 pela Ufopa.

<sup>8</sup> O Procad é um programa do Governo Federal que tem como objetivo promover a “formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração. Intensificar, também, o intercâmbio científico no país, por intermédio do envolvimento de equipes acadêmicas de diversas instituições de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando condições para a elevação geral da qualidade do ensino superior e da pós-graduação” (CAPES, 2008).

## 1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico de uma pesquisa inicia como a escolha do tema e se estende até a elaboração do relatório, consistindo, assim, em todo um conjunto de estratégias, instrumentos e técnicas para perceber o desconhecido de um determinado fenômeno ou realidade (OLIVEIRA, 2014).

No que se refere à pesquisa em educação, a pesquisa qualitativa ganha destaque pelas suas principais características:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- A pesquisa qualitativa é descritiva;
- O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são a preocupação essencial do investigador;
- Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados. (GODOY, 1995, p. 62)

Como nos propusemos a conhecer percepção dos professores sobre o PME, a abordagem qualitativa foi de suma importância para a realização deste estudo.

A pesquisa está embasada na metodologia qualitativa. Apresenta-se como qualitativa mais por uma questão de ênfase, e não de exclusividade, como Alves-Mazzotti (1991) prefere classificar, pois, apesar de as características qualitativas estarem presentes nesta proposta, os números também são de especial relevância para uma análise sistemática e consistente dos dados encontrados.

A pesquisa ocorreu em duas escolas municipais de Santarém, identificadas com códigos (A e B), com a finalidade de guardar a integridade ética. Os critérios de escolha para definir as escolas foram: estar na representatividade de 30% das escolas de ensino fundamental, estar localizada na área urbana do município e ter aderido ao PME em 2009, com as atividades continuadas ininterruptamente até 2015.

Sobre os procedimentos de investigação dos dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

No processo de investigação bibliográfica, fizemos levantamento da literatura do campo de pesquisa em Educação Integral e Educação em Tempo Integral, como Coelho (2004, 2009), Gadotti (2009), Moll (2012), Paro (1988, 2009), Gonçalves (2006), Cavaliere (2007), entre outros, que discutem as temáticas da educação integral e da educação de tempo integral para a sustentação teórica desta pesquisa. Além desse tema, que é objeto de estudo desta pesquisa, apropriamo-nos de conceitos de Políticas Sociais e Políticas Públicas com base nos estudos de Ham e Hill (1993), Hofling (2001), Arretche (1995), Medeiros (2001) e



Draibe (1993). Realizamos levantamento na base de dados do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) de dissertações e teses que tratam do Programa Mais Educação em redes municipais de ensino, com recorte temporal de 2009 a 2015, para ter conhecimento do que se tem produzido no campo da educação integral e seus principais resultados encontrados.

Na investigação documental, analisamos os documentos que embasam o programa investigado e a Rede Municipal de Ensino de Santarém, bem como as leis que subsidiaram a criação e a implementação do programa. São estes:

**Quadro 1 – Documentos analisados**

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>
Portaria Normativa Interministerial n. 17, 24 de abril de 2007 que institui o Programa Mais Educação	2007
Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que regulamenta o PME	2010
Documento Final CONAE que subsidiou a elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2014)	2014
Plano Municipal de Educação de Santarém	2015
Cadernos da Série Mais Educação do Ministério da Educação	2009
Programa Mais Educação: passo a passo	2011 e 2013
Manual Operacional de Educação Integral	2012 e 2014

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora (2019).

A pesquisa documental nos permitiu descrever como o programa se desenvolveu no período determinado, bem como identificar sua organização nas escolas. Informações sobre as escolas pesquisadas que aderiram ao programa também foram encontradas por ocasião da análise de seus projetos pedagógicos.

Os participantes da pesquisa de campo são professores que atuaram nas duas escolas municipais selecionadas, no decurso temporal determinado entre 2009 a 2015. Os professores entrevistados não trabalharam diretamente com o PME, mas tiveram seus alunos participando do programa. Além da aplicação dos questionários<sup>9</sup> (apêndice A), realizamos entrevistas (anexo D) com os professores das duas escolas.

Os questionários foram utilizados para traçar o perfil dos educadores e caracterizar o quadro de pessoal das escolas participantes. Os questionários foram desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores do PROCAD Unicamp/Unir/Ufopa e aplicados pelos orientandos dos Professores Doutores desse grupo de pesquisadores. Após a aplicação, foi feita a tabulação dos dados, o que resultou na análise do perfil dos professores investigados nesta pesquisa.

<sup>9</sup> A aplicação dos questionários foi realizada em maio de 2017 com a ajuda dos pesquisadores do Procad da Ufopa.

A entrevista foi tomada como instrumento para conhecer a percepção dos professores sobre a implementação do PME nas escolas escolhidas, apresentando esses profissionais como atores importantes no pensar as políticas públicas educacionais.

A análise das entrevistas teve como norte os estudos de Bardin (2011), nos quais tratam da técnica de Análise de Conteúdo. A partir da execução da técnica, emergiram três categorias: estrutura física, troca entre pares e desenvolvimento do aluno. A análise destas categorias será apresentada na subseção 4.3.2.

### 1.3 MAPEAMENTO DOS ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para ter conhecimento e identificar semelhanças e distanciamentos com nossa pesquisa fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes) realizadas sobre o PME no âmbito municipal.

Para realizar a busca, utilizamos a expressão “Programa Mais Educação em redes municipais de ensino” como descritor de buscas na base de dados e o recorte temporal adotado nesta pesquisa (2009 a 2015). Para o refinamento da busca no banco de dados, escolhemos as opções: *modalidade*: mestrado e doutorado (acadêmico); *grande área de conhecimento*: ciências humanas; e *área de conhecimento*: educação. As dissertações e teses encontradas, de acordo com esses critérios, foram sistematizadas em uma planilha no programa Excel (versão 2010), com as seguintes informações: natureza do trabalho, título, ano, autor e resumo. Apesar do grande número de trabalhos, não encontramos pesquisas que tratassem especificamente do tema igual ao que esta pesquisa se propõe investigar.

Após o processo de levantamento, realizamos a leitura das pesquisas para identificar elementos, como objetivos e principais resultados obtidos.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza os estudos encontrados neste mapeamento no catálogo:

**Quadro 2 – Dissertações e teses do banco de dados da Capes sobre o PME em redes municipais de ensino (2009-2015)**

<b>N. DE ORDEM</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>
1	Doutorado	Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá/RJ	2013	Bruno Adriano Rodrigues da Silva
2	Mestrado	O Programa Mais Educação e seus entrelaces com a educação integral: desafios e perspectivas para escolas do município de Nova Iguaçu	2013	Ana Luiza Pedra Climaco Mendes
3	Mestrado	O Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino da Região de Marília-SP	2013	Sônia de Lourdes Assuino Mathias
4	Mestrado	Passos e Descompassos: o Programa Mais Educação na Emeif Herbert de Souza	2013	Ruani Cordeiro de Sousa
5	Mestrado	Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde/GO: dos números do Ideb à percepção qualitativa dos sujeitos	2013	Sebastiana Aparecida Moreira
6	Mestrado	O Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: analisando uma política de ampliação da jornada escolar.	2013	Sandra Helena Garcia Ramalho Kawai
7	Mestrado	A implementação do Programa Mais Educação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008 - 2011.	2014	Marcia Soraya Praxedes da Silva
8	Mestrado	Educação Integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias/MA.	2014	Nadja Regina Sousa Magalhães
9	Doutorado	Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença: um estudo do Programa Mais Educação	2014	Fernando Marsaro dos Santos
10	Mestrado	O Programa Mais Educação como política pública de educação integral	2014	Shelzea Maria Bezerra Oliveira
11	Mestrado	O Programa Mais Educação no formigueiro das Américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti	2015	Karine Vichielt Morgan
12	Mestrado	Do Programa Mais Educação à educação integral: o currículo como movimento indutor	2015	Paula Cortinhas de Carvalho Becker

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora (2019), com base em informações colhidas no *sie* da Capes (2018).

De acordo com o levantamento, foram encontradas 2 (duas) teses e 10 (dez) dissertações. Todas foram concluídas no período compreendido entre 2009 e 2015.

A tese de Silva (2013) teve como objeto de estudo o PME no município de Maricá/RJ. Buscou investigar a implementação do programa em cinco escolas municipais,

focando a influência da participação de organismos da sociedade civil vinculados a grupos empresariais, na sua formulação teórica. As precárias condições estruturais e pedagógicas, a falta de materiais e arcabouço cultural referente à escolarização percebida no público atendido e alguns problemas de implementação de ordem de gestão são os pontos elencados por Silva (2013) como entraves para a execução do PME nessas escolas investigadas.

A dissertação de Mendes (2013) buscou analisar a trajetória das escolas de horário integral em Nova Iguaçu/RJ e as experiências que vêm sendo construídas, a partir da implementação do Programa Mais Educação. Dos objetivos específicos, chamou atenção o terceiro: “Refletir sobre a autonomia da escola, bem como as configurações éticas e estéticas, que vão sendo elaboradas na realização da proposta da escola de tempo integral em Nova Iguaçu” (MENDES, 2013, p. 8). Esse objetivo específico trata da autonomia na gestão e na execução das atividades do PME nessas escolas e como vão se configurando no processo de desenvolvimento do programa. Entre os resultados apresentados na pesquisa, um dos mais emblemáticos foi a identificação da falta de compromisso do município com a promoção da educação integral, visto que os próprios documentos, e a legislação que norteia a implementação do horário integral nas escolas municipais, não fazem menção ao compromisso com a promoção da educação integral.

A pesquisa de Mathias (2013), intitulada *O Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino Região de Marília/SP*, objetivou discutir a evolução do Programa Mais Educação e seus resultados em todo território nacional e, principalmente, na Diretoria de Ensino da Região de Marília/SP (DERM). O principal resultado encontrado nessa investigação diz respeito à percepção de que a prática não caminha com o que a legislação prevê. A oferta do PME é restrita a um determinado grupo de alunos que atendem a critérios específicos, dando prioridade para uns em detrimento de outros. E, por último, mas não menos preocupante, a grande influência de governantes numa política que deveria ser de Estado, mas que na prática se caracteriza como uma política de governo.

Sousa (2013) apresenta um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE que aderiu ao PME no ano de 2008. Teve como título *Passos e descompassos: o Programa Mais Educação na EMEIF Herbert de Souza*. O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o processo de implantação e implementação do PME na escola escolhida. Foi identificada, como resultado, a divulgação dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral nas atividades socioeducativas, realizadas no âmbito do programa, não só no espaço escolar, mas também em espaços potencialmente educativos.

A dissertação intitulada *Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde/GO: dos números do Ideb à percepção qualitativa dos sujeitos*, de Moreira (2013), teve como objetivo avaliar o desempenho do PME no município de Rio Verde/GO, com intuito de contribuir, por meio dos resultados da investigação, com a melhoria da qualidade da educação básica. O estudo evidenciou que, no contexto de escolas investigadas, o PME está alcançando seus objetivos e, especialmente, vem contribuindo para a melhoria da aprendizagem e para a retirada das crianças, jovens e adolescentes vulneráveis de situações de risco (MOREIRA, 2013).

Kavai (2013) investiga a implementação do PME no município de Duque de Caxias/RJ. O estudo tem marco temporal de 2009 a 2012, tendo como *locus* da pesquisa quatro unidades escolares da rede municipal de ensino. A pesquisa apresenta um panorama histórico da ampliação da jornada escolar no Brasil até a criação do PME, descrevendo a implementação do programa nesse município. A principal característica do programa, a intersetorialidade, mais especificamente a participação da sociedade civil, não se concretizou nas escolas pesquisadas. A rejeição dos professores do turno regular acarretou a desarticulação das atividades com o contraturno. As más condições estruturais e pedagógicas também são pontos citados como dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa.

A dissertação de Silva (2014), intitulada *A Implementação do Programa Mais Educação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008 - 2011*, buscou investigar a implementação do PME e as possíveis contribuições para a melhoria da qualidade do ensino público no município no período de 2008 a 2011.

Magalhães (2014) teve como objetivo analisar como as práticas de educação integral têm se constituído na unidade de ensino localizada no bairro Campo de Belém, no município de Caxias, estado do Maranhão. Como problema da pesquisa, foi feita a seguinte pergunta: Como a educação integral contribui para tecer uma prática pedagógica emancipatória numa escola municipal de Caxias/MA? A pesquisa tem uma abordagem etnográfica, possibilitando um olhar nos diversos segmentos do contexto dessa escola. Por meio dessa investigação, evidenciou-se a necessidade de repensar a formação docente e a prática pedagógica na perspectiva da educação integral. Ainda segundo Magalhães, essa pesquisa permite também refletir sobre a complexidade, que “transversaliza a implantação da Educação Integral, uma política interessada em uma escola pública de qualidade, como espaço e tempo do aprender, aberta aos repertórios culturais, à troca de saberes e experiências para a formação do ser humano.”. (MAGALHÃES, 2014, p. 16)

A tese de Santos (2014) buscou analisar o impacto da ampliação da jornada escolar sobre a qualidade do ensino e sobre o desempenho dos alunos, considerando o grau de satisfação dos estudantes, pais, professores e gestores, comparando as escolas antes e após a implantação de um programa de tempo integral. Teve como título *Políticas Públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral fazem diferença? Um estudo do Programa Mais Educação*. O resultado da investigação aponta a satisfação dos estudantes, pais, professores e gestores quanto ao PME. Aponta ainda que o público do PME, em sua grande maioria, é oriundo de famílias de baixa renda e que o programa é importante para diminuição das disparidades existentes nas classes sociais.

Oliveira (2014) realizou uma pesquisa classificada como estudo de caso e intitulada *O Programa Mais Educação como política pública de educação integral*, buscando identificar o nível de qualidade do ensino e aprendizagem após a implantação e execução do PME numa escola municipal de João Pessoa/PB. O estudo de caso propôs ações alternativas para reduzir os problemas relacionados à formação integral dos educandos, como o uso inovador e democratizador da tecnologia como ferramenta de acesso ao saber.

Morgan (2015) apresenta a dissertação intitulada *O Programa Mais Educação no Formigueiro das Américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti*. Essa dissertação buscou analisar a implementação e a execução do PME no município de São João de Meriti, localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A análise foi apresentada em seis categorias, a saber: adesão das escolas, aceitação do PME, infraestrutura, formação continuada dos profissionais envolvidos no PME, autonomia e conceito de educação integral. Segundo o autor, as categorias apresentam o processo como o programa passou a fazer parte de um projeto de sociedade na qual se tem disputas de poder, onde o indivíduo a modifica pela influência que exerce e, ao mesmo tempo, sofre modificações.

Becker (2015) objetivou analisar os aspectos pedagógicos que sinalizam a indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que oferecem o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. O trabalho foi intitulado *Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor*. Como resultado, o autor ressalta-se que as escolas se encontram em momentos distintos de experiência, apresentando mudanças em sua rotina e organização curricular em razão da ampliação dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares por meio do PME,

atestando assim um dos principais objetivos do PME, que é ser um programa indutor da educação integral.

Todas essas pesquisas evidenciam em seus resultados as dificuldades que o PME tem encontrado em vários âmbitos do espaço escolar, como o estrutural, o administrativo e o pedagógico, para sua realização nas escolas municipais, assim como apresentaram resultados positivos, reforçando a importância do PME para a construção de uma política nacional de educação integral nas escolas brasileiras que reformule os possíveis erros do programa e que reforçasse os seus acertos.

Esta pesquisa não teve a pretensão de preencher as lacunas e esvaziar as discussões acerca do PME e suas várias faces, mas se propõe a estudar a percepção do principal agente da sala de aula, o professor, buscando entender como ele compreende o programa e como ele, sendo um dos atores da educação, pensa uma política pública educacional.

Contudo, essas pesquisas serão revisitadas e consultadas na intenção de trazer para discussão junto aos resultados que encontraremos, revelando, assim, aproximações e/ou até distanciamentos. A subseção a seguir, apresentamos a estrutura da dissertação.

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa foi organizada em cinco seções. A primeira seção é a Introdução, na qual se expôs o interesse pelo tema, uma breve apresentação do objeto investigado, os objetivos propostos e os caminhos metodológicos traçados para desenvolver esta investigação. Ainda na seção Introdução, buscamos sintetizar os principais resultados de dissertações e teses que tratam do tema *Programa Mais Educação em redes municipais de ensino*, para situar a investigação e dialogar com possíveis aproximações referentes ao tema investigado.

Na segunda seção, cujo título é *Políticas educacionais e educação integral*, discutimos sobre as políticas educacionais no Brasil e como a educação integral surge na agenda governamental, apresentando os principais aspectos legais que embasam a educação integral e o tempo escolar para a educação pública. Elucidamos ainda o que vem a ser educação integral e educação em tempo integral.

A terceira seção - *O Programa Mais Educação e a ampliação do tempo escolar na Rede Municipal de Santarém* – buscou apresentar o panorama da Semed e os programas desenvolvidos sobre educação integral na rede municipal de ensino.

A quarta seção trata da visão do professor sobre a implementação do PME nas duas escolas selecionadas segundo os critérios estabelecidos. Essa seção apresenta a caracterização dessas escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a visão do professor sobre como foi o processo de implementação dessa política em Santarém e como, na percepção do professor, o programa deveria ser executado.

Nas considerações finais, sistematizamos os resultados da pesquisa empírica, com categorizações e análises a partir das informações coletadas, apresentando as inferências e as interpretações e buscando confrontar os objetivos propostos com os resultados obtidos.



## 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Entender o que é política pública e qual sua finalidade nos permite perceber a importância desta para a sociedade. Nesta seção, propomo-nos a discutir sucintamente sobre política pública e suas faces, buscando elucidar o lugar da educação integral, tema desta pesquisa, nas políticas públicas educacionais do Brasil.

A política pública surge no contexto mundial com duas perspectivas: a primeira, como uma ciência a ser investigada por pesquisadores, mais especificamente por pesquisadores do campo das ciências sociais, que visavam elucidar questões que permeavam seus estudos em relação à sociedade; a segunda deve-se à necessidade que os representantes políticos, em face de uma sociedade industrializada, encontraram ao enfrentar as profundas transformações ocorridas na sociedade (HAM; HILL, 1993). Esses representantes políticos tiveram de buscar soluções para problemas advindos da industrialização, realizando medidas (políticas) que amenizassem as consequências dessa nova sociedade marcada pelas diferenças socioeconômicas. O entendimento do que é política pública foi um processo de longos anos para, então, se chegar ao que se tem hoje.

Sobre a definição do que seja política pública, não existe somente uma. Diversos pesquisadores definem de acordo com sua compreensão, mas todos têm um ponto em comum: política pública é a ação do governo. A mais difundida é a de Laswell<sup>10</sup>: “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz?” (SOUZA, 2006, p. 24).

Souza (2006, p. 36) apresenta alguns elementos principais das diversas definições de política pública:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

---

<sup>10</sup> H. Laswell é considerado um dos grandes fundadores do campo da pesquisa em política pública. Ele difundiu “a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2006, p. 23).

Em seus estudos, Souza (2006) anuncia a política pública como uma forma de verificar aquilo que o governo pensa e aquilo que é realizado, sendo a análise uma tática de avaliação deste. A implementação da política pública, a execução e a avaliação são processos importantes nos quais muitos atores estão envolvidos, não devendo ser analisados, portanto, sem levar em conta múltiplos fatores, como contexto social, econômico, político etc.

Ainda de acordo com Souza (2006), a teoria geral da política pública perpassa por teorias de diversas áreas de conhecimento, como a sociologia, a ciência política e a economia. Seria este um campo de pesquisa que depende da análise da inter-relação entre Estado, política, economia e sociedade. Ter uma visão dessa teoria contribui para que os gestores públicos encaminhem suas ações de acordo com o que Laswell propõe: política pública para quem, por quê e para quê.

No campo da educação, as políticas públicas são pensadas e implementadas de acordo com as questões citadas anteriormente, o que nos leva a questionar qual concepção de sociedade o Estado, por meio do governo, imprime com as implementações de políticas públicas educacionais.

Entre a discussão de políticas públicas, temos as políticas sociais. Entende-se, segundo Hofling (2001, p. 31), que:

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

As significativas redefinições da nova economia pós-revolução industrial redimensionaram a relação do Estado com a sociedade, e as transformações ocorridas ocasionaram o fenômeno chamado *Welfare State* (Estado de Bem-estar Social). Esse tipo de ação do Estado surge no final do século XIX em alguns países europeus e tinha como principal característica garantir direitos universais, como programas de seguridade social e saúde. O Estado passou a assumir caráter de protetor social, provendo serviços à sociedade, como direito à aposentadoria, à moradia, à saúde, à educação etc. (ARRETICHE, 1995).

O *Welfare State* emerge como consequência da industrialização e se fortalece no período pós-guerra. O apoio da classe trabalhadora foi de grande importância para que as políticas de bem-estar pudessem tomar força. Isso também só era possível quando a classe

trabalhadora era organizada em sindicatos, os quais, por sua vez, exerciam pressão sobre o Estado para que essas políticas fossem pensadas e implementadas.

No Brasil, o *Welfare State* se deu de forma diferente de outros países como Alemanha e Estados Unidos, por exemplo. Inúmeros são os fatores para que isso ocorresse, sendo os traços da cultura nacional alguns dos mais importantes para o fortalecimento dessas políticas. Segundo Medeiros (2001, p. 5):

O caráter redistributivo limitado do *Welfare State* brasileiro ao longo de seu desenvolvimento é tratado a partir de dois ângulos – a autonomia da burocracia e o poder político dos movimentos de trabalhadores. Por um lado, [...] os funcionários públicos constituíam um grupo comprometido com o governo, que, por sua vez, era resistente à promoção de gastos sociais progressivos em detrimento de seus interesses corporativos. Por outro lado, a combinação de autoritarismo com forte segmentação no mercado de trabalho, presente em boa parte da história recente do país, limitou a capacidade de os movimentos de trabalhadores influenciarem positivamente a sistematização de programas sociais generalizados a toda a população e sem caráter populista.

De acordo com essa afirmação, os sindicatos que representavam a classe trabalhadora não tinham poder político suficiente para exercer pressão no Estado, o qual, por sua vez, era autoritário e altamente burocrático. O Estado social brasileiro funcionava como um instrumento de controle dos movimentos de trabalhadores no país. (MEDEIROS, 2001).

Após o período militar, o *Welfare State* no Brasil assumiu “duas linhas definidas, uma de caráter compensatório e outra de caráter produtivista” (MEDEIROS, 2001, p. 6). A primeira buscava minimizar as consequências do modo de produção capitalista, e a segunda objetivava proporcionar o crescimento econômico por meio da qualificação de mão de obra.

Defensores do neoliberalismo apontam o estado de bem-estar social como um dos vilões da crise econômica, pois o Estado passou a gastar parte do dinheiro arrecadado para aplicar em políticas sociais. Com esse entendimento, há pressões sobre o governo para que o financiamento das políticas públicas sociais fosse reduzido drasticamente. O Estado passaria a assumir o mínimo necessário para assegurar que o mercado tomasse o lugar como regulador social (DRAIBE, 1993).

Na década de 1980, a reforma do Estado brasileiro, nos moldes do neoliberalismo, foi vendida como a solução para a crise econômica que o Brasil atravessava. Somente com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, esse processo de Estado mínimo se estabeleceu, quando foi apresentado ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional n. 173 sobre a reforma do Estado brasileiro. A PEC n. 173 foi transformada na Emenda Constitucional n. 19/1998.

Com essa medida, vários fatores foram desencadeados, como a privatização de parte do setor público, a terceirização, a adoção da administração gerencial, entre outros. Defendeu-se a transformação das formas de gestão do Estado por meio de uma administração com caráter gerencial, o que nos levaria à modernidade. Com a ação do Estado sendo delimitada, o governo entendeu que as atividades da área social possuíam caráter competitivo e, assim, o setor privado passaria a regular esta área, mesmo com investimento estatal (LAUANDE; CASTRO, 2007).

A reforma econômica implica diretamente a reforma educacional, pois é o Estado que pensa, cria, implementa e avalia as políticas sociais (HOFLING, 2001). Não se pode pensar num projeto de escola desvinculado de um projeto de Estado; logo, a escola segue o modelo de Estado no qual está inserida por meio das políticas educacionais que são geridas pelo governo.

É fundamentado nesse raciocínio que será discutido no subitem a seguir sobre as políticas educacionais implementadas no período pós-redemocratização do Brasil para entender as políticas atuais e, principalmente, entender o PME como política indutora de educação integral para melhoria da qualidade de ensino.

## 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO A PARTIR DE 1990

Com a lógica privatista e descentralizada do governo na década de 1990, as ações governamentais realizadas no que diz respeito à educação passaram a receber financiamentos de organizações mundiais e, conseqüentemente, a absorver a lógica contida nessas entidades, com a bandeira de que a educação seria um dos principais meios para o crescimento econômico do país. Esse processo de desenvolvimento nacional era uma característica resultante do contexto político de mudanças do fim do regime militar e da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Serão citados alguns dos maiores movimentos pela educação resultante desse novo contexto internacional, os quais culminaram em profundas mudanças no cenário educacional brasileiro. O primeiro deles foi a Conferência de Jomtien (1990), que resultou num dos documentos mundiais mais significativos em educação, a Declaração de Jomtien. O evento foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Surgiram outros movimentos que deram origem a documentos como o documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em 1992. Este documento apresentava as “Diretrizes para ações criadoras de condições educacionais de capacitação e incorporação do progresso científico e tecnológico” (ARRUDA, 2015, p. 44).

Outro importante documento foi Prioridades e Estratégias para a Educação, publicado pelo Banco Mundial em 1995 e que traz em seu texto o direito à educação, nova proposta de um conjunto de conhecimentos, de ensino, de formação de professores como fatores preponderantes na educação atual.

O Relatório Delors (UNESCO, 1996) teve significativa importância no cenário internacional, pois apontava uma nova direção para a educação e estabelecia quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses quatro pilares influenciariam diretamente o modo como seria realizado o trabalho escolar.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) incorpora em seu texto o discurso da cidadania e da preparação para o mundo do trabalho, acenados nos grandes movimentos sociais citados acima, tendo como foco principal a democratização da educação. Defende-se a universalização do ensino de qualidade, o acesso gratuito, a gestão democrática e a valorização do magistério.

Com o princípio de redistribuição, a municipalização do ensino causou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso, instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e implementado em 1º de janeiro de 1998. O Fundef seria destinado a financiamento da educação de nível fundamental, que, a partir da reforma, passa a ser de responsabilidade do município.

Apesar de as ações do governo serem pautadas nos princípios neoliberalista:

É verdade que o Fundef representa uma iniciativa positivamente inovadora, por ter promovido um subvinculação específica de recursos, constitucionalmente vinculados, para o nível obrigatório de ensino. Além disso, imprimiu um caráter redistributivo a esses recursos, o que beneficiou os municípios mais pobres e neles melhorou as condições salariais dos docentes. Por isso, constitui um dos programas que têm tido ampla aceitação por grande parte das municipalidades. (AZEVEDO, 2002, p. 62).

A ampla aceitação do Fundef se deu por conta do caráter redistributivo da municipalização. Num país de dimensão continental, algumas regiões ficam desassistidas por conta de inúmeros fatores, um deles é a má gestão, tendo a criação do Fundef beneficiado muitas dessas regiões.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) teve em seu conjunto de ações a serem desenvolvidas em regime de colaboração com os municípios, os estados e a União, objetivos para a melhoria da educação, como universalização da educação básica, erradicação do analfabetismo, aumento da oferta de creches e pré-escolas, oferta de escolas de tempo integral, entre outros.

Em 2007, com a vigência da Emenda Constitucional n. 53/2006, regulamentada pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituindo o Fundef. Essa mudança, realizada no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, teve como objetivo financiar a educação básica, e não só o nível fundamental como ocorria com o Fundef. Tanto o Fundef quanto o Fundeb foram iniciativas do governo para tentar sanar os problemas da educação revelados em diversos fatores, sendo consenso entre pesquisadores que para a educação é preciso de investimento financeiro muito maior para alcançar um ensino público de qualidade. Porém, não podemos ignorar os ganhos com a implementação desses financiamentos.

Ainda em 2007 ocorreu, em conjunto, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando à operacionalização do PDE. O PME, instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, compõe uma das ações do PDE com o objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar para melhorar a qualidade da educação das escolas públicas brasileiras.

## 2.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

No contexto nacional, a discussão sobre a temática da educação integral e da educação em tempo integral se dissemina no início do século XX, com movimentos de grupos políticos, de concepções teóricas como Integralismo e Anarquismo que se manifestavam apresentando tendências educacionais como a Escola Nova (ALMEIDA; PINTO, 2013).

Ganha destaque nacional o movimento da Escola Nova, por meio do Manifesto dos Pioneiros pela Educação (1932). O manifesto objetivava a mudança da forma como a educação estava sendo entendida e realizada na época e propunha a efetivação do verdadeiro sentido social da escola pautada na democracia. A escola pública, laica, gratuita e de qualidade era a bandeira desse importante movimento voltado para a educação no Brasil.

Na concepção de educação integral presente nesse movimento, a criança/adolescente é um ser multidimensional e, por isso, faz-se necessária uma educação que atenda a essa característica. Para tal formação, as relações sociais são de fundamental importância no desenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, para Gonçalves (2006, p. 3):

[...] O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

A educação integral admite que a educação vai além da assimilação de conteúdos compartimentados e compreende a vida em sociedade como um forte caminho de aprendizagem. Para Arroyo (1988, p. 4), “a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo”. Seguindo esse pensamento, todos têm papel fundamental na educação: o porteiro, a educadora alimentar, o assistente administrativo, sendo todos educadores no espaço escolar, e a participação da comunidade na escola só enriquece mais o processo de aprendizagem.

A educação de tempo integral se caracteriza pela ampliação do tempo na escola, o que não proporciona necessariamente desenvolvimento integral do sujeito. A ampliação da jornada escolar se mostra uma tentativa de “sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social.” (PARO et al, 1988, p. 17).

Conforme Cavaliere (2007), o governo, em sua concepção democrática, percebe o tempo integral como um aspecto positivo e como uma ferramenta da escola para emancipação dos estudantes. Dessa forma:

[..]o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola

garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Apesar dessa afirmação, não podemos garantir que a criança aprenda mais por ficar tempo a mais na escola. Se as atividades pedagógicas não estiverem de acordo com a proposta de tempo integral, de nada adiantará o período longo de permanência na escola. A ociosidade e a não intencionalidade nessa permanência pode apenas privar as crianças de possíveis aprendizagens fora do contexto escolar e, pior, castigá-las duplamente em uma jornada maçante, como a que se tem hoje na escola. Sendo assim, qual o sentido de uma ampliação do tempo na escola, se não for levado em consideração o currículo e a intencionalidade no ensino?

Gadotti (2009) parte da concepção de que estamos constantemente nos educando e que, por isso, falar em educação de tempo integral seria uma redundância, pois nas experiências e nas relações do dia a dia com a família, na rua, há sempre uma constante aprendizagem. Mas, também, afirma que a escola de tempo integral pode proporcionar atividades diferentes do que se tem ensinado nas escolas de horário convencional.

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras. (GADOTTI, 2009, p. 38).

Estudiosos como Teixeira (2004) e Moll (2012) defendem que é praticamente inviável pensar em educação integral sem a ampliação da jornada escolar. Para Coelho (2004), a ampliação do tempo na escola deve construir tempo qualitativo, que subsidie uma formação mais completa para o aluno enquanto ser social, cidadão. Outros teóricos, como Cavaliere (2007), acreditam que a educação independe da extensão do tempo na escola, pois o êxito está na significação da aprendizagem, “muito embora, maior quantidade de tempo pode propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes.” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Uma discussão comum que ocorre quando se fala em educação integral e educação de tempo integral é a necessidade da estrutura para tal acontecimento.

A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola. É como a implantação da chamada “Progressão Continuada”: se a sua implantação não for cuidadosamente preparada, pode levar ao fracasso. (GADOTTI, 2009, p. 36-37).



É recomendável que a escola possua estruturas física e pedagógica para atender a criança em tempo integral. A implementação de uma escola de educação integral ou de tempo integral requer um projeto pedagógico específico, um currículo diferenciado, espaços para realização de atividades que estejam previstas no cotidiano, como alimentação, asseio, repouso, recreação, entre outros.

Podemos definir, de forma geral, que educação integral é uma concepção de educação. Ela não tem uma fórmula certa para ser realizada e pode ser entendida como um “princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano” (GADOTTI, 2009, p. 41). E tempo integral pode vir a ser uma política de educação para a ampliação da jornada escolar. A seguir, apresentamos os principais aspectos legais que demonstram esforços para viabilizar a educação integral e o tempo integral na educação brasileira.

### 2.3 ASPECTOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO ESCOLAR

As diferenças econômicas e sociais existentes no Brasil estão entre os fatores que impulsionaram a criação do Programa Mais Educação (PME). O acesso às atividades extracurriculares que o programa proporciona à classe desfavorecida é uma forma de combater essas diferenças. As pesquisas apontam que os alunos com acesso a atividades extracurriculares têm oportunidade de vivenciar uma gama cultural rica que, historicamente, somente a elite econômica tinha acesso.

Além desses fatores, podemos citar outros desafios da educação básica que influenciaram a criação desse programa indutor de políticas de educação integral, como: a busca pela universalização do acesso e permanência da educação infantil ao ensino médio; a relação democrática do espaço escolar e comunidade; a superação das escolas de turno, entre outros.

A educação integral e a ampliação da jornada escolar são vistas como um dos mecanismos para a superação desses desafios. Desde a Constituição Federal de 1988, é possível encontrar subsídios que dão o “pontapé” inicial nas discussões sobre a educação integral em tempo integral. O art. 205 da CF/1988 aponta que a educação é um direito de todos, sendo dever da família e do Estado (em regime de colaboração com a sociedade civil) assegurar o pleno desenvolvimento, preparando a pessoa para a cidadania e para o mundo do trabalho. (BRASIL, 1988).

No art. 206, encontram-se descritos princípios que embasam o ensino. São estes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
  - VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII – garantia de padrão de qualidade;
  - VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- (BRASIL, 1988).

Estes princípios nos levam a perceber que a Constituição Federal preconiza também o financiamento da educação para a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a igualdade nas condições de acesso gratuito e permanência na escola. Percebemos que a preocupação em garantir a qualidade da educação não está só em ampliar a jornada escolar, mas também nos diversos fatores que perpassam a educação.

Outro dispositivo legal que prevê a proteção da criança e do adolescente e sua formação integral é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A Lei n. 8.069/1990 foi sancionada em 13 de julho de 1990, período de redemocratização do Estado brasileiro, e seu art. 3º assegura que:

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

O art. 4º da Lei n. 8.069/1990 acompanha a CF/1988, quando afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Os direitos sociais da criança e do adolescente devem ser de responsabilidade e de absoluta prioridade do Estado e da família, bem como da comunidade e da sociedade em geral. Observando as duas leis e a realidade da sociedade brasileira, quando se olha

especificamente para a educação, constata-se que se está longe de ter eficiência no cumprimento dos referidos dispositivos legais. Como pontuado anteriormente, as diferenças sociais e o acesso restrito a atividades ricas em experiências culturais, como aulas de teatro, dança, língua estrangeira, entre tantas outras, são exemplos de que na prática os dispositivos legais ainda não se efetivaram.

A LDBEN (Lei n. 9.394/1994) trata da formação integral e do tempo ampliado de forma objetiva. O art. 34 aponta que a jornada escolar no ensino fundamental ocorrerá em no mínimo quatro horas de atividade efetiva na sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola. O art. 34, inciso II, assegura ainda que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1994). No art. 87, § 5º, o texto expressa que todos os esforços deverão ser conjugados, objetivando a “progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1994).

Em 24 de abril de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o intuito de estabelecer alinhamento entre princípios constitucionais e a política nacional de educação, tendo sido instituído pelo Decreto-Lei n. 6.094, durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do então ministro da Educação, Fernando Haddad. O PDE é um plano executivo organizado em quatro grandes eixos que norteiam as ações do governo: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

O Plano “Metas Compromisso Todos pela Educação” foi instituído com o PDE e consiste num conjunto de diretrizes no qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios unem esforços em busca da melhoria do ensino na educação básica. Entre as diretrizes estabelecidas, duas em questão tratam do tempo escolar ampliado. São elas:

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

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

(BRASIL, 2007).

Estas diretrizes sinalizam que a preocupação com a ampliação do tempo também se deve ao combate à repetência, um dos grandes problemas na educação básica. A jornada ampliada não seria apenas para oportunizar atividades extracurriculares, mas também para viabilizar o reforço escolar, já que é uma necessidade a ser suprida na educação.

O Fundeb, outro dispositivo legal instituído também em 2007, prevê a formação do aluno em tempo ampliado, assumindo a matrícula extracurricular como um dos tipos de matrícula que recebe distribuição proporcional de recursos financeiros.

O PNE 2001-2010 aprovado pela Lei n. 10.172/2001, sancionada ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, apresenta a educação em tempo integral como objetivo a ser alcançado progressivamente pelos níveis de ensino educação infantil e ensino fundamental. No término de vigência do PNE 2001-2010, realizou-se, de 28 de março a 1º de abril de 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae), na qual se discutiu sobre as articulações que seriam traçadas para o novo decênio. O conjunto de metas a serem estabelecidas para o PNE 2011-2020, discutido no Congresso Nacional, continha, entre elas, a meta 6, que era oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. (BRASIL, 2010).

Em 2014, no governo da ex-presidente Dilma Rousseff, foi sancionado o Projeto de Lei n. 8.034/2010, que trata do PNE 2011-2020. A meta 6 do PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014) passa a ser: “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, p.28).

É possível perceber que, a partir da redemocratização do Estado brasileiro, os esforços para garantir a formação plena da criança/adolescente por meio da educação integral em tempo integral têm se refletido expressivamente nos dispositivos legais vigentes. (CF/1988; ECA/1990; LDBEN/1996; PDE/2007; FUNBED/2007; PNE/2014; PME/2015).

Na seção seguinte, apresentaremos as iniciativas de educação integral executadas pela Secretaria Municipal de Educação em Santarém e como o Programa Mais Educação se concretizou no município.

### 3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM/PA

Para compreender o percurso do PME, direcionamos o olhar para a rede pública municipal. Nesta seção, realizamos a caracterização da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, descrevendo como está organizada, apresentando o quantitativo de escolas e alunos atendidos na rede. Apresentamos também as políticas de educação integral que foram e estão sendo executadas no município. Finalizamos com a descrição de como o PME apresenta-se e implementa-se no município de Santarém com o governo federal.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM

O município de Santarém situa-se no estado do Pará, precisamente na região oeste, e tem uma população estimada em 304.589<sup>11</sup> habitantes (IBGE,2019), sendo a terceira cidade mais populosa do estado, atrás somente de Belém e Ananindeua. A localização geográfica transformou Santarém em um importante polo na economia, na educação e na saúde da região oeste do estado.

Na Figura 1, podemos visualizar o mapa da localização do município de Santarém e entender sua importância para a região onde está inserido:

**Figura 1** – Porção territorial do município de Santarém no estado do Pará



**Fonte:** Imagem obtida na *internet*. Disponível em: <<https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=885726>> acessado em: 22 de abril de 2019.

<sup>11</sup> Estimativas da população residente com data de referência de 1º de julho de 2019, publicadas no Diário Oficial da União em 28 de agosto de 2019.

O município está localizado de forma que liga o norte e o sul da região do oeste do Pará e ainda tem uma proximidade com o estado do Amazonas. É o terceiro município mais populoso do estado e o sétimo da região norte, sendo o mais desenvolvido da região oeste do estado.

A população de Santarém é predominantemente urbana, havendo 71% dos habitantes vivendo nessa área. Dessa população, 58,2% têm idades entre 0 e 29 anos. Por ser majoritariamente uma população jovem, há a necessidade latente de elaboração de estratégias e de políticas que atendam aos direitos sociais dessa parcela da população, como direito à educação.

De acordo com a Semed (SANTARÉM, 2015), atualmente funcionam 410 unidades de ensino, organizadas com base na seguinte subdivisão: escolas da cidade (urbanas) e escolas do campo (região de rios e planaltos). As regiões de rios e planaltos se subdividem em seis regiões, a saber: Arapiuns, Arapixuna, Lago Grande, Planalto, Tapajós e Várzea. A Tabela 1 apresenta informações detalhadas dos quantitativos de unidades escolares e o número de matrículas do município:

**Tabela 1** – Demonstrativo de número de alunos matriculados, por região, na Rede Municipal de Ensino de Santarém no ano de 2014.

<b>Região</b>	<b>N. de escolas</b>	<b>N. de alunos</b>
Cidade*	84	33.905
Planalto**	89	9.398
Lago Grande***	76	6.245
Arapiuns	71	4.008
Várzea	41	2.890
Tapajós	32	2.493
Arapixuna	16	1.015
<b>TOTAL</b>	<b>410</b>	<b>59.954</b>

**Fonte:** Estatística – Semed (2015).

\*Na zona urbana funcionam 58 escolas e 26 UMEIs.

\*\*Na região do Planalto funcionam 87 escolas e 2 UMEIs.

\*\*\* Na região do Lago Grande funcionam 75 escolas e 1 UMEI.

De acordo com os estudos de Ferreira (2016), a principal dificuldade enfrentada pela Semed é a distância entre as unidades escolares do campo e a sede administrativa da secretaria. Para solucionar esse problema, em 2013 a Semed assumiu uma nova forma de organização:

(...) a partir de 2013 observamos um incremento na estrutura administrativa da Semed, com a criação de uma secretaria adjunta e assessoria de educação, além de instalação de novas divisões. A estrutura organizacional [...], distribuída em assessorias e coordenações, divisões e seções, divididos em regionais para facilitar a assistência administrativa e pedagógica das escolas. As assessorias funcionam como intermediárias entre escolas/comunidades e o Gabinete da Secretaria. A Região do Campo possui duas assessorias, a de Rios é responsável pelo atendimento dos espaços escolares localizados nas comunidades ribeirinhas e de várzea; a de Planalto tem a responsabilidade de administrar os espaços escolares localizados em comunidades de terra firme. (FERREIRA, p. 82, 2016).

Pode-se perceber que há uma preocupação em atender de forma específica a todas as regiões do município. A inclusão de uma assessoria demonstra o interesse do poder público local em considerar essas regiões na definição de políticas públicas municipais de educação.

Outro fator a ser observado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este índice busca condensar em um indicador dois conceitos para medir a qualidade na educação: fluxo escolar e média de desempenho em avaliações. Segundo o próprio *site* do *Inep* “o Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escola” (INEP, 2019).

Dessa forma, o índice serve de referência para o PME, pois é um dos critérios para a adesão das escolas ao programa. O Ideb do município de Santarém e das escolas investigadas apresenta-se da seguinte maneira nas Tabelas 2 e 3:

**Tabela 2** – Demonstrativo do Ideb da Rede de Ensino Municipal de Santarém - 5º ano.

Município	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETAS				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Santarém	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9
Escola A	-	4.0	4.0	4.6	5.2	-	4.0	4.0	4.0	5.0
Escola B	-	4.4	4.9	5.4	5.5	-	4.1	4.6	4.8	5.1

**Fonte:** Elaborada pela autora (2019), com base em informações do INEP/MEC (2018).

Segundo o *site* do *Inep* (2018), o Ideb das escolas municipais de ensino fundamental dos anos iniciais de Santarém cresceu gradativamente de 2007 a 2015. O ano de adesão das escolas de Santarém ao PME foi em 2009, sendo perceptível o crescimento expressivo no índice a partir desse ano, se comparado com as metas projetadas para o município.

O desempenho positivo na avaliação Prova Brasil, a aprovação escolar e a frequência regular dos alunos dos anos iniciais das escolas A e B podem ser um dos motivos para que desencadeasse o alcance da meta e até superar esse índice.

A Tabela 3, a seguir, apresenta o demonstrativo do Ideb nas escolas do segundo seguimento do ensino fundamental da rede pública de ensino de Santarém.

**Tabela 3 – Demonstrativo do Ideb da Rede de Ensino Municipal de Santarém - 9º ano.**

Município	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETAS				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Santarém	3.9	3.9	4.0	4.0	4.5	3.8	3.9	4.2	4.6	5.0
Escola B	-	4.1	3.9	4.3	5.1	-	4.3	4.6	4.9	5.1

**Fonte:** Elaborada pela autora (2019), com base em informações do INEP/MEC (2018).

De acordo com o Inep (2018), nesse nível de ensino, o Ideb foi menos expressivo que no quadro anterior, podendo-se perceber, ainda assim, que em 2009 o índice alcançou a meta esperada para a rede.

A Tabela 4 a seguir demonstra comparativamente o quantitativo do Ideb nacional, estadual e municipal, ilustrando a situação das escolas estudadas:

**Tabela 4 – Resultado do Ideb 2015: nacional, estadual e municipal.**

ESFERA	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	Resultado alcançado	Meta	Resultado alcançado	Meta
Brasil	5.2	5.5	4.5	4.7
Pará	4.5	4.1	3.8	4.6
Rede Pública de Santarém	5.2	4.9	4.5	5.0
Escola A	5.2	4.9	-	-*
Escola B	5.5	4.9	5.1	5.0

**Fonte:** Elaborada pela autora (2019), com base em informações do INEP/MEC (2018).

\*A escola A oferta apenas o ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano).

Observamos que as escolas pesquisadas alcançaram a meta prevista para a rede municipal e que a escola B superou o Ideb nacional nos anos iniciais, alcançando a meta prevista, que é de 5.5 para o nível nacional. Nos anos finais (somente a escola B oferta esse nível de ensino), o índice foi menos expressivo, quando comparado aos anos iniciais; entretanto, também alcançou as metas municipal, estadual e nacional. Porém, quando comparado com o Ideb estadual, seu desempenho foi expressivamente acima da média.

Os dados alcançados pelos métodos de avaliação (Prova Brasil e Rendimento Escolar) mostram que as séries finais têm maior dificuldade de alcançar o Ideb ideal em



todas as esferas federativas, revelando uma carência no processo de ensino. Os indicadores não detectam os motivos reais que a escola enfrenta no dia a dia, principalmente quando se olha na perspectiva de uma educação integral, mas demonstram que algo precisa ser feito para a melhoria da qualidade do ensino.

Esse aumento expressivo dos índices das escolas em Santarém pode ter explicação, como aponta Goch (2017, p. 148):

Ao longo dos 14 anos, que foram registrados e analisados nesta pesquisa (2003 a 2016), a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém alcançou um crescimento equilibrado no número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tanto na zona urbana quanto na rural. Além disso, o IDEB melhorou, provavelmente, por meio dos programas e projetos implementados, das formações continuadas, do acompanhamento sistemático com intervenções pelas coordenadoras pedagógicas da SEMED nas escolas com IDEB abaixo da Média projetada.

Para Goch (2017), o crescimento equilibrado de matrículas no município, os programas e projetos implementados – como exemplo, citaremos alguns no subitem a seguir (3.2. Políticas de Educação Integral em Santarém), as formações continuadas e o acompanhamento sistemático das coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino nas escolas com baixo Ideb foram os principais propulsores do Ideb municipal.

Os dados apresentados nos revelam que iniciativas precisam ser tomadas por parte da administração pública para que, pelo menos, parte dos problemas educacionais da rede municipal seja sanada. Na Semed de Santarém, existem algumas iniciativas que ganharam destaque e que serão apresentadas na subseção seguinte.

### 3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTARÉM

As primeiras iniciativas de educação integral em Santarém surgiram em 2005 com atividades voltadas para a formação integral dos alunos e a valorização do contexto regional do norte do país, integrando os saberes dos povos da cidade, dos rios e da floresta. (PINHEIRO; RODRIGUES, 2012).

A educação integral em Santarém surge na perspectiva da ampliação da jornada escolar de duas formas: escola de tempo integral e o aluno de tempo integral. A escola de tempo integral consiste em um espaço planejado e orientado para receber todos os atores da comunidade escolar em turno integral. O aluno de tempo integral é uma forma que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém encontrou para fazer com que diferentes espaços altamente pedagógicos pudessem fazer parte do currículo do aluno no contraturno,

possibilitando o acesso a conteúdos diversificados. Sobre essas duas formas de ampliação da jornada escolar, Ferreira (2016, p. 85) explica:

O aluno de tempo integral é aquele que estuda quatro horas numa escola regular e está cadastrado em programas do governo federal e/ou municipal para complementar sua formação; enquanto a escola de tempo integral é aquela projetada para esse fim, considerando a infraestrutura, o administrativo e o pedagógico nessa projeção.

Segundo Pinheiro e Rodrigues (2012), as ações realizadas foram voltadas para a valorização do modo de vida da Amazônia, difundindo os diversos hábitos da cultura local, como a dança, a culinária, a arte, a linguagem e as brincadeiras tradicionais.

As ações são realizadas em regime de colaboração com o Governo Federal e parceiros locais que motivam a prática da arte, do esporte e lazer, da educação ambiental, da educomunicação, da cidadania e cultura da paz, proporcionando aos alunos espaços para descobertas, convivência, respeito à diversidade e busca de conhecimento e crescimento pessoal fazendo com que a escola seja criativa para atrair seus alunos e eficaz nos resultados alcançados (PINHEIRO; RODRIGUES, 2012, p. 435).

De acordo com os estudos de Ferreira (2016), desde o ano de 2006 os programas que visavam à formação integral por meio de atividades no contraturno foram desenvolvidas pela Semed de Santarém. O Quadro 2 a seguir sintetiza essas iniciativas:

**Quadro 3 – Programas de ampliação da jornada escolar em Santarém/PA**

Programa		Ano de criação	Foco das atividades
Programa Escola da Gente		2006	Arte como instrumento educativo para a valorização da cultura local e questões ambientais
Arte na Escola da Gente		2005	Oficinas de artes plásticas, música, dança e teatro
Escola de Atendimento Complementar	Escola da Floresta	2008	Educação ambiental
	Escola do Parque	2010	Educação ambiental
Escolas de Tempo Integral	Frei Fabiano Merz	2011	Oficinas do PME
	Irmã Dorothy Mae Stang	2012	Educação ambiental
Programa Mais Educação		2009	Oficinas socioeducativas

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base em Ferreira (2016).

O programa Escola da Gente <sup>12</sup>consistia em um conjunto de projetos, como *Agenda 21 da Escola da Gente*, *Escola da Floresta* e *Escola do Parque*, que tinham como tema norteador das atividades a educação ambiental. Outros projetos, como *Arte na Escola da Gente* e *Casinha de Leitura*, tinham como objetivo a valorização da cultura local.

<sup>12</sup> O programa não é mais operacionalizado pela secretaria e deixou de existir.

O projeto Arte na Escola da Gente <sup>13</sup> ofertava:

[...] oficinas de teclado, violão, canto-coral, percussão, instrumentos de sopro (flauta doce e transversal), cerâmica, mosaico, plásticas, dança regional e contemporânea, teatro, dirigidos, principalmente, a estudantes do Ensino Fundamental. (FERREIRA, 2016, p. 86).

Ao tratar sobre a proposta curricular desses projetos, Ferreira (2016) percebe que:

[...] se evidencia a ideia de que os conhecimentos que os alunos trazem para a escola refletem suas identidades. Assim, tais conhecimentos populares precisam ser valorizados e ampliados pela escola. Quando a escola vai até a comunidade, agrega saberes e fortalece o diálogo interativo. (FERREIRA, 2016, p. 87).

Eram oficinas de cunho artístico, com ênfase na cultura regional do Norte. Constituíam uma iniciativa para manter e perpetuar as riquezas imateriais como, por exemplo, o carimbó, que é um patrimônio cultural imaterial do Brasil. Além de danças contemporâneas, a expressão da arte por meio das artes plásticas e a musicalidade eram exploradas nas oficinas realizadas pelo programa municipal. No ano de 2009, foram atendidos 2.613 alunos na rede municipal de ensino de Santarém. As oficinas que foram ofertadas duravam o período de um ano, duração igual à do ano letivo.

Santarém possui duas escolas de tempo integral, uma localizada na área urbana e outra na área rural. A escola urbana tem como princípio orientador curricular a educação integral em tempo integral, possuindo habilitação no Ministério de Educação (MEC) para seu funcionamento em tempo integral. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP-2014), a proposta de educação adotada pela escola considera três pilares importantes na metodologia de ensino: 1) temas geradores; 2) relação dialética (prática-teoria-prática); 3) participação coletiva. O tema gerador oportuniza a intervenção concreta na realidade dos alunos. A escola definiu o currículo de duas formas: currículo pleno - disciplinas estabelecidas pelo MEC nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); e currículo eletivo - atividades extraclasse em horário complementar ao de realização do currículo pleno.

A escola do campo foi regulamentada pelo Decreto n. 46/2012 – Secretaria Municipal de Administração (Semad), tendo autorização para ofertar o ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Segundo Vasconcelos (2017), a escola incluiu em seu currículo aulas de nheengatu<sup>14</sup> e notório saber<sup>15</sup>. Além disso, segundo a autora, a escola aderiu ao Programa de

<sup>13</sup> O programa não é mais operacionalizado pela secretaria e deixou de existir.

<sup>14</sup> Aula de língua indígena.

<sup>15</sup> Aula de saberes empíricos da tribo. Ex.: Tecer palha.

Disciplinas de Extensão (Proex), que possuía dois eixos norteadores das atividades implementadas na matriz curricular da escola: artes e campo.

Além desses programas e projetos executados pela Semed de Santarém, há o PME, programa federal indutor da ampliação da jornada escolar lançado em 2009. Este será apresentado na próxima subseção, com informações quanto à sua implantação e implementação neste município.

### 3.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: NACIONAL E LOCAL

O PME é uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais que pretende contribuir tanto para a diminuição das desigualdades sociais quanto para a valorização da cultura brasileira por meio de atividades socioeducativas realizadas no contraturno escolar.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014), a estratégia tinha a intenção de promover a ampliação de tempos e espaços, oportunizando atividades educativas mediadas não só pelos profissionais da educação, mas também por profissionais de outras áreas, pela família e por diferentes atores sociais, sob a tutela da escola e dos professores.

As atividades previstas pelo PME (BRASIL, 2009) para serem realizadas nas escolas eram organizadas nos seguintes macrocampos:

**Figura 2 –** Macrocampos do Programa Mais Educação.



Fonte: Site Institucional da SEDUC-RO.

Conforme o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014), essas atividades deveriam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, levando sempre em consideração o contexto social da escola e dos alunos envolvidos, fomentando práticas educativas que subsidiassem a “compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (BRASIL, 2014, p. 08).

Para o desenvolvimento do programa, as escolas definem as atividades do macrocampo que ofertam no contraturno, bem como quantos e quais alunos participam dessas atividades. A escolha das atividades deveria ser feita por meio do diálogo com a comunidade escolar (professores, alunos, pais, entre outros) e estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo os dados apresentados por Mathias (2015), o PME alcançou 58.651 escolas de ensino fundamental até em 2014, tendo a média de 31,8% de escolas que aderiram ao programa em âmbito nacional.

Apesar de o PME vigorar desde 2007, somente em 2009 a Semed aderiu ao programa, inicialmente com 18 escolas participantes, todas na área urbana do município, atendendo a um total de 2.412 alunos. Em 2012 esses números aumentaram para 164 escolas contempladas, atendendo a 16.783 alunos, decorrência da inclusão das escolas do campo. Em 2014, o número de escolas atendidas pelo PME aumentou, totalizando 214 unidades escolares, com 19.596 alunos beneficiados, o que equivale a 54% das escolas municipais e 34% de alunos atendidos (FERREIRA, 2016). Percebe-se assim que o PME é a política de educação integral com maior impacto e abrangência na rede municipal de Santarém, considerando o expressivo número de escolas e de alunos que são atendidos pelo programa.

Em 2014, segundo a Semed, o programa contava com o quadro de pessoal conforme a Tabela 5:

**Tabela 5** – Quantitativo de escolas e educadores de Santarém/PA envolvidos no PME em 2014.

Coordenação do setor PME/Semed	Escolas atendidas		Coordenadores		Monitores	
	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo
3	58	156	38	64	290	614
	Total: 214		Total: 102		Total: 904	

**Fonte:** Elaborada pela autora (2019), com base em relatório da Coordenação do Programa Mais Educação da Semed (2015).

A coordenação do PME contava com uma coordenadora e dois auxiliares, que, somando com os coordenadores e monitores, totalizavam 1.006 participantes. O número de turmas atendidas pelas 214 escolas somava 731, funcionando em horários do contraturno e intermediário.

As escolas vinculadas ao programa seguiram o manual operacional para a implementação e desenvolvimento (SANTARÉM, 2015). Porém, o problema de infraestrutura do espaço escolar, a formação insuficiente (ou falta dela) dos responsáveis pelas oficinas e a falta de diálogo entre as oficinas e o projeto pedagógico dessas escolas foram se tornando as principais dificuldades para a continuidade do programa (FERREIRA, 2016).

Em 2014, 208 escolas receberam a primeira parcela do recurso do programa (SANTARÉM, 2015). Com a paralisação do repasse de verbas no ano de 2015, o programa enfraqueceu no município, e as escolas continuaram as atividades do programa utilizando o dinheiro da segunda parcela do ano de 2014. Porém, o orçamento baixíssimo prejudicou o desenvolvimento de muitas atividades realizadas, sendo necessário priorizar determinadas oficinas dentre outras tantas que o programa ofertava.

Importante ressaltar que essa interrupção no repasse de verbas se deu por conta da crise econômica e política que o Brasil enfrentou<sup>16</sup>. A inviabilização do Plano Nacional de Educação (2014-2024) tornou-se real com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional n. 241, que trata do novo regime fiscal que visa o congelamento de gastos orçamentários do governo federal.

Em 2015, o PME foi executado em 209 escolas do município, sendo 18.899 o total de número de alunos atendidos. O que chamou a atenção foi o número de coordenadores do PME, que diminuiu drasticamente. Em 2014, o número era de 102 coordenadores (somatória total das escolas da cidade e do campo) e, em 2015, esse número cai para apenas 6 coordenadores. O número de monitores cai para 604, totalizando 900 profissionais que atuaram no programa no ano de 2015 (SEMED, 2015). Podemos inferir que os atrasos nos repasses de verbas constituíram a principal causa dessa queda de números de parceiros<sup>17</sup> do PME.

---

<sup>16</sup> Sobre isso, ler “A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação”, cap. V do livro “Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo”, de José Luís Sanfelice e Sônia Aparecida Siquelli.

<sup>17</sup> Quando falamos em parceiros, estamos nos referindo aos oficinairos, voluntários do PME. Os voluntários recebiam uma ajuda de custo no transporte.

Em 2016, o Governo Federal lançou o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria n. 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE n. 5/2016. O PNME tem como principal objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática por meio da ampliação da jornada escolar, sem deixar de lado o caráter socioeducativo. As atividades nos campos das artes, da cultura e do esporte e lazer também foram contempladas no PNME como atividades complementares, com o objetivo de auxiliar na melhoria do desempenho educacional.

É diante desse panorama apresentado que a pesquisa se propõe a entender a visão do professor quanto a essa política de indução de educação integral em tempo integral, o que passamos a apresentar na próxima seção.

#### 4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTARÉM/PA

Esta seção objetiva apresentar a percepção dos professores sobre o PME como difusor da educação integral na Rede Municipal de Ensino de Santarém. Inicialmente, apresenta a caracterização das duas escolas participantes, bem como o perfil da esfera administrativa e pedagógica dessas escolas. Apresenta ainda a forma de organização das atividades do PME nas duas instituições investigadas e como os professores perceberam o desenvolvimento destas.

Sendo assim, apresentamos a percepção dos professores sobre a implementação do programa nas duas escolas municipais de Santarém, dando enfoque para três dimensões: **estrutura física, troca entre pares e desenvolvimento do aluno**. Essas dimensões são categorias encontradas nas falas dos professores participantes desta pesquisa. Os dados foram coletados tomando por base a análise do projeto político-pedagógico das escolas, dos questionários fechados aplicados à equipe administrativo-pedagógica e professores, além de entrevista semiestruturada realizadas com os professores. Além disso, foi consultado o relatório municipal do PME (2015).

##### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Para a participação nesta pesquisa, selecionamos duas escolas que atenderam aos critérios<sup>18</sup> preestabelecidos. As unidades escolares escolhidas são denominadas neste estudo de escola **A** e escola **B**.

A primeira visita às escolas teve como objetivo a apresentação dos membros da equipe<sup>19</sup> que aplicaria o questionário e faria esclarecimento do que a pesquisa tratava, enfatizando que a identidade da escola e dos participantes da pesquisa estariam preservadas. O questionário utilizado na pesquisa era do tipo fechado.

A escola **A** está localizada na região da Grande Área do Santarenzinho, bairro periférico do município, e foi inaugurada no dia 15 de fevereiro de 1983. Atende o nível de ensino fundamental de 1º ao 5º ano e alcança, em média, mais de 600 famílias, em sua maioria beneficiárias do programa federal Bolsa Família, sem emprego formal e, boa parte, em situação de vulnerabilidade social. (SANTARÉM, 2015).

---

<sup>18</sup> São estes os critérios: estar na representatividade de 30% das escolas de ensino fundamental, estar localizada na área urbana do município e ter aderido ao PME em 2009 com as atividades continuadas ininterruptamente até 2015.

<sup>19</sup> Citados na subseção Percursos Metodológicos.



Segundo o PPP (2015), a escola possui propostas de ações conjuntas com a comunidade, visando à parceria escola-família-comunidade. As ações previstas no PPP têm caráter social que perpassam por temas como “Autoestima e Valorização da Mulher” e “A importância do Pai na formação da criança”. Além de palestras com esses temas, outros parceiros da escola são Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Academia Free Formação Profissional da Amazônia (AFFPAM) e Centro de Saúde do Bairro, que disponibilizam serviços de beleza e saúde bucal. A escola ainda desenvolve projetos voltados para a valorização da história, da religião e da prática esportiva.

No ano de 2017, a escola contabilizou 308 matrículas distribuídas em turmas de 1º ao 5º ano, sendo considerada de pequeno porte.

Segundo os dados informados, a escola possui uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas. Fazem parte do quadro de equipe de trabalho doze professores, três técnicos administrativos e sete funcionários de apoio. O Quadro 3 a seguir sintetiza o quantitativo de funcionários da escola A:

**Quadro 4 – Quantitativo de funcionários da escola A.**

<b>Cargo/Função</b>	<b>Quantidade</b>
Diretor	1
Coordenador Pedagógico	2
Professor	12
Funcionário Administrativo	3
Funcionário de Apoio	7
Nutricionista	0
Merendeira	0
Psicólogo/Dentista	0
Enfermeiro	0
Total	25

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base nos questionários do Procad Unicamp/Unir/Ufopa (2017).

O Quadro 3 informa que a escola não possui alguns cargos, como merendeira, nutricionista, psicólogo, dentista e enfermeiro, os quais seriam de tamanha importância para o funcionamento de uma escola de tempo integral. Identificamos que a equipe de apoio é responsável pela produção da merenda escolar e pela limpeza do espaço físico da escola, não tendo um servidor específico responsável pela alimentação escolar. O cargo de Psicólogo se torna imprescindível em uma unidade escolar, não somente pelo fato de este profissional atender alunos que necessitam de

acompanhamento psicológico, mas também pelo papel importante que o psicólogo pode exercer para a equipe pedagógica e para o professor, principalmente na elaboração de melhores (ou eficazes) meios para alcançar êxito no processo educativo.

A escola **B** encontra-se em um bairro também periférico, foi inaugurada em agosto de 1974, atende os níveis e modalidades de ensino: educação infantil, educação especial, fundamental regular e fundamental EJA. Também atende o Programa de correção de fluxo “Acelera”. Atualmente, dos programas desenvolvidos pelo governo, a escola aderiu a dois, a saber: Programa Novo Mais Educação (PNME) e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd).

A referida escola desenvolve os seguintes projetos: Banda Percussão, Socialização Digital e Ciranda de Artes, todos fomentados por meio dos programas federais, como o Programa Novo Mais Educação (PNME), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). (PPP, 2015).

No ano de 2017, a escola atendeu um total de 792 alunos matriculados regularmente, sendo considerada por isso como de médio porte. A escola oferta vagas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

O quadro da equipe de funcionários existentes na instituição dispõe de uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, trinta e um professores, onze funcionários administrativos, nove funcionários de apoio e duas merendeiras. O quadro a seguir sintetiza o quantitativo de funcionários da escola **B**:

**Quadro 5 – Quantitativo de funcionários da escola B**

<b>Cargo/Função</b>	<b>Quantidade</b>
Diretor	1
Coordenador Pedagógico	3
Professor	31
Funcionário Administrativo	11
Funcionário de Apoio	9
Nutricionista	0
Merendeira	2
Psicólogo/Dentista	0
Enfermeiro	0
Total	57

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base nos questionários do Procad Unicamp/Unir/Ufopa (2017).

Como no caso da escola **A**, a escola **B** também não dispõe de alguns profissionais que são importantes para o funcionamento de uma unidade de tempo

integral que visa à formação integral dos alunos. A escola **B** tem um quantitativo maior de matrículas e possui em seu quadro duas merendeiras, fator importante para o funcionamento de um espaço de tempo integral.

Foi constatado que ambas as escolas não possuíam auditório, biblioteca e quadra poliesportiva. Esses espaços são essenciais e a ausência deles inviabiliza atividades como teatro, dança, esporte, entre outros que estão previstos no PME. Apesar de reconhecer que uma infraestrutura tida como ideal não é garantia de êxito no processo de aprendizagem, entendemos que a ausência de espaços essenciais como os citados acima inviabiliza atividades formativas desenvolvidas no programa e, conseqüentemente, o sucesso de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Na subseção seguinte, abordaremos a caracterização das duas escolas investigadas.

#### 4.1.1 Sobre as esferas administrativa e pedagógica das escolas

Os integrantes da pesquisa da esfera administrativa e pedagógica que responderam ao questionário totalizaram seis participantes, sendo duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e duas técnicas administrativas. Para manter em sigilo a identidade deles, serão identificados pelo nome do cargo, em seguida a letra atribuída a cada escola (escola **A** e escola **B**). A seguir, o Quadro 5 apresenta o perfil dos participantes incluídos nessa categoria:

**Quadro 6** – Equipe administrativa e pedagógica das escolas A e B.

<b>Instituição</b>	<b>Participante</b>	<b>Grau de escolaridade</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Tempo de serviço</b>
Escola A	Diretora A	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	De 30 a 40 anos	De 15 a 25 anos
	Coordenadora A	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	De 30 a 40 anos	De 10 a 15 anos
	Técnico Administrativo A	Ensino Médio	De 40 a 50 anos	De 10 a 15 anos
Escola B	Diretora B	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	De 50 a 60 anos	De 10 a 15 anos
	Coordenadora B	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	De 50 a 60 anos	Mais de 25 anos
	Técnico Administrativo B	Superior completo	De 50 a 60 anos	Mais de 25 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base nos questionários do Procad Unicamp/Unir/Ufopa (2017).

De acordo com o Quadro 5, percebe-se que somente a técnica administrativa **A** não possui formação em nível superior. Todos os outros participantes possuem curso

superior completo e somente a coordenadora **B** possui formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado em Educação).

A equipe administrativa e pedagógica da escola **A** apresenta uma variação de idade entre 30 e 50 anos. A equipe da escola **B** tem idade entre 50 e 60 anos. O fato de a maioria ter idade entre 40 e 50 anos e possuir formação acadêmica mostra que eles têm experiência e capacidade técnica, qualidades requeridas para gestão na área educacional, embora não sejam as únicas nem, principalmente, garantia de qualidade no ensino.

Ainda sobre a formação das equipes das escolas investigadas, o Quadro 6 apresenta os tipos de instituições que esses profissionais realizaram sua formação.

**Quadro 7** – Tipo de instituição de formação da equipe administrativa e pedagógica.

Escola A			Escola B		
Diretora	Coordenadora	Técnica	Diretora	Coordenadora	Técnica
Pública federal	Pública federal	Ensino médio	Privada	Privada	Privada a distância

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base nos questionários do Procad Unicamp/Unir/Ufopa (2017).

De acordo com o Quadro acima, três educadores fizeram o curso superior em universidade privada, sendo um em modalidade de Ensino a Distância (EAD). Esses números podem apontar para a estatística regional e nacional, em que o quantitativo de graduados em licenciaturas em universidades particulares é maior que o quantitativo de graduados em licenciaturas nas universidades públicas (INEP, 2018).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número total de matrículas em cursos de graduação (licenciatura) em universidades públicas no Brasil é de 367,625, enquanto nas instituições privadas o número sobe para 686,898. Na Região Norte, as matrículas em universidades públicas somam 19,837 e nas instituições particulares somam 26,509 matrículas. (INEP, 2018). O modelo empresarial que instituições privadas de ensino superior adotam em sua concepção pode comprometer a qualidade da formação de futuros profissionais que atuarão na educação escolar.

Na subseção seguinte, apresentamos a caracterização dos professores participantes dessa pesquisa.

## 4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, entrevistamos quatro professores, total de três mulheres e um homem. Como foi citado na subseção Percurso Metodológico, os professores entrevistados nas duas escolas investigadas não participaram diretamente do PME. Ocorre que eles tiveram alunos participantes no período compreendido entre 2009 e 2015, o que nos leva a entender que o programa, de alguma forma, influenciou a rotina deles na sala de aula. Todos os professores trabalharam na escola no período a que se refere a pesquisa, sendo assim todos tiveram contato com o PME por seis anos ininterruptos. Neste subitem, será apresentado o perfil dos docentes participantes, por escola, tendo sido utilizadas letras e números para apresentá-los e preservar a identidade dos professores participantes.

- ESCOLA A

Dos três docentes da escola **A**, dois se declararam do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos possuem idade entre 40 e 50 anos e atuam no campo da educação há mais de 20 anos, e um trabalha há cerca de 30 anos nessa escola, e os demais de 10 a 15 anos.

Sobre o nível de escolaridade, todos têm formação em nível superior completo e somente um tem formação em pós-graduação, nível *lato sensu*. Sobre o tipo de instituição em que se formaram, todos declararam ter cursado graduação em licenciatura em instituição pública federal.

Quando indagados sobre a carga horária exercida e em quais escolas trabalham, todos responderam que possuem a carga horária de 40 horas semanais e que atuam somente na escola pesquisada.

- ESCOLA B

Na escola **B**, houve apenas uma professora participante, com idade entre 50 e 60 anos, atuando há mais de 25 anos no campo da educação, estando, durante o período desta pesquisa, com carga horária de 40 horas semanais na escola. No que diz respeito à formação, essa professora possui nível superior completo em instituição pública federal.

O Quadro 7, a seguir, sintetiza as informações anteriores sobre os professores das escolas estudadas:

**Quadro 8** – Caracterização dos professores entrevistados.

<b>Escola</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na Educação</b>	<b>Tempo de atuação na Escola</b>
<i>continuação</i> A	50 anos	Biologia	26 anos	15 anos
	47 anos	Filosofia	20 anos	16 anos
	48 anos	Letras Português/Inglês	23 anos	14 anos
B	51 anos	Formação de Professores nas Séries Iniciais	27 anos	27 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

O tempo de atuação de todos os professores na educação aponta experiência na área, e o de atuação na escola onde trabalham sugere grande percepção do ambiente escolar e seu funcionamento.

Os professores investigados nesta pesquisa tiveram alunos que participaram das oficinas do PME e puderam ver os resultados do programa na sala de aula.

Sabe-se que a formação para atuar em uma escola que tem entre seus objetivos formar integralmente o aluno, ampliando a jornada escolar, não se dá especificamente nas licenciaturas. O currículo dos cursos de Pedagogia não prevê disciplinas que tratam da educação integral e da educação em tempo integral. Essa formação ocorre por meio da formação continuada. Libâneo (2000, p.123) diz que “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”.

A formação específica para a educação integral, contudo, não garante por si só a qualidade para a formação integral do aluno, pois “a docência significa, também, o preparo para o desenvolvimento de um conjunto de ações que se desenvolvem em espaços diversos e que são voltados para a formação da cidadania” (COLARES; COLARES, 2013, p. 91), o que é imprescindível para a formação integral do indivíduo.

#### 4.3 A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Esta subseção trata da organização do PME nas duas escolas investigadas, desvelando as especificidades de cada uma delas, bem como a percepção dos

professores sobre a execução do PME nas duas escolas municipais de Santarém/PA. Os principais resultados desta pesquisa são apresentados em duas subseções: Organização do Programa Mais Educação nas escolas **A** e **B** e Organização do Programa Mais Educação na visão dos professores.

#### **4.3.1 Organização do Programa Mais Educação nas escolas A e B**

O Decreto n. 7.083/2010 dispõe, em seu art. 1º, sobre a finalidade do PME, que é “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”. Quando se aponta o tempo integral na educação básica, posteriormente previsto no PNE (2014-2014), compreende-se a importância do programa para possíveis modificações no interior da escola, sejam elas nas dimensões física e temporal, sejam na dimensão pedagógica. Isso fica evidente quando, no art. 2º do decreto citado, apontam-se os princípios da educação integral que orientam o PME:

São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010).

A articulação das atividades das disciplinas curriculares com as atividades propostas pelo PME, a constituição de territórios potencialmente educativos dentro e

fora do espaço escolar e o envolvimento das comunidades escolares são alguns dos princípios de educação integral previstos no programa.

A seguir será apresentado como o PME se estabeleceu nas escolas investigadas, desvelando as possibilidades dessas mudanças na escola e buscando evidenciar os princípios da educação integral no âmbito desse programa.

Quando investigado sobre o início do programa nas escolas **A** e **B**, detectou-se que as duas iniciaram as atividades do PME em 2009. No que se refere ao quantitativo de alunos que participaram do programa nas duas escolas no período estabelecido nesta pesquisa, temos a seguir a Tabela 6.

**Tabela 6** – Quantitativo de alunos participantes do PME nas escolas A e B (2009 a 2015).

ESCOLA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>A</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>B</b>	150	150	150	150	150	150	150

**Fonte:** Elaborada pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

A escola **B**, por ser de porte médio, matriculou um número maior de alunos que a escola **A**. Levando em consideração o número de matrículas das escolas, a escola **A** teve quase um terço de seus alunos participando das atividades do contraturno, já a escola **B** teve uma porcentagem bem abaixo, em torno de 19% do seu alunado participou do PME

As atividades desenvolvidas no âmbito do PME na escola **A** durante o recorte temporal da pesquisa, de acordo com o Quadro 8, foram as seguintes:

**Quadro 9** – Macrocampos e atividades do PME desenvolvidas na escola A (2009 a 2015).

Macrocampos	Atividades	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Esporte e lazer	Futebol							
	Recreação/lazer	x	x					
	PST*				x	x	x	x
	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)					x		
Educomunicações	Rádio Escola							
Inclusão digital	Informática e Tecnologia	x	x	x	x	x		
Prevenção e promoção da saúde	Atividades de alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e							



continuação

	educação do movimento, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental, promoção da cultura de paz e prevenção das violências e acidentes, criação de estratégias de promoção e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, outros; promoção e prevenção em saúde no currículo escolar.							
Cultura e artes	Banda fanfarra			x	x	x	x	
	Teatro							
	Desenho							
	Flauta doce							
	Leitura							
	Danças				x	x	x	x
Cultura, artes e educação patrimonial	Pintura	x	x	x	x	x	x	x
	Danças				x	x	x	x
	Capoeira	x	x	x	x	x	x	x
	Percussão			x	x	x	x	x
Direitos humanos em educação	Direitos humanos e ambiente escolar							
Meio ambiente	Horta escolar e/ou comunitária							
Educação ambiental e sociedade sustentável	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e ou jardinagem escolar							
Acompanhamento pedagógico	Letramento	x	x	x	x	x	x	x
	Ciências							
	Matemática				x	x	x	x
	Orientação de estudos e leitura				x			

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

\*Programa Segundo Tempo. O programa foi incorporado ao PME em 2011 e tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida. (Brasil, 2011).

De acordo com o Quadro 8, identificou-se que no período de 2009 a 2015 foram implementadas várias atividades na escola A, desde aulas de música até aulas de capoeira. Além das atividades como letramento e matemática (macrocampo acompanhamento pedagógico, adesão obrigatória), pintura e capoeira foram as atividades que estiveram presentes em todos os anos de funcionamento do programa na instituição.

Sobre as oficinas, ganha destaque nas falas dos professores a capoeira, como aponta os fragmentos de discurso de um dos entrevistado:

Tiveram sim alunos que saíram daqui que tiveram um conhecimento melhor, que tiveram uma posição no fato de ser um cidadão social, uma pessoa na sociedade de responsabilidade, a questão da capoeira, o monitor era muito bom nessa questão de respeito com o outro, que capoeira não era luta, aquilo ali eles não tavam treinando ali para eles brigarem na rua. (P2).

O entrevistado P2 apontou a capoeira como uma unidade de ensino potencialmente significativa, uma atividade que cultiva o respeito com o próximo, um dos princípios da vida em sociedade. A capoeira foi uma das oficinas que esteve presente desde o início do programa na escola A.

Informática e percussão foram as duas oficinas que também tiveram destaque no quadro de atividades do PME na escola A. Em entrevista, P1 afirma:

A quantidade de material que veio que não só serviu para o mais educação naquele momento, como deixou esse material na escola, foi muito material. Material didático, jogos educativos, instrumento de percussão. Inclusive esse material aí já foi utilizado no desfile, na banda da escola, pequena, mas tinha. (P1).

A aquisição de materiais com os recursos do PME foi outro ponto tratado nas entrevistas. Na escola A, destaca-se, nas falas dos professores, a oficina de percussão, que preparava os alunos para as apresentações dos desfiles da programação da Semana da Pátria. Segundo o P1, foram muitos os materiais que ficaram para a escola depois que o programa encerrou. Além dos instrumentos de percussão, outros materiais foram adquiridos por meio da verba do PME, como jogos educativos e colchonetes, como aponta o P2:

Vieram muitos materiais do Mais Educação. Os materiais do mais educação eram materiais muito bons. Muitos materiais a gente usa até hoje. Só não foi melhor porque não tinha a infraestrutura, a escola não estava preparada na sua parte estrutural, ter uma sala só pra eles, tanto é que os colchonetes, muitos numa enxurrada aí que teve a escola sofreu, aí nós perdemos o colchão de ginástica. (P2)

A falta do devido cuidado e a ausência de espaço físico adequado para guardar os materiais utilizados nas oficinas do PME ocasionaram a perda de alguns destes, como afirma o P2. Podemos inferir que houve uma possível ausência de

planejamento estratégico para organização de espaços que pudessem receber esses materiais.

Ainda sobre o Quadro 8, percebemos que algumas atividades dos macrocampos não foram contempladas nas oficinas do PME na escola A. São elas:

- ✓ futebol
- ✓ rádio escola
- ✓ atividades de alimentação saudável
- ✓ teatro
- ✓ desenho
- ✓ flauta doce
- ✓ leitura
- ✓ direitos humanos e ambiente escolar
- ✓ horta escolar
- ✓ conservação do solo e composteira (canteiro sustentável e jardinagem escolar)
- ✓ acompanhamento pedagógico no ensino de ciências.

Não há respostas concretas por parte da direção da escola sobre a ausência de oferta dessas oficinas, mas podemos deduzir, especialmente em relação às que precisam de espaço físico, como futebol, horta escolar e jardinagem, que seria difícil de serem realizadas por causa da falta de ambiente adequado para isso.

Podemos inferir também que a falta de pessoas voluntárias capacitadas para executar as outras oficinas, como atividades de alimentação saudável, direitos humanos e ambiente escolar, e letramento em ciências, poderia ser outro obstáculo para a gestão da escola ofertar essas atividades.

Na escola **B**, as atividades desenvolvidas no âmbito do PME, encontram-se identificadas no quadro 9, a seguir:

**Quadro 10** – Macrocampos e atividades do PME desenvolvidas na escola B no período de 2009 a 2015.

Macrocampos	Atividades	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Esporte e lazer	Futebol							
	Recreação/lazer				x	x	x	
	PST				x	x	x	
	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)							
Educomunicações	Rádio escola							
Inclusão digital	Informática e Tecnologia							
Prevenção e promoção da	Atividades de alimentação saudável/alimentação							

continuação

saúde	escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental, promoção da cultura de paz e prevenção das violências e acidentes, criação de estratégias de promoção e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, outros; promoção e prevenção em saúde no currículo escolar.							
Cultura e artes	Banda fanfarra			x	x	x		
	Teatro							
	Desenho							
	Flauta doce			x	x	x		
	Leitura							
Cultura, artes e educação patrimonial	Danças							
	Pintura			x	x	x	x	
	Capoeira							
	Percussão							
Direitos humanos em educação	Direitos humanos e ambiente escolar							
Meio ambiente	Horta escolar e ou comunitária				x	x	x	
Educação ambiental e sociedade sustentável	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e ou jardinagem escolar			x				
Acompanhamento pedagógico	Letramento			x	x	x	x	
	Ciências							
	Matemática			x	x	x	x	
	Orientação de estudos e leitura							

**Fonte:** Elaboradora pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

Por não termos acesso às informações dos anos de 2009, 2010 e 2015 da escola **B**, não foi possível explicitar quais atividades foram realizadas nos respectivos anos. Entretanto, podemos perceber que, entre os anos que se executou o programa e que tivemos acesso às informações, destacam-se as oficinas de pintura, horta, flauta doce e fanfarra, além das obrigatórias (letramento e matemática). Recreação e Programa Segundo Tempo também foram oficinas que completaram o quadro de atividades do

PME nos anos investigados na escola **B**. A falta de documentos que pudessem esclarecer as lacunas apontadas no Quadro 9 impede um aprofundamento na análise deles.

Sobre os critérios adotados pela escola **A**, identificamos no relatório do PME (2015) que o baixo rendimento escolar e a vulnerabilidade social foram dois pontos verificados na escolha dos alunos participantes das oficinas do programa. Segundo o relatório, a gestão percebia real necessidade de atender crianças cujos pais trabalhavam durante o horário comercial e não podiam pagar uma pessoa para cuidar da criança no horário do trabalho. A escola **B** declarou que utilizava os mesmos critérios do PME, a saber:

- Estudantes que apresentam defasagem relativa à idade/ano.
- Estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e 5º ano), períodos nos quais há um índice maior de evasão para a 2ª fase.
- Estudantes dos anos finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e 9º ano), período em que existe um alto índice de evasão após a conclusão.
- Estudantes de anos/séries nos quais são detectados índices de evasão e/ou repetência.
- Estudantes que estão em situação de risco e de vulnerabilidade social.
- Estudantes que desempenham papel de incentivadores, líderes positivos com relação aos seus colegas (âncoras).

No que diz respeito aos oficinairos voluntários do PME, constatamos nos documentos disponibilizados pela gestão das duas escolas somente a existência do termo de adesão e compromisso de voluntário e do relatório mensal de atividades desenvolvidas nas oficinas, não tendo sido identificadas nesses dois documentos as turmas e a quantidade de alunos atendidos. No relatório mensal, podemos identificar o título das atividades realizadas a cada dia do mês e o número de turmas que ficam sob a responsabilidade do oficinairo para desenvolver as oficinas.

Para manter o sigilo dos voluntários do PME, optamos por apresentar, por ano, somente a quantidade e o gênero deles.

**Tabela 7** – Quantitativo de oficinairos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas na escola A.

ANO	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
2009	2	3	5
2010	4	2	6
2011	3	4	7
2012	1	7	8
2013	1	7	8
2014	1	5	6
2015	3	3	6

**Fonte:** Elaborada pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

Na escola **A**, houve variações na quantidade de oficinairos voluntários nos anos determinados nesta pesquisa. Em 2009, havia cinco oficinairos, enquanto nos anos seguintes o número variava entre seis e oito oficinairos do PME na unidade. Quanto ao gênero, percebemos que havia, entre 2011 a 2014, predominância do gênero masculino e equilíbrio somente no ano de 2015.

O quantitativo de oficinairos na escola **B** se organizou da seguinte maneira:

**Tabela 8** – Quantitativo de oficinairos responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas na escola B.

ANO	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
2012	3	3	6
2013	2	4	6
2014	2	4	6

**Fonte:** Elaborada pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

\*Ensino coletivo de cordas.

Não conseguimos dados dos anos de 2009, 2010, 2011 e 2015 da escola **B**. Na pesquisa de campo, não foram encontrados documentos como relatório ou frequências dos oficinairos nesses anos citados. Isso denota que a organização do programa na escola não teve tanta importância quanto tiveram as demais atividades, como a própria sala de aula. Como exemplo, os diários de classe, as fichas de nota dos alunos e os livros de ocorrência das turmas são documentos bem guardados e as pessoas responsáveis por esses documentos sabem onde encontrar quando precisam deles. Quando fomos a campo realizar o levantamento desses documentos, a vice-diretora não conseguiu encontrar a caixa com os documentos dos anos que estão faltando citados acima estavam.

Percebemos nos documentos a que tivemos acesso que o número de oficinairos foi constante nos anos identificados como de funcionamento do PME, mantendo-se seis voluntários por ano. Quanto ao gênero, somente houve equilíbrio em 2012, tendo participado, em 2013 e 2014, mais homens do que mulheres no voluntariado do PME.

Sobre os horários de funcionamento das oficinas, foi possível encontrar somente os do último ano de funcionamento determinado neste estudo. Em 2015, identificamos o seguinte horário das oficinas na escola A:

**Quadro 11** – Horário das oficinas do PME na escola A em 2015.

<b>Dias da semana</b>	<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>	<b>Turma C</b>	<b>Turma D</b>
Segunda	Letramento Matemática Percussão	Letramento Matemática Percussão	Percussão Letramento Matemática	Percussão Letramento Matemática
Terça	Dança Letramento Informática	Dança Letramento Informática	Letramento Informática Dança	Letramento Informática Dança
Quarta	PST	PST	PST	PST
Quinta	Matemática Informática Letramento	Matemática Informática Letramento	Informática Letramento Matemática	Informática Letramento Matemática
Sexta	Percussão Dança Matemática	Percussão Dança Matemática	Matemática Percussão Dança	Matemática Percussão Dança

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

Na escola B, identificamos o seguinte horário de funcionamento das oficinas:

**Quadro 12** – Horário das oficinas do PME na escola B em 2015.

<b>Dias da semana</b>	<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>	<b>Turma C</b>	<b>Turma D</b>
Segunda	Letramento Percussão	Dança Educação Patrimonial	Educação Patrimonial Dança	Percussão Letramento
Terça	Dança Educação Patrimonial	Percussão Letramento	Letramento Percussão	Educação Patrimonial Dança
Quarta	Letramento Percussão	Dança Educação Patrimonial	Educação Patrimonial Dança	Percussão Letramento
Quinta	Dança Educação Patrimonial	Percussão Letramento	Letramento Percussão	Educação Patrimonial Dança
Sexta	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base no roteiro das entrevistas da pesquisa (2018).

A organização do tempo integral das duas escolas respeitou as orientações do caderno *Passo a Passo do Programa Mais Educação*, tendo os alunos atendidos pelo PME sido distribuídos em quatro turmas. Na subseção seguinte, será apresentada a visão dos professores das escolas **A** e **B** quanto à organização do PME nessas instituições.

#### **4.3.2 Organização do Programa Mais Educação na visão dos professores pesquisados**

Nesta subseção, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os professores das instituições pesquisadas. O tratamento dos dados obtidos foi realizado considerando um conjunto de técnicas da análise de conteúdo conforme Bardin (2011). Para esta subseção, utilizamos as entrevistas decorrentes da pesquisa de campo.

De acordo com Bardin (2011), a pré-análise constitui-se na ordenação das informações, cujo objetivo é tornar a análise mais prática possível, pois “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 25).

A segunda fase proposta por Bardin (2011), que é a exploração do material encontrado e organizado na primeira fase, consiste na codificação e decodificação dos dados. Neste momento, emergiram as três categorias de análise: **estrutura física**, **troca entre pares** e **desenvolvimento do aluno**. A escolha dessas categorias foi com base na observação do número de repetições que esses temas apareceram no corpus das entrevistas.

Na terceira fase proposta por Bardin (2011), realiza-se a análise dos dados, interpretando e inferindo com base nas informações obtidas nas etapas anteriores, triangulando esses dados com o que o referencial teórico apresenta e conforme a interpretação do pesquisador.

##### **Sobre a categoria “estrutura física”**

Para efeito desta análise, a estrutura física foi definida como o espaço físico da escola e da comunidade em torno dela. Segundo o *Caderno Passo a Passo do Programa Mais Educação* (BRASIL, 2011, p. 18):



O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade.

Apesar de esta afirmação ser verdadeira, o espaço físico inadequado para a oferta de educação integral em tempo integral não pode ser um condicionante para a formação integral, pois sabemos que a realidade é bem distante disso. Trazer a família e a comunidade para trabalharem juntas dentro do ambiente escolar com vistas à melhoria da educação pública tem sido um dos maiores desafios da escola. O que se tem hoje são gestores abarrotados de reuniões da Secretaria de Educação Municipal, de decisões a tomar sobre comemorações festivas da escola, prestação de contas do PDDE, entre outras, que consomem o tempo e a disposição para fazer o que mais importar:

Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. (BRASIL, 2011, p. 16).

De acordo com os documentos analisados, como os relatórios do PME das escolas (SANTARÉM, 2015) e o relatório dos “oficineiros”, essa integração escola-comunidade não existiu, e a cidade educadora que está nos documentos orientadores do PME não saiu do papel. Apesar de o *Manual Operacional de Educação Integral* e de outros cadernos do PME anteriormente citados apoiarem a parceria entre comunidade externa e escola, a maioria das instituições escolares desenvolve suas atividades extracurriculares em suas dependências internas. (MORGAN, 2015).

Nesse sentido, a discussão sobre educação integral precisa estar presente em todos os debates escolares, nas reuniões de formação dos professores; precisa estar, principalmente, no projeto político pedagógico da escola (PPP). Para que a educação integral seja a base da educação escolar, essa discussão precisa estar presente no dia a dia da gestão, dos professores, da secretaria, da equipe de apoio, enfim, de toda a comunidade interna da escola, para então alcançar a comunidade externa e encontrar apoio para seu fortalecimento enquanto política educacional.

As escolas **A** e **B** fizeram seus arranjos para executar as oficinas do programa e permitir que os alunos tivessem o melhor atendimento possível. Identificamos essa percepção nas falas do P1:

Houve críticas que as crianças ficavam num local improvisado né, não tinha aquele local certinho lá para criança ficar, uma hora ele ficava numa sala, outra hora ficava noutra, então isso criou um impacto entre os outros professores, mas a gente, eu como participei da coordenação do mais educação, eu tinha um outro olhar, eu queria que desse certo, que caminhasse o mais educação, até porque eu sabia como era pra funcionar mesmo, né. (P1)

E também, por ser dentro do horário de expediente da escola, então sempre atrapalhava ali eles né, a turma do regular, por exemplo, achavam que tava atrapalhando, que o mais educação tava sempre atrapalhando ali, né, eles não viam com bons olhos esse lado aí, né. Era como se não fizesse parte da escola, eles viam o mais educação com um olhar diferenciado. (P1)

Apesar da preocupação e dos esforços por parte da gestão da escola e da coordenação do programa nas instituições para fazer o PME dar certo, houve muitas críticas. Tanto os professores quanto os alunos (segundo a fala dos entrevistados) tinham a percepção de que o PME não contribuía de forma eficiente por estar ocupando um espaço que não deveria, como a sala dos professores e a sala de informática.

Por não haver essa tarefa de mapeamento de potenciais espaços no entorno da escola com a comunidade escolar, a gestão preferiu utilizar aquilo que estava sob sua responsabilidade, a própria escola. A escola **A** utilizou a sala dos professores e a sala de informática, e a escola **B**, por ter estrutura física maior, conseguiu adaptar os espaços livres, como áreas com árvores e salão de refeitório.

Quando opta por não sair da escola, podemos inferir que o gestor demonstra fragilidade na relação com a comunidade, preferindo evitar a responsabilidade e o trabalho, que seria firmar parcerias que pudessem somar e sanar o problema do espaço físico da escola. Esse movimento de ir à comunidade requer muita articulação por parte dos representantes escolares e comunitários. O que é proposto pelo PME não é apenas aumentar a permanência dos alunos em um ambiente educativo, mas também estimular uma transformação da sociedade:

Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade com a formação de cidadãos e encontra, no diálogo, uma ferramenta eficaz. Na “disponibilidade para o diálogo” (...) é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana. (BRASIL, 2009, p. 31).

Vemos tal afirmação como uma responsabilidade na relação comunidade e escola, sendo importante que a instituição escolar tenha essa percepção para poder superar a barreira do “muito trabalho” e contribuir para a formação integral do aluno.

Apesar dessa perspectiva, os professores percebem a falta de espaço físico como um entrave para o pleno funcionamento do programa, como afirma P4:

Olha a avaliação que eu faço é boa ainda, porque eu não vou dizer que é ruim, porque o culpado não é as pessoas que vem prá cá fazer o mais educação. Mas sim o espaço físico e a preparação que eles não têm, eu daria uma preparação de um mês, mais duas semanas é suficiente. (P4)

Vejamos que o professor P4 aponta como culpados o espaço físico e a preparação dos “oficineiros” para assumir tais atividades, não entrando em seu discurso opções para resolver o problema do PME no espaço escolar. O P4 vê o problema na escola quanto à preparação para receber o PME, sem ter o conhecimento das possibilidades que o *Caderno Passo a Passo do Programa Mais Educação* (BRASIL, 2011) propõe para a escola.

Foi bom o mais educação, pena que a escola não estava preparada. Foi tipo assim “pega, toma goela abaixo aí, te vira”. Se questionar não adianta, se não aceitar, a gente como escola, a gente não pode dizer não. Porque a gente pensa logo na criança né, que a criança tem seus direitos de receber essa educação, e aí bora dar o nosso jeito, aí foi que foi feito. (P2)

Para P2, o PME foi visto como uma política imposta do plano macro para o micro, não partindo da real necessidade do “chão da escola”. Como resultado desta visão, segundo P3 o programa passa a ser visto como uma atividade que não pertence à escola: “O programa é como se não fizesse parte da escola, e que muitas vezes eles estavam só usando o prédio da escola.” (P3).

Esse sentimento de não pertencimento do PME à escola é apontado na pesquisa de Siqueira (2016), quando identificou que a falta de conhecimento das diretrizes e dos objetivos do PME e a desarticulação do ensino regular com o tempo integral causaram esse distanciamento por parte de alguns professores e alunos. As articulações do ensino regular com o tempo integral deveriam ser previstas no projeto político-pedagógico da escola, porém isso foi mencionado no PPP das duas escolas apenas como atividades do contraturno desenvolvidas sem nenhuma ligação com o ensino regular.

Apesar desse cenário de conflito, P2 sugere uma proposta de como o programa poderia superar o problema do espaço físico:

Esse PME, eu acredito que ele devia ser planejado para o contra turno, os alunos que são, por exemplo, da escola “fulano de tal” estão com dificuldade? Tá, então vamos formar turmas, digamos que, com alunos de escolas próximas. Seria sim um reforço mesmo. (P2)

A ideia proposta por P2 seria formar turmas para aulas de reforço no contraturno com alunos de escolas de um mesmo bairro, aumentando a carga horária para o mais do mesmo. Se a escola de tempo integral reproduzir a escola convencional, que é a proposta de P2, estará fadada ao fracasso, pois o efeito será o contrário do que se é esperado (ex.: alunos dedicados a participar das atividades, adquirindo potencialidades para a vida em sociedade. O resultado será a potencialização dos problemas preexistentes (CAVALIERE, 2007).

Um ponto importante a observar é a ideia de mesclar em uma única turma alunos de várias escolas, apresentando-se como inovador para as relações com outros alunos advindos possivelmente de outra realidade social que possam agregar em conhecimento de mundo com experiências vividas.

É fato que nossas escolas não estavam preparadas para receber o aluno em tempo integral, tanto em estrutura física quanto pedagogicamente, porque não havia um plano nacional de educação que atentasse para essa perspectiva de educação. As legislações anteriormente citadas<sup>20</sup> apontam alguns avanços no que diz respeito à educação integral e tempo integral, mas, ainda assim, não resolvem o problema do espaço físico escolar.

### **Sobre a categoria “troca entre pares”**

Entendemos a categoria “troca entre pares” como a relação dos professores com osicineiros, e a relação do PME com as escolas pesquisadas. A necessidade de diálogo na convivência humana é indubitável. Paulo Freire (1987, p. 42) nos apresenta uma definição da importância desse diálogo:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens

---

<sup>20</sup> Ver a subseção “Aspectos legais sobre educação integral e tempo escolar”.

encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

A troca de conhecimento de mundo é sempre um ganho para quem convive e dialoga com o seu próximo. Freire disserta com maestria sobre essa questão quando afirma que o diálogo é uma necessidade existencial. Precisamos dessa troca de significados para nos reconhecermos como indivíduo e como parte do todo.

O formato do PME traz para dentro da escola a presença de profissionais que atuam diretamente com os alunos e, de certa forma, com os professores do turno regular. Estes são:

Na maioria das vezes, (...) jovens e moradores das comunidades nas quais realizam suas ações educativas, atuando sob as mais diferentes denominações como: oficinairos, monitores, educadores socioculturais, animadores sociais, agentes culturais, educadores sociais, arte-educadores, entre outros. (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p.157).

O PME oportuniza a entrada de pessoas que dispõem de conhecimento em determinada atividade para participar do programa como voluntário por meio de oficinas. No caso do PME, a denominação dada ao voluntário foi “oficineiro”, estando essa natureza voluntária regida pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Nas escolas urbanas, o ressarcimento das despesas com os voluntários era calculado de acordo com o número de turmas que cada oficinairo atendia, conforme a Tabela 9:

**Tabela 9** – Ressarcimento das despesas com o voluntário do PME

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
1	R\$ 60,00
2	R\$ 120,00
3	R\$ 180,00
4	R\$ 240,00
5	R\$ 300,00

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019), com base no Manual Operacional de Educação Integral (2009).

As informações apresentadas até aqui nos demonstra que o professor titular e o professor voluntário (oficineiro) atuando dentro do ambiente escolar e tendo oportunidades de troca de conhecimento no ambiente de trabalho.

Quando questionamos como foi a relação dos professores com os voluntários no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades do programa, colhemos as seguintes falas:

Eles vinham procurar o diagnóstico do aluno com a gente, entender a dificuldade deles, e a gente sempre tava tendo esse feedback com eles, perguntando e dizendo “ele (aluno) evoluiu em tal parte. Ou então porque que lá no mais educação ele tá tendo esse aproveitamento e a gente não tá vendo aqui esse resultado? Se é um programa que veio pra auxiliar o professor, tanto o professor, mas principalmente o aluno né. Então a gente tinha sim essas conversas. Geralmente eram conversas de corredores ou na hora do recreio. (P2)

Olha a interação era mais assim que a gente disponibilizava é a quantidade de alunos que estavam com dificuldade de aprendizagem e dizia qual era o grau da dificuldade de aprendizagem se era linguagem se era matemática e aí o professor monitor da turma tomava conta das crianças era essa interação, é era mais nisso. (P3)

De acordo com essas falas, podemos perceber que não ocorria reunião oficial em que o professor e o oficinairo pudessem discutir e planejar pedagogicamente as atividades que seriam desenvolvidas no contraturno. Segundo P2, as conversas eram informais e corriqueiras, descritas por ela como “conversas de corredores”. Mais uma vez fica perceptível a falta de organização e de planejamento por parte da gestão responsável pelo PME na escola.

Há também um ponto a ser destacado nas falas de P2 e P3. Apesar de ser uma interação insuficiente, percebemos que a preocupação com o desenvolvimento do aluno é uma questão latente, não sendo somente “entregar” os alunos sob a responsabilidade do realizador das oficinas. Pelo contrário, o professor procura investigar se o aluno está rendendo tanto no programa (se está participando e demonstrando evolução de acordo com as propostas das oficinas) quanto na sala de aula.

Segundo Silva (2016, p.124), a falta de interação:

Significa uma grande perda de oportunidade pra as instituições. A prática do ofício tanto nas oficinas, quanto nas salas de aula do ensino regular quando compartilhada entre os pares possibilita o alargamento dos conhecimentos tão necessários às inovações requeridas no projeto de tempo integral, visando a uma educação integral e não apenas de tempo ampliado. Além disso, reuniria diversos atores, com diversas trajetórias de vida, diferentes saberes, o que não só configuraria em complementariedade de saberes, mas também em espaços para explicitar conflitos, dúvidas por meio da interlocução.

A figura do voluntário no contexto do PME oportuniza essa possibilidade de vivenciar num espaço educativo o conhecimento de experiências de vidas de diferentes, aquisição de diversos saberes resultantes dessas experiências de vida e de criar um

espaço possível para ouvir e discutir os conflitos, as aproximações e os distanciamentos que surgiriam com essa troca de saberes.

Outro fato apontado pelos professores é a falta de preparo dos voluntários para o desenvolvimento das atividades. De acordo com a fala de P2:

Tinha alguns monitores que não tinham aquela firmeza, sabe, mas eram poucos, a maioria tinha aquela firmeza porque sempre dizia que os alunos do mais educação eram aqueles selecionados, eram as figurinhas mesmo, as pessoas eram demais, então tinha que ter pulso mesmo pra lidar com eles. (P2)

Essa observação poderia ser uma oportunidade para os próprios professores tomarem a iniciativa de compartilhar com osicineiros seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de experiência como educador e um meio de aprender com o novo.

A escolha dosicineiros não foi objeto de investigação desta pesquisa, mas há essa possibilidade de discussão quando o assunto vem à tona nas entrevistas com os professores. A presença de outros sujeitos nas escolas que não sejam os professores de carreira provoca certas reflexões, uma delas é o questionamento da formação deles.

Além da interação entre professor do turno regular e professor das atividades do contraturno, identificamos a interação da comunidade escolar com o PME. Sobre a recepção do programa na escola, P1 afirma:

Faltou essa parte aí de acolhimento dos próprios funcionários, todo mundo ali junto, abraçando a causa pra que desse certo mesmo e a gente tivesse muito mais resultado do que a gente teve. (P1)

Além das dificuldades de infraestrutura que os professores apontaram anteriormente, a falta de acolhimento por parte dos funcionários da escola fez com que o programa perdesse força no desenvolvimento e não fosse legitimado como parte da escola. A resistência à mudança e as atitudes não cooperativas com as atividades desenvolvidas no âmbito do PME só aumentam o desconforto e a descontinuidade dele.

Na fala de P1, evidenciamos ainda a importância de acreditar e de trabalhar para que a proposta de educação integral do PME se fortaleça no cotidiano da escola. Esse trabalho não deve ser somente da escola, deve ser um esforço conjunto dos governos federal, estadual e municipal.

No contexto dessa discussão, identificamos ainda a fala de P1 sobre a relação do governo federal com a efetivação do PME nas escolas:

Eu acho que ele deveria ter sido pensado assim, não vindo de cima para baixo, sabe. Eu acho que essa ideia deveria ter sido discutida e bem mais amadurecida. O PME poderia ser pensado conjuntamente com a comunidade, com a secretaria. Deveria ter sido discutida no município, entre as secretarias, pra que ficasse mais claro, (o PME) Deixou muita dúvida, a pessoa pergunta: “mais educação? Como é que funciona? como vai ser feito?” Deixava sempre uma interrogação “como é que vai funcionar? quem vai trabalhar? como vai trabalhar? Aquela coisa, deixou sempre interrogações. (P1)

A opinião de P1 mais uma vez reforça o sentimento de não pertencimento do PME à escola, por não partir desta. A sensação de incertezas do que se tratava o programa federal só aumenta a dúvida para os envolvidos se é algo bom ou não para a escola e para os alunos.

A fala de P1 pode nos revelar também certo descuido por parte da Secretaria de Educação do Município em disseminar o programa nas escolas, tirando o medo do desconhecido. Recai também sobre a gestão da escola a responsabilidade de apresentar e discutir a implementação do programa e seu formato nas reuniões pedagógicas com os professores e demais funcionários do ambiente escolar para que todos estejam a par da proposta de educação integral.

### **Sobre a categoria “desenvolvimento do aluno”**

Para esta categoria, tomamos como definição de “desenvolvimento do aluno” a percepção dos professores quanto ao desenvolvimento biopsicossocial dos alunos participantes do PME. Esse desenvolvimento se torna perceptível no dia a dia da escola, onde o professor é o principal mediador da aprendizagem.

A escola é a segunda instituição que mais tem influência na vida do indivíduo. É nela que se passa boa parte da vida, desde a infância até a adolescência, período essencial para a formação das dimensões multifacetadas do ser humano. Como afirma Cavaliere (2007, p. 1.031), “a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno”. É um direito constitucionalmente garantido à criança o acesso à escola e dever da família e do Estado garantir a formação integral da criança. (BRASIL, 1988).

Luck (2009, p. 20) define a escola como um ambiente de “vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo”. A vivência na escola pressupõe aprendizagens que possibilitem ao indivíduo habilidades em atuar na sociedade como



cidadão. Por isso percebemos a importância da influência do PME na escola e na vida dos alunos.

Quando realizamos as entrevistas e fizemos o tratamento dos dados, o desenvolvimento dos alunos foi o terceiro ponto latente nas falas dos professores. A percepção do desenvolvimento do aluno para P3 se apresentou na seguinte maneira:

(...) alguns conseguiram avançar depois do programa. Conseguiram desenvolver o processo de letramento né, outros não, porque muitos o problema não é só mesmo o processo de letramento, tem outros fatores né, que as vezes não dependem da gente né, os fatores é sociais né, muitos fatores sociais e outras questões assim. São crianças com muita dificuldades, que tiveram que ser encaminhadas pra fazer um diagnóstico, né. (P3)

O desenvolvimento aqui apresentado por P3 diz respeito ao aspecto cognitivo. Segundo a visão desse professor, o PME contribuiu para que o aluno pudesse desenvolver habilidades como a leitura e a escrita. Ou seja, o programa serviu como reforço escolar, facilitando o trabalho na sala de aula e dando ao aluno uma dupla jornada de atividades que priorizam o letramento.

Essa ideia do PME como reforço escolar se apresentou em vários momentos nas falas de todos os professores entrevistados. O que nos levou a deduzir que o conceito de educação integral em tempo integral para os entrevistados é inverso ao que o programa propõe<sup>21</sup>.

Santos e Vieira (2012, p. 338) afirmam que:

Educar na perspectiva da educação integral extrapola a ampliação do tempo, bem como a ampliação de espaços: trata-se necessidade de educar para ler, escrever, calcular, interpretar, produzir textos e poesias, (...) e muito mais que isso, ou seja, a educação em sua integridade visa o ensino e à aprendizagem, ao olhar e cuidar do outro, visa a proteção e à emoção, respeito as diversidades; traduz a cultura da paz. O desejável é educar sujeitos que construam uma sociedade mais humanizada e menos violenta.

Assim, percebemos que a educação integral se desenvolve em diferentes tempos e espaços, no meio familiar, na igreja, no campo de futebol, na rua, na escola, nos ensaios de bandas marciais da escola. Não se pode mais pensar que a educação escolarizada é a única condição para formação do aluno, pois a educação, segundo o PME, parte também da relação dessas experiências de mundo.

---

<sup>21</sup> De acordo com Silva e Silva (2013, p. 84) o PME apresenta aproximações com a concepção pragmatista de educação quando reforça que a “experiência atrelada a vida humana constitui uma variedade de aprendizagens”.

O novo não quer dizer prever, no plano de aula e no PPP da escola, passeios a ambientes culturais da cidade ou ao zoológico e museus, como forma de intercalar aulas repetitivas e monótonas com excursões divertidas. Importa mais entender que tanto excursões quanto aulas em sala devem ser vistas como um todo, como parte de um projeto pedagógico que visa à aprendizagem de temas de disciplinas escolares, mas também que priorize aprendizagens de cunho social como, por exemplo, aprender a se organizar em grupo (autonomia para o aluno), a ter responsabilidade por determinada atribuição, etc. (GONÇALVES, 2006).

Essa possibilidade do novo, ou de apenas sair do obvio, é apontada por P4 no relato a seguir:

(...) a percepção educativa de uma criança é muito ampla né, eu vou te dá apenas um exemplo. Quando eu pego a minha turma eu faço um acordo com eles, eu digo: olha, dia tal vocês vão lá pra fora comigo fazer recreação, então quando chega esse dia, os olhos deles brilham, porque eles querem algo diferente, agora tu imagina se uma escola tivesse o tempo integral como deveria ser, eu ia entrar aqui as 7:30 da manhã, certo? Quando fosse, vamos supor, que 11:00 horas eu iria parar minha atividade, 11:15 ou 11:30 não sei, trabalhei 4:00 horas, aí nesse período eu ia descansar um pouquinho, aí eu ia voltar a fazer minha atividade extra classe para o dia de amanhã, então, nesse período, aí sim eu ia concordar que entrasse um professor de arte, ou um professor de percussão, ou um professor de educação física, aí sim, porque a criança ela estaria interagindo algo que mais lá na frente ela ia escolher pra vida acadêmica dela, né? Porque a criança é boa em alguma coisa, “ah eu não gosto de matemática, mas eu adoro educação física”, então já temos uma pessoa que adora educação física, “mais eu não gosto de educação física mas eu adoro pintar”, então é nesse momento que a escola de tempo integral iria formar o cidadão na minha visão né. (P4)

P4 descreveu o PME mesmo sem perceber. Na verdade, o professor narrou o PME com algumas diferenças que são fundamentais para a discussão da escola de educação integral: os fatores tempo e autonomia do aluno. Fala-se tanto no aluno como o foco de todo o processo educativo, da escola como instituição para o aluno, mas desrespeitamos a autonomia do aluno quanto ao que deseja aprender na escola. Sim, sabemos que a criança não possui maturidades suficientes para escolher o que estudar, inclusive, existem parâmetros curriculares fundamentados em conhecimentos científicos para definir o que a criança deve aprender de acordo com a idade. Entretanto, levar em consideração a vontade e o anseio do aluno sobre o que deseja aprender, mantendo-se, claro, o devido planejamento para isso, é uma das formas de validar a participação, senão o protagonismo do processo de aprendizagem do aluno.

Outro ponto importante para trazer ao debate é a percepção do P4 sobre sua atuação em uma escola de tempo integral. O mesmo assume em sua fala a possibilidade de trabalhar no plano de atividade para o dia seguinte no contraturno. Enquanto o aluno participa de outras atividades no âmbito escolar que não seja na sala de aula, o professor teria dedicação exclusiva em somente uma escola, podendo aprofundar a relação com a escola e com a comunidade. Moll (2012) aponta que a conquista de regime de dedicação exclusiva para professores da educação básica seria uma das soluções para a consolidação da agenda da educação integral.

Outro ponto tratado pelos professores foi a superação da falta de socialização dos alunos dentro da sala de aula, como aponta P1:

(...) foi algo novo né, algo que veio para ajudar né, ajudar desenvolver a leitura, a escrita, até a questão do lazer também né. As crianças que eram tímidas elas passaram a ter mais desenvoltura, no comportamento, até no entrosamento né, as crianças as vezes não desenvolviam a leitura e a escrita porque eram tímidas demais, ficavam ali receosa e fazer determinada coisa né. (P1)

O desenvolvimento apresentado por P1 é o relativo ao relacionamento interpessoal. As possibilidades que o programa desvela no dia a dia da escola, segundo essa fala, foram além da instrução escolar. A capacidade de relacionar-se com o outro fora do espaço convencional, que é a sala de aula, pode oportunizar às crianças das escolas investigadas a facilidade de interação com o próximo. Isso se refletiu em maior participação dentro da sala de aula, como o desenvolvimento da leitura em voz alta para os colegas.

Essa percepção de superação da vergonha de se expressar em público é válida no que diz respeito aos objetivos do PME, porque voltamos à mesma discussão citada anteriormente: o tempo integral não deve ser visto somente como reforço escolar ou atividade extracurricular de educação física, dança ou capoeira, que tire do aluno a sobrecarga da sala de aula, mas deve superar essa visão e abrir possibilidades de aprendizagem com a vivência humana dentro dessas atividades realizadas.

A oferta de atividades de língua portuguesa e matemática também foi alvo de críticas dos professores no que diz respeito ao PME. Isso porque as escolas deveriam ofertar no tempo integral as oficinas de letramento (ensino de português e matemática). As demais oficinas seriam optativas, e as escolas escolheriam quais deveriam oferecer.

(...) como foi colocado uma situação tipo só português e matemática e isso acaba enjoando o aluno, eu acho que deveria trabalhar educação física e dentro da educação física trabalhar a matemática, mais aí o foco veio só português e matemática, como se fosse solucionar a vida do aluno, isso não vai solucionar a vida do aluno por que nossa vida não é só português e matemática. (P4)

Segundo P4, o reforço de português e matemática como oficinas obrigatórias do programa na escola se tornou desinteressante para os alunos.

De acordo com a análise apresentada nesta subseção, as dimensões encontradas nas falas dos entrevistados demonstraram que o PME se desdobrou em três aspectos: estrutura física, troca entre pares e desenvolvimento do aluno.

Com essas dimensões, pudemos observar que os professores têm uma percepção reducionista, incorporando o discurso dominante de que o PME é uma estratégia para superar os déficits educacionais por meio do reforço escolar, apontando indiretamente que seu trabalho na sala de aula não é suficiente para os alunos alcançarem os objetivos de aprendizagem.

Há ausência de um posicionamento crítico sobre essa política indutora da educação integral, revelando a necessidade de seu aprofundamento e de essas políticas considerarem a realidade das escolas e dos docentes que as executam.

O protagonismo do professor só será possível quando este for ouvido e envolvido na elaboração das políticas públicas educacionais. Sem esta ação, o professor continua sendo o executor de políticas vindas de forma vertical, sem nenhuma responsabilidade na criação delas. As consequências são as apresentadas nesta pesquisa, em que o desconhecimento da política causa o distanciamento e a não colaboração na implementação desta.

Considerando esses aspectos, as aproximações e os distanciamentos do que foi o programa nas escolas investigadas se revelam no mesmo caminho de pesquisas como as de Mendes (2013), Silva (2013), Morgan (2015), entre outros, discutidos no subitem 1.3 desta dissertação. Estes apontam que o PME enfrenta dificuldades na sua implementação por não encontrar nas escolas a disponibilidade de espaços adequados e em razão da difícil interação da comunidade em torno da escola com o funcionamento do PME (SILVA, 2013). A ausência de integração do PME no projeto pedagógico escolar, o isolamento do PME nas unidades de ensino (MORGAN, 2015) e a falta de comprometimento maior do município com o programa nas escolas (MENDES, 2013) têm sido um dos desafios que o PME e as escolas enfrentam para possibilitar a indução da educação integral no Brasil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente discussão no meio acadêmico sobre a educação integral revela o interesse nessa atual, mas não tão nova perspectiva de educação. As primeiras iniciativas de educação integral no Brasil tiveram em seu bojo a concepção de educação da Escola Nova, uma educação em que as relações fossem permeadas por experiências conjuntas e resultassem em vivências democráticas. Junto com a discussão da educação integral, o tempo integral ganhou destaque como um dos meios de ofertar a educação integral no Brasil.

O ano de 2007 foi marcado por muitas mudanças no campo educacional brasileiro no que tange a melhorias da qualidade do ensino. Tivemos o lançamento do PDE, O Plano de “Metas Compromisso Todos pela Educação”, PDE Escola<sup>22</sup>, Fundeb e o PME. Todas essas iniciativas governamentais tinham como característica em comum a melhoria da qualidade de ensino por meio da progressiva ampliação do tempo escolar. A qualidade da educação depende, contudo, de diversos fatores, sendo um deles a infraestrutura do ambiente escolar. A infraestrutura escolar é um dos fatores determinantes para a qualidade da educação. Entretanto, definir e mensurar infraestrutura escolar em países com tantas desigualdades, como o Brasil, é uma tarefa complexa.

A presença de escolas com ambientes adequados, acessíveis e recursos escolares que incluam a diversidade e atendam a todos os estudantes indistintamente é reconhecida como uma condição básica para o trabalho educacional com qualidade e equidade. Contudo, o financiamento e a infraestrutura ainda são desafios difíceis de serem equacionados para assegurar uma educação integral de qualidade. O aumento das expectativas de desenvolvimento dos estudantes e do seu tempo de permanência na escola demanda novos investimentos, como o aumento da carga horária de

---

<sup>22</sup> O PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Até 2005, o programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental localizadas nas chamadas "Zonas de Atendimento Prioritário" (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Estas zonas eram escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007). Em 2007, após a divulgação dos resultados da primeira rodada do IDEB (relativo ao período 2005), o Ministério da Educação entendeu que seria necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com os IDEBs mais críticos, optando-se então pela adoção do PDE Escola junto àquele público específico. (BRASIL, 2019).

educadores e funcionários e a garantia de estrutura para refeições, higiene e para atividades diversificadas.

Em Santarém, as políticas de educação integral tiveram início em 2005 com o projeto “Arte na Escola da Gente”, cujas atividades desenvolvidas estavam voltadas à formação integral do aluno, valorizando a cultura local no contexto regional. Em 2006, esse projeto passou a fazer parte do “Programa Escola da Gente”, por meio do qual foram desenvolvidos outros projetos, como “Agenda 21 da Escola da Gente”, “Casinha de Leitura”, “Escola da Floresta” e “Escola do Parque”, tendo estes dois últimos como tema norteador das atividades a educação ambiental. Em 2009, foram atendidos 2.613 alunos na rede municipal de ensino de Santarém, e as oficinas que eram ofertadas duravam o período de um ano, duração igual à do ano letivo.

Além desses programas e projetos executados pela Semed de Santarém, o PME foi o programa de nível nacional que teve adesão expressiva das escolas santarensas. Com adesão somente em 2009, foram atendidas inicialmente 18 escolas urbanas do município, totalizando 2.412 alunos participantes das oficinas do PME. Em 2014, ano de maior adesão de escolas de Santarém ao PME, 214 unidades escolares ofertavam a educação integral para mais de 19.596 alunos, ou seja, mais de 54% das escolas municipais e 34% de alunos do total de matrículas do município.

As escolas vinculadas ao programa seguiram o Manual Operacional para a implementação e desenvolvimento (SEMED, 2015), porém a falta de infraestrutura do espaço escolar, a formação insuficiente (ou falta dela) dos responsáveis pelas oficinas, a falta de diálogo entre as oficinas e o projeto político pedagógico dessas escolas foram se tornando as principais dificuldades para continuidade do programa (FERREIRA, 2016).

Nas escolas pesquisadas, o PME iniciou as oficinas em 2009, atendendo a um total de 700 alunos na escola **A** e 1.050 alunos na escola **B** entre os anos de 2009 a 2015. Entre as oficinas ofertadas nas instituições, a pintura e a capoeira foram as atividades que estiveram presentes em todos os anos de funcionamento do programa na escola **A**, além das atividades como letramento e matemática (macrocampo acompanhamento pedagógico, adesão obrigatória das escolas). Na escola **B**, destacam-se as oficinas de pintura, horta, flauta doce e fanfarra, além das obrigatórias (letramento e matemática).

Sobre a visão dos professores quanto à organização do PME nas escolas A e B, identificamos três fatores preponderantes nas falas dos entrevistados: a estrutura

física das escolas, a troca (ou ausência) de conhecimento entre os professores e os oficinairos, e o desenvolvimento do aluno no âmbito do PME.

A pesquisa revela que, apesar dos esforços por parte da gestão para fazer com que o programa tivesse plena realização em suas unidades, a infraestrutura do ambiente escolar era insuficiente. A escola **A** utilizou a sala dos professores e a sala de informática, e a escola **B**, por ter estrutura física maior, conseguiu adaptar os espaços livres como áreas com árvores e salão de refeitório. Ainda assim, recebiam críticas de alguns alunos e professores, pois entendiam que estavam atrapalhando a aula do turno regular.

A sensação de não pertencimento do PME às escolas A e B ficou evidente nas falas dos professores, ao afirmarem que o programa estava apenas usando prédio da escola. Um dos professores até propôs uma estratégia diferenciada para as oficinas do programa, mas acabou recaindo na discussão antiga de que mais do mesmo era o suficiente. Inserir o reforço escolar no horário integral seria, para Cavaliere (2007), potencializar os problemas recorrentes da escola.

Identificamos também que houve ausência de formação ou pelo menos de reuniões que pudessem tratar dos objetivos do programa no planejamento pedagógico escolar e da sala de aula. A falta de interação, para Silva (2016), implica a perda de potencialidade na formação não só das crianças, mas dos demais envolvidos no espaço educativo.

Todos os pontos levantados até aqui resultam em uma única equação: a qualidade da educação ofertada aos alunos. A educação integral seria então a proposta de transformar a percepção de uma educação unilateral, compartimentada e tradicional em uma educação multifacetada que abarcasse todas as dimensões do ser humano.

Ao aluno seria proporcionado mais tempos e espaços para que essa educação pudesse dar conta da nova configuração de sociedade na qual estamos inseridos. E levar em consideração a vontade e o anseio do aluno sobre o que deseja aprender é uma das formas de validar protagonismo do processo de aprendizagem dele dentro dessa nova configuração de sociedade.

Diante disso, podemos perceber, ao longo da pesquisa, que as unidades de ensino enfrentavam problemas relacionados a essa questão, tendo aulas em lugares adaptados, e não realizavam passeios e (ou) excursões de cunho educativo, restringindo a ação educativa ao ambiente escolar em razão da falta de recursos. Com isso, a

aprendizagem ficava reduzida à ação dos oficinairos e aos professores titulares das turmas.

Outro ponto de destaque surgido durante a realização da pesquisa refere-se à questão da aprendizagem, o qual temos a concepção de que para obter uma boa educação integral é necessário o envolvimento de todos os atores que constituem o ambiente escolar. Isso significa que todas as dimensões educacionais são construídas a fim de suprir as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, é preciso compreender que cada educando é único e que o percurso formativo é determinante para o desenvolvimento integral desse sujeito. Os educadores, nesse contexto, necessitam de um amplo conhecimento para realizar um bom trabalho. Tendo em vista essa necessidade, temos como destaque nesta pesquisa a dificuldade do trabalho dos professores e dos oficinairos, pois o processo educacional requer um direcionamento do trabalho educacional.

A ausência de uma formação continuada foi determinante, neste caso, para que houvesse um trabalho em conjunto. O que os professores realizavam para ter um bom rendimento eram as trocas entre pares, ou seja, a troca de experiências e o convívio com o outro contribuía com a prática educativa.

A formação integral do aluno engloba todos os esforços que a escola mobiliza para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos. A educação de tempo integral, ao contrário, está relacionada diretamente à quantidade de horas que o aluno permanece no ambiente escolar, independentemente se ele usufrui ou não de uma formação realmente integral.

No entanto, percebemos durante a pesquisa que o PME era visto pelos professores como um reforço escolar, quando na verdade deveria ser visto e desenvolvido como uma oportunidade para o aluno trabalhar a formação integral do sujeito.

A nosso ver, o PME não estabelece uma resignificação cultural que envolva o protagonismo estudantil, pois seus objetivos práticos implícitos revelam maior preocupação com o aumento do Ideb de escolas que estão abaixo do índice desejado. Isso se demonstra quando analisamos os critérios para a adesão das escolas ao programa e a escolha dos alunos que podem participar das atividades socioeducativas do PME. Inferimos que a maior preocupação do programa foi driblar os fatores que diminuem os índices das escolas, e não as reformulações pedagógicas de acordo com a realidade escolar.



Acreditamos que o PME, se bem articulado e reestruturado, pode ser uma das possíveis propostas de superação do modelo educacional vigente no Brasil. O programa se propõe a induzir as escolas ao novo, a uma metodologia que abarque as dimensões necessárias à formação integral do aluno. Esse processo de transformação requer anos de implementação, com reajustes e reavaliação.

Creemos também que a presença e a participação do professor na elaboração dessas políticas educacionais se tornam cada vez mais importante, por entender que ele, sendo o executor dessas políticas, percebe e entende as necessidades das escolas. Trazer o protagonismo desse ator para dentro das instâncias responsáveis pelas políticas públicas é uma forma de validar seu papel, antes de tudo, como educador.

Com fundamento nessas exposições, reiteramos que estabelecer uma mudança de paradigma na política educacional compreende um processo lento e gradativo. Não se muda um modelo de educação em cinco ou dez anos, e o próprio PME, por exemplo, está em vigência há mais de doze anos e pouco vimos avançar no que diz respeito à abrangência. Não depende somente do governo federal ou da própria escola, depende de um conjunto de esforços das três esferas da administração direta do Estado para que possamos ter uma educação integral consolidada e de qualidade.

Não esperamos que este estudo solucione as possíveis lacunas do PME encontradas nas escolas, mas acreditamos na possibilidade de que o programa possa contribuir para a reavaliação dos objetivos e das expectativas das escolas quando assumem a responsabilidade de aderir ao programa federal, tornando possível o caminho para ressignificação dos espaços escolares.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.
- ARRETCHE, M. T. Emergência e desenvolvimento do Welfare State. Teorias explicativas. **BIB**. Rio de Janeiro, 39, 1995.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.1., n. 65, p. 3-10, 1988.
- ARRUDA, E. P. **Coordenação Pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da Gestão Democrática na escola**. 2015, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.
- AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. – 2º reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_LDBENn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_LDBENn1.pdf)>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, Novembro de 1995. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, 26 de Abril de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category\\_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília: Mec, Secad, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009.

BRASIL. MEC. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de Junho de 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

BRASIL. Presidência da Republica. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. 16 de Julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Sinopse estatística da educação superior**, 2015. Brasília: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Censo Cidades**: Santarém. 2014. Disponível em:< [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br)>Acesso em: 05 de maio de 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. C. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: 27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2019.

COLARES, A.A.; COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais e a formação de professores. In: JEFREY, D.F.; AGUILAR, L.E. **Balanço da política Educacional Brasileira (1999-2009) ações e programas**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 1 ed. 2012.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**. nº 17, p. 86-101, 1993.

FERREIRA, G. V. **Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014.** 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127p.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In Revista de Administração de Empresas, v. 35 n.2. Mar/Abril 1995, p.57-63.

GOCH, G. J. F. **Políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

GONÇALVES, S. A. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2006.

HAM, C. J.; HILL, M. J. **O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno.** Tradutor Renato Amorim e Renato Dagnino. Londres: 2 ed., 1993.

HOFLING, E. de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, 2001, nº 55, p. 30-41, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação Superior 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 02 de março de 2019.

LAUANDE, M. F. R. F.; CASTRO, A. M. D. A. A formação de professores no contexto da reforma educacional. **Educar**. Curitiba, n.24, p.125-210, 2004.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 1 ed. Goiânia: Alternativa, 2000.

LUCK, H. **Dimensões de Gestão Escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MATHIAS, S.L.A. **O Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino da Região de Marília.** 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2015.

MEDEIROS, M. **A trajetória do Welfare State s no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990.** nº. 852, IPEA, Brasília. 2001.

MENDES, A. L. P. C. **O Programa Mais Educação e seus entrelaces com a Educação Integral: desafios e perspectivas para as escolas do município de Nova Iguaçu.** 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MORGAN, K. V. **O Programa Mais Educação no formigueiro das Américas: a política de indução à Educação Integral no município de São João de Meriti.** 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2015.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PPP-ESCOLA A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola A.** Santarém: PA, 2015.

PPP-ESCOLA B. **Projeto Político-Pedagógico da Escola B.** Santarém: PA, 2018.

PARO, V. H.. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PINHEIRO, L; RODRIGUES, R. L. P. A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA). In MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

**Projeto Novos Talentos na Amazônia: espaços e dinâmicas interdisciplinares de produção e aquisição do conhecimento.** 2012. UFOPA.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SANTARÉM. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Estatística 2014.** NDP/Setor de Estatística, 2014.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Frei Fabiano Merz.** Santarém, Pará, 2014.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório do Programa Mais Educação**. Santarém, Pará, 2015.

SANTARÉM, Lei 19.829 de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Publicada na Secretaria Municipal de Administração, 14/07/2015.

SANTOS, C.C.P.; VIEIRA, R.C. Reflexões sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia. In: MOLL, J.. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba**: práticas, desafios e possibilidades. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, B.A.R. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 275 f. Tese (Doutorado Acadêmico) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

SIQUEIRA, A. O. dos S. **O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, n. 16, jul/dez 2006. Porto Alegre: UFRGS.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

UNESCO – **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontien – Tailândia: 1990.

VASCONCELOS, M. O. **A Formação Continuada de professores na perspectiva da Política de Educação Integral no município de Santarém – Pará**. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS**

### **Eixo 1: Desenvolvimento do PME nas escolas (investigação na Secretaria)**

- 1) Quando iniciou o PME na escola e quantos alunos foram atendidos no período de execução do programa?
- 2) Quais atividades foram desenvolvidas e como eram desenvolvidas?
- 3) Além dos critérios pré-estabelecidos pelo PME, a escola utilizava outros critérios para a escolha dos alunos participantes do PME?
- 4) Como foi feito o acompanhamento do planejamento, execução e avaliação das atividades do PME?
- 5) Quadro de equipe do PME na escola.

### **Eixo 2: Percepção dos professores sobre a implementação do PME**

- 1) Qual sua avaliação do PME na escola?
- 2) Teve alguma integração entre os professores da escola com os monitores do PME? De que forma ocorreu essa integração?
- 3) Houve alguma melhora no rendimento dos alunos participantes do PME?
- 4) Ocorreram mudanças depois da implementação na escola? Quais?
- 5) As ações desenvolvidas na escolas respondem às expectativas do PME?
- 6) Como o PME contribui para o trabalho docente?

### **Eixo 3: Percepção dos professores sobre a política indutora de Educação Integral na escola**

- 1) O que poderia ser melhorado no PME para a organização do trabalho pedagógico na escola?
- 2) Como poderia ser organizado o PME para o desenvolvimento integral do aluno?
- 3) O que você acha que seria importante a escola desenvolver nas atividades do tempo integral?
- 4) Como você entende que deveria ser a participação dos alunos no PME?
- 5) De que forma o PME poderia ser planejado?
- 6) Como o PME poderia contribuir para o trabalho docente?



## **ANEXOS**

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_  
Nacionalidade \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Estado Civil \_\_\_\_\_ estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado *O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM-PA: o professor como protagonista no pensar Políticas Públicas*. A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, pela mestrandia Anniê da Silva Farias, sob a orientação da Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha. O objetivo da pesquisa é discutir a percepção dos professores sobre PME como difusor da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Santarém. A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora aplique questionário e realize entrevista com questões voltadas para a pesquisa. Estou ciente que as informações obtidas têm como única finalidade a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a pesquisadora Anniê da Silva Farias pelo telefone (93) 99141-2426 ou e-mail: anniefarias@hotmail.com, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Santarém, PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora da pesquisa

**ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA**

Santarém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Termo de Autorização

Autorizo Anniê da Silva Farias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, a realizar a investigação na Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_ localizada à \_\_\_\_\_, n.\_\_\_\_, no bairro \_\_\_\_\_, cujo título da pesquisa é *O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM-PA: o professor como protagonista no pensar Políticas Públicas*, sob a responsabilidade da orientadora, Profª Drª. Solange Helena Ximenes Rocha.

Esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

---

Assinatura e carimbo

**ANEXO C - OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA (ENTREVISTA)**

Santarém-PA, 27 de Agosto de 2018.

Of. n. \_\_\_/2018 - Formazon/Ufopa

À Ilma. Sra. \_\_\_\_\_

Prezada Sra.

Ao cumprimentá-la sirvo-me deste para apresentar *Anniê da Silva Farias*, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, bem como **solicitar agendamento de entrevista**, para realização da coleta de dados sobre o Programa Mais Educação realizado nesta instituição.

Ressaltamos que este levantamento de dados subsidiará a pesquisa intitulada **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM-PA: o professor como protagonista no pensar Políticas Públicas**. A pesquisa tem por objetivo discutir a percepção dos professores sobre PME como difusor da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Santarém.

Certos de contarmos com vosso apoio, antecipadamente nossos agradecimentos.

Cordialmente,

---

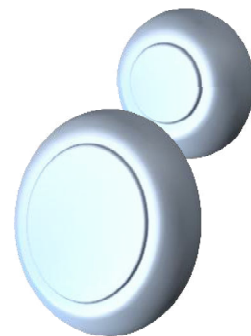
***Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Helena Ximenes Rocha***

Coordenadora da Pesquisa

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Formazon

## ANEXO D – QUESTIONÁRIO DO PROCAD APLICADO A PROFESSOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA



# Questionário Professor

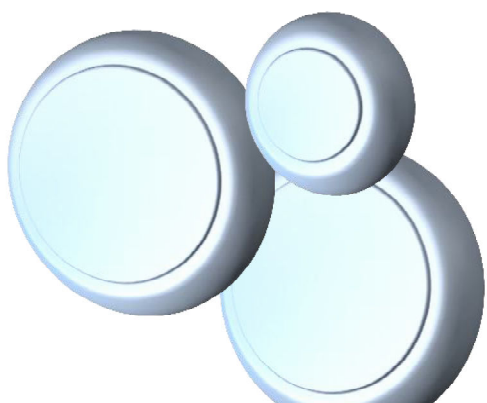
O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

**PROJETO:**

**As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia:  
Rede de pesquisa e formação**

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:**

**Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.**



**A - PERFIL PROFISSIONAL****1. Qual o seu gênero?**

- a) Feminino.
- b) Masculino.
- c) Feminino homo.
- d) Masculino homo.
- e) Outro.

**2. Qual a sua faixa etária?**

- a) Menos 20 anos.
- b) De 20 a 30 anos.
- c) De 30 a 40 anos.
- d) De 40 a 50 anos.
- e) De 50 a 60 anos.
- f) Mais 60 anos.

**3. Como você se considera?**

- a) Branco.
- b) Pardo.
- c) Negro.
- d) Amarelo.
- e) Indígena.

**4. Há quanto tempo você trabalha?**

- a) Menos 05 anos.
- b) De 05 a 10 anos.
- c) De 10 a 15 anos.
- d) De 15 a 25 anos.
- e) Mais de 25 anos.

**5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- a) Menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 2 a 5 anos.
- d) De 5 a 7 anos.
- e) De 7 a menos de 10 anos.
- f) De 10 a menos de 15 anos.
- g) Mais de 15 anos.

**6. Qual o seu grau de escolaridade?**

- a) Ensino Fundamental.
- b) Ensino Médio.
- c) Superior completo.
- d) Pós Graduação lato sensu.
- e) Pós Graduação stricto sensu.

**7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale a alternativa onde obteve o título profissional.**

- a) Pública Federal.
- b) Pública estadual.
- c) Pública Municipal.
- d) Privada.
- e) Pública à Distância.
- f) Privada à Distância.

**8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?**

- a) Sim.
- b) Não.

**9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?**

- a) Quase sempre.
- b) Quase nunca.
- c) Eventualmente (às vezes).
- d) Nunca.

**10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).**

- a) De 1 a 2 salários mínimos.
- b) De 2 a 3 salários mínimos.
- c) De 3 a 4 salários mínimos.
- d) De 4 a 6 salários mínimos.
- e) Acima de 6 salários mínimos.

**11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?**

- a) Sim, na área de educação.
- b) Sim, fora da área de educação.
- c) Não.

**12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).**

- a) De 2 a 3 salários mínimos.
- b) De 3 a 4 salários mínimos.
- c) De 4 a 6 salários mínimos.
- d) De 6 a 8 salários mínimos.
- e) Acima de 8 salários mínimos.

**13. Em quais turnos você trabalha na educação?**

- a) Manhã.
- b) Manhã e tarde.
- c) Tarde.
- d) Tarde e noite.
- e) Manhã, tarde e noite.

**14. Em quantas escolas você trabalha?**

- a) Apenas nesta escola.
- b) Em duas escolas.
- c) Em 3 ou mais escolas.

**15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?**

- a) 20 horas.
- b) 30 horas.
- c) 40 horas.
- d) Mais 40 horas.

**16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?**

- a) 4 horas
- b) De 4 a 6 horas
- c) De 6 a 8 horas.
- d) De 8 a 10 horas.
- e) De 10 a 12 horas.
- f) Acima de 12 horas

**17. Quantas disciplinas você ministra?**

- a) Apenas uma disciplina.
- b) Duas disciplinas.
- c) Três disciplinas.
- d) Mais de Três disciplinas.

<b>Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)</b>	<b>Sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Nunca</b>
<b>18. Frequentar bibliotecas.</b>	A	B	C
<b>19. Ir ao cinema.</b>	A	B	C
<b>20. Ir ao museu</b>	A	B	C

<b>21. Ver apresentações teatrais.</b>	A	B	C
<b>22. Ver apresentações musicais ou de dança.</b>	A	B	C

<b>Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)</b>	<b>Sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Nunca</b>
<b>23. Jornais.</b>	A	B	C
<b>24. Revista semanal de informação variada.</b>	A	B	C
<b>25. Revista de humor/quadrinhos.</b>	A	B	C
<b>26. Revista de divulgação científico-cultural.</b>	A	B	C
<b>27. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.</b>	A	B	C
<b>28. Livros.</b>	A	B	C
<b>29. Sites da internet.</b>	A	B	C

## B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### B1- PERFIL DA GESTÃO

30. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	<b>Muito Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Pouco Importante</b>
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

<b>As questões 31 a 35 (Marque uma resposta para cada item).</b>	<b>Muito</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Pouco</b>
<b>31. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.</b>	A	B	C
<b>32. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.</b>	A	B	C
<b>33. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.</b>	A	B	C
<b>34. O diretor estimula as atividades inovadoras.</b>	A	B	C
<b>35. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.</b>	A	B	C

36. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?

- a) Flexível.
- b) Competente.
- c) Atuante.
- d) Bom relacionamento.



**37. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.**

- a) Autoritário.
- b) Ausente.
- c) Falta de disciplina.
- d) Mau relacionamento.

**38. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:**

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Insuficiente

## B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

**39. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?**

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

**40. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**41. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**42. Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.**

- a) Sim.
- b) Não.

Questões de 43 a 47 (marque uma resposta para cada item)	Muito	Suficiente	Pouco
<b>43. O ensino que a escola oferece aos alunos é influenciado pela troca de ideias dos professores.</b>	A	B	C
<b>44. Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas?</b>	A	B	C
<b>45. Há sistematicamente reunião entre o diretor, a coordenação pedagógica e os professores para acertar o bom funcionamento da escola.</b>	A	B	C
<b>46. A coordenação pedagógica contribui para o seu trabalho em sala de aula?</b>	A	B	C

<b>47. Você considera que o processo de avaliação da aprendizagem (incluindo o processo de recuperação) favorece ao desempenho cognitivo, afetivo e ético do aluno?</b>	A	B	C
---	---	---	---

### B3- CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

**48. Conjuga seu trabalho com:**

- a) Não conjugo. Trabalho apenas na sala de aula.
- b) Conjugo sala de aula e laboratório.
- c) Conjugo sala de aula e vivências extraescolares.
- d) Conjugo sala de aula com as atividades do contraturno.
- e) Conjugo mais de dois ambientes educativos.

**49. Se a resposta da questão 48 for a letra “a”, o que faria você mudar:**

- a) Motivação por parte da diretoria ou coordenação pedagógica.
- b) Capacitação para essa finalidade.
- c) Aumento Salarial.
- d) Melhoria nas condições de trabalho.
- e) Nada. Estou satisfeita trabalhando só em sala de aula.

**50. Sua metodologia de ensino visa fazer com que o aluno: (você pode marcar mais de uma opção)**

- a) Aprenda conteúdos.
- b) Desenvolva habilidades.
- c) Aprenda conteúdos e desenvolva habilidades.
- d) Aprenda conteúdos e desenvolva o gosto pelas artes.
- e) Aprenda conteúdos e se prepare para o trabalho.

**51. Sua metodologia de ensino visa fazer com que o aluno:**

- a) Desenvolva a cidadania.
- b) Desenvolva a cidadania participativa.
- c) Desenvolva a cidadania crítica.

**52. Intercala aula expositiva, trabalho individual, trabalho em grupo e debates?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**53. Faz exercícios, relacionando-os com textos de jornais, revistas ou sites na internet?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**54. Como trabalha os conteúdos de sua disciplina?**

- a) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas.
- b) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas, mas relacionando-os com as atividades do contraturno.
- c) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas e sem relação com as atividades do contraturno.
- d) Relacionando-os com os conteúdos de outras disciplinas.
- e) Relacionando-os com os conteúdos de outras disciplinas e com as atividades do contraturno.

**55. Faz exercícios, relacionando-os a outras disciplinas?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**56. Lê e discute com os colegas os problemas de ensino-aprendizagem, visando a uma solução possível?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**57. Como as atividades do contraturno são organizadas?**

- a) De acordo com a série/ano.
- b) De acordo com a idade.
- c) Diagnóstico de acordo com habilidades e preferências artísticas.
- d) Diagnóstico de acordo com idade, habilidades e preferências esportivas.
- e) Outro: \_\_\_\_\_

**C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM****58. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**59. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**60. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**61. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

---

**62. São decorrentes do meio em que o aluno vive.**

- a) Concorde.
- b) Discordo.