



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

NIRLANDA FIGUEIREDO DA SILVA

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS DISSERTAÇÕES
DO PPGE/UFOPA DE 2016 A 2018

Santarém
2019

NIRLANDA FIGUEIREDO DA SILVA

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS DISSERTAÇÕES
DO PPGE/UFOPA DE 2016 A 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção grau de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

**Santarém
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Silva, Nirlanda Figueiredo da.

O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018 / Nirlanda Figueiredo da Silva. - Santarém, 2019. 91f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientador: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

1. Educação integral. 2. Políticas públicas. 3. Concepções.

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806

NIRLANDA FIGUEIREDO DA SILVA

**O Estado do Conhecimento sobre Educação Integral em Tempo
Integral nas Dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação – da Universidade Federal do Oeste do Pará

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Data de aprovação: 04/12/2019

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Orientadora/Presidente da banca



Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo – UFMA
Examinadora Externa

Profa. Dra. Edna Marzzitelli Pereira – UFOPA
Examinadora Interna Suplente



Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Examinador Interno

Santarém-PA
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, Irenice (*in memoriam*) e Nilo Henrique que são meus exemplos de honestidade, perseverança, responsabilidade, bondade e amor. Seres iluminados que não mediram esforços para me dar a melhor educação e o maior exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me fortalece a cada dia, dando-me a dádiva da vida que me proporciona o convívio com minha família e meus amigos. Que me inspirou durante a elaboração do meu trabalho e que ilumina meus caminhos todos os dias da minha vida.

A minha família, meu exemplo de determinação e perseverança, minha fortaleza que me apoia e incentiva em todos os momentos da minha vida, que vibra com minhas vitórias, com meu sucesso, e é meu porto seguro.

Aos professores do PPGE que contribuíram imensamente para a minha formação acadêmica. Agradeço em especial a minha orientadora, professora Lília Imbiriba Sousa Colares, pelos ensinamentos, pela generosidade, paciência e dedicação ao longo desses dois anos que estão sendo de grande valia para meu desenvolvimento acadêmico e também pessoal.

Aos professores Maria José Pires Barros e Anselmo Alencar Colares por terem aceitado fazer a leitura do trabalho e pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

Aos meus colegas da turma de mestrado pelos momentos felizes e pelo compartilhamento de conhecimentos ao longo do curso.

Ao Grupo de estudos e Pesquisas HISTEDBR pela oportunidade de crescimento intelectual.

Ao PPGE e à UFOPA pela oportunidade de ingressar no mestrado.

As minhas amigas irmãs Ledyane Barbosa e Talline Melo pelos muitos momentos alegres e descontraídos e pelo apoio nos momentos de tensão que permearam a etapa final do curso de mestrado. Agradeço pela força, carinho e companheirismo de sempre.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”
(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho apresenta o estado do conhecimento, elencando as pesquisas da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, realizadas no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, do qual fazem parte, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR e a UFOPA. Tais pesquisas versam sobre políticas indutoras de educação integral, das quais se destacam o Programa Mais Educação – PME (BRASIL, 2007) e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2009). Teve por objetivo analisar as concepções de educação integral das dissertações defendidas no período de 2016 a 2018. É um estudo realizado por meio de análise bibliográfica e documental. A pesquisa está embasada nas reflexões Cavaliere (2014) e Gadotti (2009) acerca de educação integral; em relação aos conceitos de política, consideramos os estudos Höfling (2001). Verificou-se, a partir da leitura das dissertações, que o PME e o ProEMI são evidenciados como políticas públicas indutoras de educação integral, que unificam ações que beneficiam a comunidade escolar. Entretanto, a partir das experiências descritas pelas dissertações, verifica-se que tais programas necessitam de uma ampla discussão, em virtude de apresentarem lacunas que impedem o bom andamento das atividades. A análise dos textos mostra que, embora haja discussão relacionada à temática da educação integral, ainda existem concepções que não estão de acordo com suas premissas. O relato dos autores enfatiza que, embora se tenha obtido avanços, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos alunos, ainda há necessidade de ajustes, sobretudo, no que se refere à concepção do que seja educação integral. As pesquisas evidenciaram também, a importância de se considerar o contexto no qual estão inseridos e que, a região Oeste do Pará contém especificidades, tais como, as dificuldades de deslocamento para algumas áreas e precariedade na estrutura física das escolas; fatores que devem ser considerados. Tendo em vista esses aspectos, as pesquisas descritas são de suma importância para a ampliação do debate sobre educação integral, tendo em vista que, os envolvidos não têm clareza de suas concepções.

Palavras-chave: Educação integral. Políticas públicas. Concepções.

ABSTRACT

This work presents the state of knowledge, listing the research of the Federal University of Western Pará - UFOPA, carried out within the scope of the Academic Cooperation Program - PROCAD, of which the State University of Campinas - UNICAMP, the Federal University Foundation of Rondônia - UNIR and UFOPA. Such research deals with policies that induce integral education, of which the Mais Educação Program - PME (BRASIL, 2007) and the Innovative High School Program - ProEMI (BRASIL, 2009) stand out. The objective was to analyze the concepts of integral education in the dissertations defended in the period from 2016 to 2018. It is a study carried out through bibliographic and documentary analysis. The research is based on the reflections Cavaliere (2014) and Gadotti (2009) about integral education; in relation to the concepts of politics, we consider the studies Höfling (2001). It was verified, from the reading of the dissertations, that the PME and ProEMI are evidenced as public policies inducing integral education, which unify actions that benefit the school community. However, from the experiences described by the dissertations, it appears that such programs need a wide discussion, due to the existence of gaps that impede the smooth running of activities. The analysis of the texts shows that, although there is a discussion related to the theme of integral education, there are still concepts that are not in accordance with its premises. The authors' report emphasizes that, although progress has been made, with regard to the intellectual development of students, there is still a need for adjustments, especially with regard to the concept of what is integral education. The research also showed the importance of considering the context in which they are inserted and that, the Western region of Pará contains specificities, such as, the difficulties of moving to some areas and precariousness in the physical structure of schools; factors that must be considered. In view of these aspects, the research described is of paramount importance to expand the debate on comprehensive education, considering that those involved are not clear about their conceptions.

Keywords: Integral education. Public policy. Conceptions

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECR** – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CIACS** – Centros Integrados de Educação à Criança
- CIEPS** – Centros Integrados de Educação Pública
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- HISTEDBR** – História, Sociedade e Educação no Brasil
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Desporto
- PEE** – Plano Estadual de Educação
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PME** – Programa Mais Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNME** – Programa Novo Mais Educação
- PPGE** – Programa de Pós-graduação em Educação
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PROCAD** – Programa de Cooperação Acadêmica
- ProEMI** – Programa Ensino Médio
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- SNPG** – Sistema Nacional de Pós-graduação
- UFOPA** – Universidade Federal do Oeste do Pará
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- UNIR** – Universidade Federal de Rondônia
- URE** – Unidade Regional de Ensino

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Objetivos, palavras-chave e metodologia das pesquisas vinculadas ao PROCAD/UFOPA (2016-2018)	19
Quadro 02: Dissertações sobre educação integral do PPGE vinculadas ao PROCAD/UFOPA	23
Quadro 03: Marcos legais para a educação integral	31
Quadro 04: Estratégias para a meta 6 do Plano Nacional de Educação	36
Quadro 05: Estratégias para a meta 6 do PEE	38
Quadro 06: Estratégias para a meta 6 do Plano Municipal de Educação	40
Quadro 07: Produções PROCAD UFOPA/UNIR/UNICAMP (2015-2018)	86
Quadro 08: Síntese das dissertações sobre educação integral do PPGE da UFOPA vinculadas ao PROCAD	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo Geral	15
1.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 Percorso Metodológico.....	16
1.4 Estrutura Da Pesquisa	25
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	26
2.1 Aspectos conceituais de educação integral: Concepções adotadas	26
2.2 A educação integral como direito.....	29
3 POLÍTICAS INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES	43
3.1 Políticas indutoras de educação integral	43
3.2 Experiências sobre a educação integral.....	50
4 ESTADO DO CONHECIMENTO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OESTE DO PARÁ DE 2016 A 2018.....	55
4.1 Concepções da dissertações sobre educação integral no Oeste do Pará.....	55
4.2 As temáticas abordadas nas dissertações	63
4.3 Resultados e proposições das dissertações para a educação integral no Oeste do Pará.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES	89

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou as concepções de educação integral apresentadas nas dissertações vinculadas ao Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, defendidas na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, no período de 2016 a 2018. Para tanto, foi feito um estado do conhecimento acerca das dissertações integrantes do projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, desenvolvidas através do PROCAD, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do edital 071/2013, com vigência de 2014 a 2020. É um estudo de caráter bibliográfico e documental, desenvolvido com base nas pesquisas defendidas no período de 2016 a 2018.

O Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD/CAPES (2013), tem como proponente a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como instituições associadas. Esse programa, que formou uma rede de pesquisas congregando as experiências das três universidades envolvidas, teve como objetivo “apoiar projetos de ensino e pesquisa, estimulando a pós-graduação e a graduação, promovendo a mobilidade docente e discente, para diminuir as assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG (CAPES, 2013, s/n)”. Para a concretização dessas ações, fez-se necessário estipular objetivos específicos¹ para garantir a construção de uma rede de cooperação.

O projeto inserido no PROCAD objetivou analisar os impactos das experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia, tendo como referência os estados de Rondônia, Pará e Amazonas. Está integrado à rede de professores pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

A rede de cooperação foi implementada por meio de formação de mestres e doutores, possibilitando a mobilidade de docentes, pós-graduandos e graduandos, para a participação em disciplinas ofertadas pela universidade proponente, além de publicações conjuntas entre os programas de pós-graduação envolvidos.

¹1.1 Promover a consolidação de Programas de Pós-Graduação; 1.1.2 Estimular a interação científico-acadêmica de modo a constituir redes de cooperação; 1.1.3 Estimular novas linhas de pesquisa dentro dos Programas de Pós-Graduação participantes da cooperação; 1.1.4 Contribuir para o equilíbrio regional da pós-graduação brasileira; 1.1.5 Ampliar a formação de mestres e doutores e a produção científico-acadêmica; 1.1.6 Apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa; 1.1.7 Promover a mobilidade de docentes, de discentes de pós-graduação e de discentes de graduação entre as equipes de pesquisa envolvidas no projeto (CAPES 2013, s/n).

A efetivação desses objetivos viabilizou o fomento à pesquisa nas instituições participantes do projeto, sobretudo, no que concerne à produção científica que agregou as reflexões sobre educação integral das referidas universidades. Dessa forma, o PROCAD viabilizou um intercâmbio entre os estudos vivenciados entre as regiões sudeste e norte, especificamente os estados do Pará, Amazonas e Rondônia. Tais experiências fazem parte de pesquisas descritas em dissertações de mestrado, defendidas no período de 2016 a 2018, objeto de estudo da presente pesquisa.

A motivação pelo desenvolvimento desta temática se deu em razão da inserção na linha de pesquisa História, Política e Gestão na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação da UFOPA, bem como, em virtude da participação no grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR-UFOPA, o que possibilitou integrar o PROCAD. Assim foi possível participar de reuniões, palestras e seminários que discutiam sobre educação integral, despertando o interesse pelo tema. Para nortear a pesquisa, trabalhou-se com a seguinte questão problematizadora: como a educação integral, a escola de tempo integral e os programas indutores de educação integral foram abordados nas pesquisas realizadas no programa de pós-graduação em educação da UFOPA?

1.1 OBJETIVO GERAL

✓ Analisar que concepções de educação integral estão presentes nas experiências descritas nas dissertações vinculadas ao PROCAD, defendidas no período de 2016 a 2018, PPGE/UFOPA.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Fazer o mapeamento das dissertações defendidas no período de 2016 a 2018 relacionadas à temática da educação integral no âmbito do PROCAD;
- ✓ Identificar que tipo de experiências de educação integral foi descrita nas dissertações;
- ✓ Relacionar as concepções analisadas com o que está posto nas teorias vigentes, bem como, nos documentos que norteiam os programas indutores de educação integral.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa constitui-se de um estado do conhecimento sobre a Educação Integral na região Oeste do Pará, elencando as dissertações defendidas no âmbito do PROCAD, no período de 2016 a 2018. Neste trabalho, o estado do conhecimento é entendido como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...] (MOROSSINI, 2015, p.3)”.

Isso significa que não se trata apenas de fazer uma revisão de literatura de um determinado assunto. É, portanto, um estudo que nos leva à reflexão. As pesquisas meta analíticas constituem-se como forma de buscar a coerência, à medida que se dedicam a estudar o mesmo objeto sob diferentes perspectivas, não visando especificamente traçar um estado da arte de determinado estudo, e sim, utilizando-se de métodos quantitativos e qualitativos a fim de conhecer as produções científicas sob os variados pontos de vista (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005).

É um tipo de investigação que, devido ao seu caráter de “interpretação das interpretações das pesquisas”, culmina em sínteses interpretativas, ou seja, uma meta síntese. Esse tipo de estudo implica a análise dos métodos seguidos, dos subtemas e das conclusões, a fim de integrar esses resultados para que se possa, a partir disso, produzir uma síntese. Acredita-se que a integração de várias pesquisas independentes subsidia trabalhos futuros, na medida em que serve como parâmetro no que diz respeito aos modos de observar (BICUDO 2014).

A relevância deste tipo de investigação está no fato de que, o relato de experiência encerrado nas pesquisas realizadas, caracteriza-se por realizar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002).

Portanto, a construção deste “estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 172).” Estudos dessa natureza são de fundamental importância para que sejam ampliados os conhecimentos teóricos a respeito do tema, sobretudo, porque assumem a produção do conhecimento, não como um empreendimento isolado, mas sim, como uma construção coletiva da comunidade científica, um processo

continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando as contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES-MAZZOTTI, 1992).

É importante destacar a necessidade da “construção de um campo teórico” na referida área do conhecimento (ROMANOWSKI, 2002), tendo em vista que são pouco divulgadas as pesquisas que versam sobre a região norte, especificamente o estado do Pará. É também uma maneira de ordenar as informações já obtidas, com o objetivo de integrar diferentes posicionamentos e identificar convergências e divergências sobre determinado assunto, num dado recorte temporal. Soares e Maciel (2000, p.09) reforçam a necessidade de tal tipo de estudo, pois segundo eles “as pesquisas [...] com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento [...] é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema [...]”.

Maurício e Ribetto (1998) realizaram uma investigação na qual foi identificado que os dados sobre educação integral obtidos na pesquisa apontavam pouca produção das regiões norte e nordeste. Em continuidade a este estudo, foi realizada por Machado e Nascimento (2018), uma pesquisa que propôs mapear a produção científica relacionada à educação integral, cujo recorte temporal foi o de 2008 a 2016. A investigação concluiu que, considerando a distribuição geográfica das 84 (oitenta e quatro) instituições de origem dos pesquisadores, que tiveram suas pesquisas publicadas, percebe-se que metade localiza-se na região sudeste, que conta com 41 (quarenta e um) instituições. Em segundo lugar, tem-se a região sul com 17 (dezessete) e, em terceiro a região centro-oeste, com 16 (dezesseis) instituições. A região nordeste aparece em última posição com 10 (dez) estabelecimentos de ensino superior.

Isso significa que a maioria dos pesquisadores provém de instituições localizadas na região sudeste, também ficou explícito que e a região norte não aparece nessas estatísticas. Em virtude disso, é de extrema relevância fazer um levantamento sobre as produções na região Oeste do Pará, para que possam integrar as discussões em nível nacional. A metodologia desta pesquisa é de caráter qualitativo, ou seja, preocupa-se com níveis de realidade, amparam-se nas significações das relações humanas, na exploração da intuição e do subjetivismo, impossíveis de serem quantificados em dados estatísticos (MINAYO, 2001).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideram-se alguns procedimentos, que segundo Romanowski e Ens (2006) desencadeiam um processo de análise qualitativa do que já se produziu nas diversas áreas do conhecimento. Em um levantamento apresentado por Romanowski (2002), a partir de um estudo feito com base nas teses e dissertações produzidas acerca das licenciaturas no Brasil nos anos 1990, evidenciou-se o caráter analítico e descritivo

desse tipo de pesquisa. Em virtude disso, para a efetivação deste trabalho, percorrem-se os seguintes caminhos:

- Levantamento das dissertações defendidas no período de 2016 a 2018, nos bancos de dados da biblioteca da UFOPA e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA;
- Leitura das dissertações sobre educação integral, defendidas no período de 2016 a 2018, para a elaboração de uma síntese preliminar, a fim de identificar os temas, os objetivos e as conclusões dos pesquisadores;
- Elaboração de síntese sobre os programas indutores de educação integral descrito nas dissertações;
- Análise e elaboração das conclusões a partir das concepções identificadas nas dissertações.

Considerando-se que, além da UFOPA, integraram o PROCAD, a UNICAMP e a UNIR, foi feito um mapeamento das dissertações produzidas pelas referidas universidades (ver Apêndice A). Identificam-se nessa primeira etapa 2 (duas) dissertações integrantes do PROCAD, defendidas em 2015, porém, o seu objeto de estudo não se adequa ao escopo da presente pesquisa. Por essa razão, consideram-se as pesquisas defendidas a partir de 2016. O levantamento do quantitativo de dissertações defendidas no período de 2016 a 2018 foi realizado com base nos dados dos relatórios do PROCAD das universidades participantes do projeto.

Em seguida, as produções PROCAD da UFOPA foram quantificadas. Chegou-se à soma de 16 (dezesesseis) dissertações, considerando o recorte temporal de 2016 a 2018. Para ilustrar esses resultados, um quadro com as 16 (dezesesseis) dissertações foi elaborado (ver Apêndice B), informando o título, o autor e o ano da pesquisa. Para elencar apenas os trabalhos que versam estritamente sobre educação integral, foram necessários procedimentos tais como a leitura do resumo e, posteriormente, do texto completo, a fim de extrair objetivos, metodologia e resultados. As palavras-chave também fizeram parte dessa seleção. Abaixo se descrevem a importância de tais procedimentos.

A leitura da dissertação como um todo, dando ênfase ao resumo num primeiro momento, foi imprescindível para identificação da temática de educação integral, pois o resumo tem a função de sintetizar o que há de mais importante no texto, facilitando, dessa forma, o trabalho de analisar o objeto estudado. Deste modo, o resumo deve ter os objetivos, metodologia, base teórica e resultados, apresentando, de forma concisa, as principais ideias do

autor, sobretudo, quando o tipo de pesquisa que está sendo realizado é um estado do conhecimento.

Após a leitura das dissertações, elaborou-se um quadro (Ver Quadro 01), no qual elenca-se os objetivos, as palavras-chave e a metodologia utilizada em cada pesquisa, tendo em vista o fato de serem essenciais para identificar a delimitação do trabalho. Os objetivos devem estar presentes logo na introdução do trabalho e devem ser retomados no final da pesquisa, por serem um elemento essencial para a sistematização do problema de pesquisa (LAROCCA, ROSSO e SOUZA, 2005).

Assim como os objetivos, as palavras-chave são de suma importância para obter uma visão prévia do assunto a ser tratado na pesquisa, bem como verificar o que os autores consideram essencial para identificação do seu trabalho, antes da leitura do resumo e do texto integral. A delimitação da metodologia foi feita a fim de subsidiar a análise a ser feita na seção 4 desta pesquisa

Quadro 01: Objetivos, palavras-chave e metodologia das pesquisas vinculadas ao PROCAD/UFOPA (2016-2018)

Nº	Autor/Ano	Título	Objetivos	Palavras-chave	Metodologia
01	AGUIAR, M. S (2016)	Educação em Tempo Integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015	Analisar a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015.	Educação integral. Educação em tempo integral. Programa Mais Educação.	Análise documental e entrevistas semiestruturada
02	CASTRO, A. S (2017)	Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da Equipe Gestora: A realidade de uma escola municipal de Santarém/Pa.	Analisar a educação integral de tempo integral na perspectiva da equipe gestora.	Educação integral. Gestão Escolar. Projeto Político Pedagógico.	Observação <i>in loco</i> entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.
03	CORRÊA, T. A (2017)	Proposta Pedagógica de Tempo Integral na educação infantil: Análise de uma realidade.	Analisar a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém-Pará, para identificar as especificidades da oferta da jornada de tempo integral.	Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Proposta Pedagógica.	Análise documental e observação.
04	FERREIRA, G. V. (2016)	Educação de Tempo Integral em Santarém: Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 A 2014.	Identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED desenvolveu no período de 2008 a 2014, buscando atender aos princípios e orientações políticas nacionais de educação integral.	Educação integral. Políticas educacionais. Ensino.	Análise bibliográfica e documental.
05	GOMES, L. A (2015)	Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA: implantação e implementação (2004-2014).	Compreender o processo de implantação e implementação do Sistema Municipal de Ensino na organização da Educação de Santarém.	Sistema de Ensino. Política Educacional. Santarém-PA. Implementação.	Pesquisa bibliográfica, documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.
06	GOMES, T. C (2017)	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: Singularidades Desta Política Em Uma Escola Estadual.	Analisar o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI implementado em uma escola estadual em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014.	Educação Integral. ProEMI. Ensino Médio.	Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.
07	PEREIRA, T. S. L (2017)	Os Indígenas e o ensino superior na Amazônia: Realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal Do Oeste	Traçar o perfil dos indígenas ingressantes na Ufopa pelo PSE (2010-2015); identificar as ações/estratégias de acesso dos indígenas através do PSE na Ufopa desde a sua implantação; mapear as ações/estratégias da	Ensino superior. Ações afirmativas. Escolarização indígena. Amazônia.	Entrevista gravada e análise de conteúdo.

		do Pará (2010 – 2015).	política de ação afirmativa para garantir a permanência dos indígenas na Ifes; e estudar o impacto decorrente da presença de indígenas na Ufopa para promover uma educação superior de qualidade.		
08	PEREIRA, R. S. L. (2018)	O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA.	Analisar a biblioteca de uma escola municipal de tempo integral de Santarém/PA no conjunto de ações previstas nas políticas indutoras da educação integral.	Políticas públicas educacionais. Educação integral. Biblioteca escolar.	Pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória.
09	SILVA, M. A. (2018)	A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização.	Analisar a educação integral tendo em vista a dicotomia religiosidade e ciência, considerando a necessidade de os cursos de formação docente/professores contemplarem a religiosidade na educação básica em escolas públicas.	Educação Integral – Formação Docente – Religiosidade – Escolarização.	Pesquisa bibliográfica e documental.
10	SILVA, J. R. (2017)	Sai o Consumidor, Entra o Cidadão: Educação Como Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará.	Definir as bases teóricas e os temas fundamentais para a discussão de uma educação jurídica emancipatória; investigar a educação jurídica ofertada no Bacharelado em Direito da UFOPA; Analisar o marco legal e o contexto de criação desta nova universidade, examinando o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); identificar práticas emancipatórias existentes e potenciais no Bacharelado em Direito da UFOPA.	Educação. Práticas da liberdade. Bacharelado em Direito. UFOPA. Emancipação.	Pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica.
11	SILVA, L. M. (2016)	Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná- Pará.	Compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, zona urbana em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015, a partir do estudo do Programa Mais Educação.	Políticas públicas. PME. Educação Integral. Concepção de Educação Integral. Tempo integral.	Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.
12	SIQUEIRA, A. O. S. (2016)	O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar.	Análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, tendo como	Educação Integral. Programa Mais Educação. Gestão Escolar.	Entrevistas semiestruturadas e análise dos discursos.

			recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015.		
14	VASCONCELO, C. R. A. (2016)	As experiências pedagógicas da Implementação da política de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo na Amazônia paraense.	A compreensão sobre as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa nas escolas do campo, tendo como objetivos específicos: analisar a conexão entre as atividades pedagógicas do turno escolar e as propostas no turno ampliado; entender a relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; analisar a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes.	Política educacional. Educação em tempo integral. Educação do Campo. Programa Mais Educação.	Análise de conteúdo.
15	VASCONCELO, M. O. (2017)	A formação continuada de Professores Na Perspectiva Da Política De Educação Integral No Município De Santarém – Pará.	Analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém.	Educação Integral. Escolas de Tempo Integral. Formação Continuada de Professores.	Pesquisa documental e de campo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos dados fornecidos pelo PPGE/UFOPA.

A partir dessa classificação, verificou-se que nem todas as produções vinculadas ao PROCAD têm a educação integral como temática predominante, assim sendo, das 15 (quatorze) dissertações, apenas nove foram analisadas nesta pesquisa. Foram retiradas aquelas cuja temática não contempla o objeto de estudo da presente pesquisa, o quadro 02 elenca, portanto, os nove trabalhos a serem analisados e suas respectivas linhas de pesquisa. Para a elaboração do quadro, consideramos, além do título e ano, o orientador e a linha de pesquisa a que pertence cada trabalho.

No quadro 02 ficou explícito que a linha 01 do PPPGE da UFOPA se destaca nas pesquisas ligadas à educação integral. Por esse motivo, se faz necessário conhecer a forma com a qual as linhas de pesquisa 01, 02 e 03 estão estruturadas.

O PPGE da UFOPA, tendo a educação como área de concentração, direciona suas pesquisas para a investigação de temáticas educacionais imbricada nas temáticas sociais, para que se possa pesquisar a problemática da educação em diferentes espaços, a partir de distintas bases teórico-metodológicas, sob a perspectiva de profissionais de variadas áreas. Desse modo, as linhas de pesquisa apresentam-se de forma independente².

² Linha 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia: Tematiza a história, a política e a gestão da Educação, com ênfase na realidade e na diversidade da região amazônica. Linha 2 : Conhecimento e Formação na Educação Escolar: da Educação Infantil à Educação Superior –, implicando: teorias e métodos de ensino-aprendizagem da educação infantil ao ensino superior. Linha 3: Dimensões Transversais da Formação Pessoal na Educação Escolar e Não-Escolar, que tem por base ações educacionais organizadas e sistemáticas dentro ou fora do sistema de ensino na região amazônica.

Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=127. Acesso em 27 de julho de 2019.

Quadro 02: Dissertações sobre educação integral do PPGE vinculadas ao PROCAD/UFOPA

Nº	Título	Autor	Orientador(a)	Linha de pesquisa
01	Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná- Pará	Luciene Maria da Silva (2016)	Maria de Fátima de Matos Souza	Linha 01
02	O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira (2016)	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Linha 01
03	Educação de Tempo Integral em Santarém: Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 A 2014	Gerusa Vidal Ferreira (2016)	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Linha 01
04	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015	Maria Sousa Aguiar (2016)	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Linha 01
05	As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense	Clênya Ruth Alves Vasconcelos (2016)	Solange Helena Ximenes Rocha	Linha 01
06	A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém – Pará	Milka Oliveira de Vasconcelos (2017)	Solange Helena Ximenes Rocha	Linha 01
07	Educação Integral Em Tempo Integral na perspectiva da Equipe Gestora: A realidade de uma escola municipal de Santarém/Pa	Adriângela Silva de Castro (2017)	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Linha 01
08	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual	Tânia Castro Gomes (2017)	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Linha 01
09	O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA	Raimundo Solano Lira Pereira (2018)	Anselmo Alencar Colares	Linha 01

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nas informações do site do PPGE/UFOPA.

1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA

Este trabalho está composto por 05 seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na Introdução destaca-se a questão norteadora, a motivação, os objetivos e a metodologia, esclarecendo os procedimentos utilizados.

Na seção 2, denominada *A Educação Integral no Brasil*, realiza-se um debate acerca da temática da educação integral, elencando os pressupostos teóricos que embasam as pesquisas sobre educação integral no Brasil, situando a Região Oeste do Pará no contexto das políticas indutoras de educação integral, para em seguida discorrer sobre os trabalhos que integram a rede de pesquisa e formação. Apresenta-se a concepção de educação integral adotada na presente pesquisa na subseção 2.1 *Aspectos conceituais de educação integral: Concepções adotadas*, em seguida, no subtópico 2.2 intitulado *A Educação como um direito*, há um percurso histórico referente aos marcos referenciais, nos quais reside a premissa de que a educação integral deve ser assegurada como um direito. A discussão abrange desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até a Constituição Federal Brasileira de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - Lei nº 9394/96 e, pelos programas de fomento à educação integral.

Na seção 3, sob o título *Políticas indutoras de educação integral: Experiências e concepções* destacam-se as políticas indutoras de educação descritas nas pesquisas analisadas. Na subseção 3.1, *Políticas indutoras de educação integral*, discorre-se sobre o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). No tópico 3.2, *Experiências sobre educação integral*, abordam-se as primeiras experiências de educação integral, tais como o CECR e Cieps.

Na seção 4, *Estado do conhecimento das dissertações sobre educação integral no Oeste do Pará de 2016 a 2018*, apresenta-se o estado do conhecimento das dissertações que abordam a temática da educação integral, no período de 2016 a 2018, identificando-se no tópico 4.1, *As concepções das dissertações sobre educação integral no Oeste do Pará*, as concepções para a educação integral, identificadas nas referidas pesquisas. No item 4.2, *As temáticas abordadas nas dissertações versam* sobre os temas mais recorrentes nas dissertações. No tópico 4.3, *Proposições para a educação integral*, apresentam-se materiais que suscitaram as conclusões e proposições a que chegaram os pesquisadores.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção faz-se um debate acerca da temática da educação integral, relacionando os pressupostos teóricos que norteiam as pesquisas sobre educação integral no Brasil, situando a Região Oeste do Pará no contexto das políticas indutoras de educação integral, para em seguida discorrer sobre os trabalhos que integram a rede de pesquisa e formação. Na subseção 2.1, *Aspectos conceituais de educação integral: Concepções adotadas*, apresenta-se a concepção de educação integral adotada na presente pesquisa. Em seguida, no subtópico 2.2, intitulado *A Educação como um direito*, delinea-se um percurso histórico referente aos marcos referenciais, nos quais reside a premissa de que a educação integral deve ser assegurada como um direito. A discussão abrange desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até a Constituição Federal Brasileira de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Lei nº 9394/96 e pelos programas de fomento à educação integral.

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES ADOTADAS

A educação integral é um tema que tem ganhado destaque nos últimos anos, embora as discussões acerca desta temática remetam à Grécia antiga, período no qual o conceito de educação integral “esteve presente no debate educacional dos filósofos da Grécia antiga, dos representantes do iluminismo, dos marxistas, pragmatistas, construtivistas e pós-modernos, além de outros, com sentidos e significados diversos” (LIMA, 2013, p. 33).

No final do século XVII, a educação integral estabelecia como uma proposta de “*formação do homem completo*”. No período da Revolução Francesa, sob o controle jacobino, instituindo uma concepção considerando “o ser físico, moral e intelectual de cada estudante, assumindo a escola como um lugar privilegiado do trabalho educativo.” (LIMA e ALMADA, 2013, grifos no original).

No Brasil, o conceito de *Educação Integral* está associado a um contexto sócio histórico que vem sendo construído desde o século XX. A respeito do tema, Azevedo *et al* (2013, p. 49), argumentam que:

Compreender o significado da expressão de “educação integral” requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto a sua definição, uma vez que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos.

De modo semelhante, para compreender as matizes ideológicas que fundamentam as concepções e práticas de educação integral que se disseminam no Brasil, no decorrer do século XX, torna-se imperioso refletir sob uma perspectiva sociohistórica.

No período que compreendeu a segunda metade do século XX, diferentes grupos, de distintos posicionamentos político-ideológicos, debatiam sobre educação integral. Conforme discute Coelho (2009, p. 88), havia um grupo bastante mesclado, por exemplo, católicos, que defendiam uma concepção de educação integral que priorizava atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, estavam “aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada.” Em síntese, em termos de concepções destacam-se:

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010, p.249).

O movimento escolanovista concebeu a intervenção na escola de forma mais profunda e abrangente na educação do indivíduo. Com o crescimento do acesso à escolarização de grandes massas da população brasileira, a escola pública brasileira, que outrora tinha como função principal a instrução escolar, tem agora compromissos mais abrangentes (CAVALIERE, 2002).

A Constituição Federal brasileira de 1988 institui a educação como um direito de todos e um dever do Estado e assegura como princípios não apenas igualdade de acesso e permanência, mas também a corrente obrigatoriedade da oferta de uma escola com padrão de qualidade, sem distinção de gênero, raça ou condição social, além de promover o acesso democrático à educação e, uma melhor qualidade do ensino. Contudo, o direito à educação não se reduz à condição de matriculado na escola e sim ao direito de aprender na escola, percebe-se que houve a ampliação, mas sem a qualidade correspondente, ou seja, não houve um processo em que alunos e professores aprendem juntos (GADOTTI, 2009).

Assim, de acordo com as reflexões de Cavaliere (2014) o direito à educação no Brasil configura-se como o direito à educação de qualidade. O debate sobre a qualidade da educação no Brasil quase sempre tem sido relacionado ao tempo em que o aluno permanece na escola.

Ainda em Cavaliere (2014), percebe-se que a escola de tempo integral apresenta-se como um ponto de partida para o avanço na qualidade educacional.

As chamadas *Escolas de Tempo Integral* surgem como uma ferramenta que amplia esse tempo. Cabe, no entanto, questionar se o aumento da jornada escolar dá direito ao aluno a uma educação que desperte todas suas potencialidades, ou seja, uma educação integral que amplie as oportunidades de aprendizagem.

É possível que a noção de qualidade seja associada ao aumento da jornada escolar, em virtude de conceitos como, tempo integral, jornada integral e horário integral, sejam confundidos com o conceito de educação integral. Por esta razão, é importante salientar que, em se tratando de educação integral, de acordo com Lima e Almada (2013, p. 103-104), pelo menos quatro conceitos a ela relacionados devem ser esclarecidos:

- a) **Educação integral:** referimo-nos à ideia de que tenha uma formação mais completa possível, formação que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos;
- b) **Educação de tempo integral:** referimo-nos à ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral;
- c) **Escola de tempo integral:** referimo-nos à ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma, não implica na implementação de uma educação integral;
- d) **Educação integral de tempo integral:** referimo-nos à ideia de educação integral já explicitada, desenvolvida em tempo integral. (grifos no original).

Nesse sentido, a educação integral, em sua essência, pressupõe a formação integral do ser humano, ou seja, o ensino do português ou da matemática, por exemplo, não deve ser dissociado da educação emocional e da formação para a cidadania. Essa educação não requer obrigatoriamente o tempo integral, embora se acredite que mais tempo amplie as possibilidades de se realizar mais atividades.

A educação integral reaparece nos dias atuais, em virtude de estar expressa nos documentos oficiais, integrando programas instituídos pelo governo, na tentativa de promover melhorias na educação. Contudo, a educação integral que defende-se nesta pesquisa não é aquela que se debruça apenas para ensino das disciplinas escolares de forma a preparar para o mercado no trabalho.

A educação para ser integral necessita, de fato, ser aquela que prepara o indivíduo em todos os aspectos de sua vida, isso envolve desde as demandas emocionais até as habilidades profissionais. Uma educação que possibilite o conhecimento científico de como se dá o

processo produtivo. Neste contexto, traz-se para a discussão o termo politecnicia, que nas palavras de Saviani (2007, p. 161), significa:

[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Essa especialização se difere daquela na qual se aprende apenas uma única finalidade, no que tange ao mundo do trabalho. Aqui tecnologia está relacionada ao estudo aprofundado do desenvolvimento de cada processo produtivo. Ainda recorrendo às palavras de Saviani (2007), tem-se a seguinte conceituação:

Respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnicia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Assim procedendo, em verdade, articulei, no conceito de politecnicia os significados etimológicos dos termos utilizados por Marx: educação politécnica e educação tecnológica, destacados por Manacorda nas denominações de “politecnicismo” e “tecnologia” (SAVIANI, 2007, p.164).

Nessa perspectiva, as reflexões de Kuenzer (2013), apontam para a fase escolar que outrora era denominada de 2º grau. Para a autora, nessa etapa, a escola deve democratizar a cultura para os trabalhadores a fim de suplantar o ensino profissional técnico. O ensino nessa perspectiva:

[...] será geral, sem compreender, no entanto, a cultura como saber enciclopédico, em que o homem é visto como mero receptor de dados empíricos e fatos desconexos que deverá resgatar sempre que se torne necessário. Pelo contrário, a educação geral será compreendida como a apropriação dos princípios que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de lidar e situar a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das sociais das quais participe (KUENZER, 2013, p.24).

O ensino deverá ter essa dimensão politécnica, com conteúdos necessários para que o jovem se sinta inserido na sociedade e que possa, além do domínio do português e da matemática, dominar a linguagem de forma abrangente que o leve à compreensão, à análise crítica, bem como dominar os demais assuntos como leis, direitos, entre outros.

2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO

Neste item, apresenta-se a discussão na qual se depreende que a educação é comprovadamente um direito. Para embasar este diálogo, destacam-se os documentos oficiais nos quais estão expressas a sua obrigatoriedade. A partir da síntese dos marcos legais do direito à educação, discorre-se sobre suas premissas individualmente.

É fato que todos têm direito à educação, bem como outros serviços que proporcionam uma vida digna, porém, em razão das desigualdades sociais, nem sempre esses direitos são respeitados. Mesmo que assegurados por dispositivos legais, ainda tem-se notícia de pessoas analfabetas, sem emprego, e em situação de miséria. Possivelmente, a falta de conhecimento sobre os seus direitos e benefícios que a cidadania proporciona, contribua para que essa situação aconteça com aqueles que pertencem às camadas sociais menos favorecidas. Nesse contexto, apresentam-se as palavras de Guará (2009, p.66), que diz que:

O conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida (o).

Para evidenciar a educação integral como um direito, acordos foram firmados com líderes mundiais em assembleias que deliberaram sobre o direito de se ter uma vida digna. Em linhas gerais, esses acordos versam sobre os direitos humanos, elencando o que se torna essencial para que o indivíduo tenha uma vida digna. Nessa perspectiva, a educação se insere como fator primordial, tendo em vista que aquele que tem acesso ao ensino obtém o conhecimento necessário para lutar pelos demais direitos que lhe são assegurados. A educação em seu sentido geral é um direito humano inalienável, capaz de oferecer ao indivíduo as condições dignas de lutar pelos seus demais direitos.

No que concerne aos direitos que visam garantir a dignidade humana, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1945) que traz uma luta para que todos, sem distinção, tenham o direito de usufruir de uma vida digna. Da mesma forma, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (UNESCO, 1960) visa o combate a todo e qualquer tipo de discriminação. E para assegurar o que ficou pré-estabelecido nos documentos anteriores, o Pacto internacional sobre os Direitos econômicos, sociais e culturais (UNESCO, 1966) prima para que o ser humano tenha condições de ter uma vida digna e possa usufruir de tudo o que é produzido pela sociedade.

Na esfera do direito à educação, a Declaração Mundial sobre a Educação para todos (UNESCO, 1990 - Conferência de Jontien) propõem que, a partir de todas as convenções e discussões em nível mundial e, com o auxílio da evolução tecnológica, sejam ampliadas e efetivadas as necessidades básicas de aprendizagem. Em nível nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 205 reafirma a educação como um direito a todos, sem distinção, que dá condições de instrução ao cidadão não só para o trabalho, mas também para

a vida. Na mesma perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a lei maior que rege a educação nacional brasileira, propõe diretrizes gerais que se ocupam de todos os aspectos inerentes à educação, que vão do processo de ensino-aprendizagem do aluno até a valorização do trabalho docente. No que diz respeito à educação integral, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), o Plano Estadual de Educação (PEE) (PARÁ, 2015) e, do Plano Municipal de Educação (PME) (BRASIL, 2015). O quadro (03) explicita as diretrizes gerais de cada um desses marcos legais.

Quadro 03: Marcos legais para a educação integral

Marco legal	Diretrizes Gerais
Declaração Universal dos direitos humanos (1948)	Que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.
Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1960)	Combater todo o tipo de discriminação. O termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino.
O Pacto internacional sobre os Direitos econômicos, Sociais e Culturais (1966)	Reafirmar os direitos assegurados da Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como a dignidade, a liberdade, os direitos e deveres, por meio de medidas adotadas pelos Estados Membros deste pacto.
Declaração Mundial sobre a Educação para todos	Expandir o enfoque; universalizar o acesso e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado de aprendizagem.
Constituição Federal (1988)	A educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família será promovida e incentivada pela sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias de ensino. O Programa Mais Educação.
Plano Nacional de Educação (2014)	Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).
Plano Estadual de Educação (2015)	[...] inclusão das 20 metas previstas no PNE, ainda que algumas delas não seja competência direta do Estado em sua execução, mas se torna fundamental articular a perspectiva nacional com a estadual, visando auxiliar no processo de planejamento e gestão da educação no Estado do Pará (PARÁ, 2015).
Plano Municipal de Educação (2015)	O Plano Municipal de Educação visa contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, para isso propõe-se a cumprir as metas em conformidade com as diretrizes do PNE.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unesco (1948); Unesco (1960); Unesco (1966); Unesco (1990); Brasil (1988); Brasil (1996); Brasil (2014); Pará (2015); Santarém (2015).

Com base nas diretrizes gerais de cada marco legal, considera-se importante discorrer sobre as especificidades de cada um, bem como a importância do direito à educação expressa em cada um. O primeiro marco legal em nível mundial relativo à educação como um direito é a Declaração Universal dos direitos humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. A partir desse documento, subentende-se que por meio do ensino e da educação devem ser respeitados o reconhecimento da dignidade humana e a liberdade de expressão, ou seja, toda e qualquer prática, que leve ao desrespeito aos direitos humanos deve ser repudiada. No Artigo 26, tem-se a educação como um dos princípios fundamentais para a concretização dos direitos humanos, no qual:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNESCO, 1948).

A Declaração do Universal dos Direitos Humanos é composta por 30 artigos, no artigo 26, a educação é vista como uma forma de garantir o respeito aos direitos humanos, pois, a partir dela, o ser humano tem a oportunidade de refletir sobre os acontecimentos a sua volta e lutar para mudar a sua realidade. É por isso que a educação deve ser gratuita para que todos tenham acesso aos benefícios que ela proporciona, e para que ninguém deixe de usufruir e lutar pelos seus direitos por ignorância.

Mesmo com o estabelecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda havia a necessidade de uma atenção especial para o campo do ensino, em virtude da discriminação existente. Em 1960, ocorreu a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, regulamentada no Brasil pelo decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968. Foi instituída a Conferência Geral a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, em sua décima primeira sessão.

Corroborando com o que está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, essa convenção reafirma o direito de toda a pessoa à educação. Para isso, “propõe instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidade igual de educação” (UNESCO, 1960). Desta forma haverá o

respeito à diversidade, combatendo qualquer tipo de discriminação, no que tange ao ensino, para que todos tenham iguais condições de aprender.

Em síntese, o artigo I pressupõe o repúdio a qualquer ato que impeça o indivíduo de ter acesso aos diversos tipos ou graus de ensino, tais como, separar sistemas ou estabelecimentos de ensino por pessoa ou grupos de pessoas ou expor a pessoa a condições indignas de ensino, desrespeitar a cultura das minorias e desrespeitar os estrangeiros.

Os Estados-partes devem cuidar para que as premissas da convenção sejam convertidas em uma política nacional, com vistas a estipular medidas para combater a discriminação no campo do ensino e assegurar igual oportunidade de tratamento. Para tanto, os Estados-partes devem apresentar relatórios à Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, a fim de estipular tais medidas, bem como relatar as dificuldades para executá-las.

O Pacto internacional sobre os Direitos econômicos, Sociais e Culturais, de 1986 considera o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Em conformidade à Declaração dos Direitos Humanos, o pacto pressupõe a manutenção dos direitos assegurados à pessoa humana, tais como a dignidade, a liberdade e a extinção da miséria. Para tanto, os direitos econômicos e sociais precisam ser respeitados.

No seu artigo 13, o Pacto reafirma o direito de toda pessoa à educação. Nesse aspecto, a educação como um direito fundamental, deve priorizar o “pleno desenvolvimento da personalidade humana” (UNESCO, 1966), formando um cidadão sensível às divergências religiosas, promovendo a harmonia entre os grupos étnicos das nações, exercendo a tolerância entre as nações para que se promova a paz, reafirmando a necessidade de respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais. No inciso 2, estão expressas algumas determinações essenciais para que os direitos sejam respeitados:

§2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.
2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.
3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito [...] (p. 6-7).

O que se pode observar nas diretrizes do Pacto em questão, é que a gratuidade do ensino atua como uma premissa fundamental a ser respeitada, na medida em que propõe a

garantia do ensino aos menos favorecidos, para que eles possam se constituir como cidadãos críticos e reflexivos. Apesar disso, mesmo após 53 anos, o direito ao ensino ainda não é privilégio de todos.

Após o Pacto de 1966, houve outro marco importante em defesa da educação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Considerando a realidade da época, em que crianças estavam sem acesso ao ensino primário; havia adultos analfabetos ou analfabetos funcionais; a precariedade do acesso a materiais impressos e produtos tecnológicos; a dificuldade enfrentada pelos jovens e adultos para concluir o ensino básico. Uma reunião com os líderes mundiais foi feita, em razão da permanência dessa situação, mesmo após ter sido proclamado que “toda pessoa tem direito à educação” na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como resultado dessa convenção, uma Declaração Mundial foi elaborada, na qual há 10 (dez) artigos que propõem melhorias para que a educação chegue a todos. Essa declaração atua para que haja a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e que todos tenham condições de usufruir das oportunidades educativas. O respeito aos valores culturais é incentivado, a partir do fortalecimento da solidariedade universal.

Em nível nacional, tem-se como marco em defesa da educação a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, a educação é concebida como um direito de todos, sendo, dessa forma, de responsabilidade do Estado e da família (BRASIL, 1988). Assim como está expresso nos documentos estabelecidos em nível mundial, a Constituição tem como intuito criar condições para o pleno desenvolvimento da pessoa, a fim de instruí-la para o exercício da cidadania, assim como também visa à instrumentalização para o trabalho. Desta forma, a sociedade tem papel fundamental na concretização desses objetivos por meio da educação.

Em relação aos conteúdos a serem ministrados, está expresso no Artigo 206 da CF (BRASIL, 1988), os princípios a serem seguidos:

- 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; (Inciso com redação dada pela EC nº 53, de 2006)
- 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. (Inciso acrescido pela EC nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Devido ao seu teor constitucional, o acesso à educação é um direito público e subjetivo. Os preceitos acima elencados são uma forma de garantir o bom funcionamento da educação. Porém, é preciso que esse direito seja realmente garantido. Não basta apenas garantir um número considerável de matrículas nas escolas, sem dar as condições necessárias para que esse direito culmine em bons resultados. Isso significa dizer que, além de garantir o acesso, é indispensável criar condições para a permanência desse aluno na escola. A seguir, tem-se outro marco importante que regulamenta a educação nacional, a lei que rege a educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei no 9.394/1996, dispõe sobre a educação escolar, ou seja, aquela que se desenvolve, na maioria das vezes, em instituições próprias. Condição que engloba os processos de formação desenvolvidos no seio familiar, “na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Assim como na Constituição Federal, na LDB, a educação configura-se como um dever do Estado e da família, ou seja, a União, os estados e municípios devem trabalhar em regime de colaboração. No que diz respeito à educação integral, não há nenhuma indicação explícita, porém, no artigo 34 indica-se que, no ensino fundamental, as atividades em sala de aula, que são realizadas no período de quatro horas, sejam gradativamente ampliadas. Vale ressaltar que essa ampliação, não implica, necessariamente, uma educação que forme o indivíduo por completo. Não uma educação que vá além do que se ensina nos conteúdos escolares.

Para que seja dada maior atenção à educação, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com validade de 10 anos a partir da data de publicação, objetiva a melhoria da educação superando as desigualdades com destaque para a educação integral, por meio de metas e estratégias que garantam o cumprimento de tais diretrizes.

Em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal, o PNE propõe 20 metas a serem cumpridas para o melhoramento da educação básica. Dentre essas metas, a Meta 6 versa sobre a educação integral e indica que pelo menos 50% das escolas públicas devem incluir a educação integral para atender a no mínimo 25% dos alunos da educação básica. No quadro 04, apresentam-se as 06 estratégias estipuladas para cumprir as metas.

Quadro 04: Estratégias para a meta 6 do Plano Nacional de Educação

Meta	Estratégia
6.1	Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2	Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
6.3	Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
6.4	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.5	Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço sociais vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.6	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base nos dados disponibilizados pelo site do Planalto Nacional.

Em colaboração com o PNE, em nível estadual, o Plano Estadual de Educação, (PARÁ, 2016) visa assegurar a educação enquanto direito fundamental do cidadão, para tanto, faz projeções de políticas educacionais para a melhoria da educação, considerando as demandas sociais. Por isso, o PEE foi criado a partir das metas do Plano Nacional. Fizeram parte do processo de construção atividades como o Fórum Estadual de Educação-FEE, reuniões com o Conselho Estadual de Educação-CEE e a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC com o intuito de garantir a efetivação das metas previstas no PNE.

Para projetar as ações a serem realizadas durante a vigência do PEE, o documento descreve o panorama educacional do estado, sem perder de vista o contexto que o circundapois, não se pode desconsiderar a posição geográfica. Considerou-se ainda, as diversidades culturais e étnicas que constroem a identidade da população do estado do Pará, pois somente a partir dessa visão é que foi possível realizar o marco situacional, identificando os problemas que a educação paraense enfrenta para direcionar sua elaboração de forma democrática, considerando também o que está posto nos planos municipais, para que nenhuma demanda deixasse de ser observada. Por essa razão, o documento ressalta que:

Pensar em educação de qualidade vislumbra transpor o cenário social paraense descrito a partir da exposição da criança a condições materiais de risco, ausência de esgotamento sanitário em grande parte dos municípios e áreas periféricas urbanas, abastecimento de água tratada; ausência de espaços para promoção do esporte, arte, cultura e lazer, aspectos esses que apenas reproduzem desigualdade social. A superação das discrepâncias sociais e econômicas efetivadas no Estado do Pará, mediadas pela educação, pode ser alcançada por meio da revisão do modelo de desenvolvimento que proporcione a elevação da qualidade de vida da população (PARÁ, 2015, p.15-16).

Embora o estado do Pará possua um potencial econômico promissor em razão da exploração das riquezas naturais, grande parte da população ainda carece de condições básicas de subsistência. Sem a mínima condição de vida, o que se pode esperar das condições da educação? Dessa forma, o projeto educacional deve ser desenvolvido considerando essas dificuldades. Em razão disso, 20 metas foram estabelecidas para que se alcance um ensino de qualidade, dentre as quais, destacam-se meta 6, cujo objetivo é: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as)alunos (as) da educação básica (PARÁ, 2015, p.60)”. Para subsidiar as meta 6, dez estratégias foram estabelecidas, conforme o quadro

(05).

Quadro 05: Estratégias para a meta 6 do PEE

6.1	Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2	Desenvolver, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as leis vigentes;
6.3	Participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática com acesso à internet, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos;
6.4	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.5	Oferecer, no âmbito de suas competências, cursos de formação de recursos humanos para a atuação na educação em tempo integral, na vigência deste PEE;
6.6	Promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.7	Atender, no âmbito de sua competência, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;
6.8	Garantir, no âmbito de sua competência, a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
6.9	Garantir, no âmbito de sua competência, a efetivação da educação integral de tempo integral na proposta pedagógica da escola, de modo que promova uma nova qualidade da educação, com a permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o trabalho educativo escolar, articulando as dimensões cognitivas, culturais, artísticas, estéticas, recreativas, lúdicas e esportivas;
6.10	Promover em regime de colaboração, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de orientações de estudos e leituras e atividades multidisciplinares, inclusive, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base no PEE (2015).

Comungando dos mesmos objetivos do PNE e do PEE, o Plano Municipal de Educação objetiva universalizar o ensino no nível básico. Por ser um documento mais específico, uma vez que considera os números do município, é possível identificar que as metas atuam no sentido de melhorar os índices educacionais, como o IDEB. Só para exemplificar, tem-se a informação de que “[...] no período de 2005 a 2013, houve uma crescente evolução no IDEB do município no ano final das series iniciais, pois o município supera a meta projetada para 2015” (SANTARÉM, 2015). Mesmo que tenha havido essa evolução, no diagnóstico feito no documento apresenta-se uma preocupação em relação ao ensino e aprendizagem do português e da matemática, em virtude do avanço reduzido dessas duas disciplinas nas séries finais do ensino fundamental de 09 anos. Em relação à educação integral, o Plano Municipal de Educação, propõe: “Aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (SANTARÉM, 2015)”. Para alcançar essa meta, 10 estratégias foram estabelecidas de acordo com o quadro 06.

Quadro 06: Estratégias para a meta 6 do Plano Municipal de Educação

6.1	Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2	Aderir ao programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, instituído pelo governo federal com vistas a atender prioritariamente comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
6.3	Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
6.4	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.5	Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço sociais vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.6	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.7	Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
6.8	Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos, criando/adequando salas de recursos multifuncionais da própria escola para assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar;
6.9	Manter medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;
6.10	Aumentar em 100% o número de escolas em Regime de Tempo Integral, em relação as já existentes não vinculadas ao Programa Mais Educação.

Fonte: Plano Municipal de Educação (BRASIL, 2015)

A partir do diagnóstico da educação no município, o Plano Municipal de Educação foi elaborado com o objetivo de cumprir as metas estipuladas pelo PNE e pelo PEE, com a preocupação de executar as estratégias necessárias para a efetivação do plano, com vistas ao melhoramento do ensino no município também no intuito de garantir o direito à educação.

As considerações apresentadas nesta seção buscaram reafirmar a educação como um direito, para isso amparam-se nos dispositivos legais de âmbito nacional, estadual e municipal. O estudo dos documentos nos levou a concluir que embora esse direito já venha sendo decretado há muito tempo, considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos data de 1948, muito ainda precisa ser feito para se efetivar esse direito. As políticas educacionais são métodos para que se chegue a essa efetivação. Na seção seguinte, destaca-se duas políticas indutoras de educação integral que atuam no Oeste do Pará para o fortalecimento da educação integral.

3 POLÍTICAS INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES

Na seção anterior, discorrem-se sobre os planos para a educação em nível nacional, estadual e municipal, neles foi unânime a necessidade de se promover a educação integral para se obter melhorias na educação. No tocante às políticas públicas para a educação integral, faz-se menção a dois programas que se propõem a efetivar a educação para a formação humana, são eles o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador.

Vale ressaltar que, embora a formação humana seja mencionada nesses documentos, isso não quer dizer que ela tenha sido, de fato, efetivada. Nesta seção, apresentam-se os propósitos para a educação integral estabelecidos pelo PME e pelo ProEMI conforme o descrito pesquisas. Na subseção 3.1, *Políticas indutoras de educação integral*, discorre-se sobre o Programa Mais Educação (PME), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e no tópico 3.2, *Experiências sobre educação integral*, abordam-se as primeiras experiências de educação integral, tais como o CECR e Cieps.

3.1 POLÍTICAS INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando se trata de uma educação no seu sentido mais amplo, ou seja, uma educação que considere a necessidade de formar um indivíduo por completo, fala-se de uma educação integral. Uma educação que dá oportunidade de enriquecimento cultural, por meio da apreciação da música, do teatro, da dança, que se preocupa com as questões sociais, com o meio ambiente onde vive, entre outras questões que envolvem o convívio social. A seguir elencam-se os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, estipuladas no Art. 2º do Decreto N° 7.083, de 27 de janeiro de 2010:

- 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).

Os princípios acima relatados, de fato são componentes necessários para a efetivação da educação integral, no entanto, sua execução requer esforços de várias ordens, sobretudo financeira. O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. No documento oficial infere-se que o programa visa “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar (BRASIL, 2007)”. Em virtude disso, o programa constitui-se como uma política pública, uma vez que atua no sentido de ratificar as determinações da LDB (BRASIL, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nesse sentido, o Programa Mais Educação é posto, sobretudo nos documentos oficiais, como uma tentativa de promover essa educação integral por meio da ampliação do tempo escolar com atividades artísticas, culturais e sociais. Trata-se de uma iniciativa para o fomento à educação para o ensino fundamental de nove anos. Ao trazer a questão do contra turno escolar, o PME abre espaço para o diálogo sobre a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, tendo em vista a necessidade de se preparar esse espaço, na tentativa de garantir em nível nacional a efetivação de políticas educacionais.

A proposta do PME refere-se à inserção de questões relacionadas “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, 2007). Há uma preocupação de, além de aprimorar a aprendizagem do aluno, sanar algumas situações de vulnerabilidade social que culminam em exclusão. As atividades englobam também, atividades esportivas, como forma de incluí-las como parte dos processos formativos. Nesse contexto Leclerc e Moll (2012, p.18) apontam para a necessidade de discutir como se dará essa ampliação do tempo escolar, argumentando que:

O consenso sobre a necessidade de ampliar a jornada escolar é um fato da política educacional brasileira. O direito dos estudantes a uma educação integral e a aprendizagem constitui importante ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos desse consenso. Faz-se necessário que o crivo da discussão teórica abarque as políticas emergentes que, de modo inédito, buscam se efetivar em escala nacional. Essa é a razão pela qual evidenciamos o Programa Mais Educação, estratégia do governo federal para indução da política de educação integral no Brasil, em uma indissociável relação de engajamento em tarefas para sua implementação.

Dado o teor social desse programa, tendo em vista que as escolas atendidas têm como objetivo melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, resta saber se esses programas conseguiram atingir seu propósito social de garantir a educação. Em 2016, o então presidente Michael Temer, reformulou o programa que passou a se chamar Programa Novo Mais Educação (PNME). O PNME instituído pela portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 visa, por meio da ampliação da jornada escolar, melhorar a aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No artigo 2 da portaria apresentam finalidades, que objetivam contribuir para:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

Como se pode observar, na reformulação do programa é dada ênfase às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, o que vai de encontro ao propósito da educação integral que combate esse predileção pelo ensino da disciplina, desvinculado da formação humana.

Ainda no rol dos programas governamentais, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), visa propiciar aos jovens uma educação preparatória para o mercado de trabalho, mas também, com atividades que acrescentem conhecimentos variados ao seu repertório cultural. O PROEMI é um marco regulatório direcionado ao ensino médio, com o intuito de fomentar a educação integral nesse nível de ensino. Foi instituído pela portaria nº 971, de 29 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) e regulamentado pela resolução nº 31, de 22 de julho de 2013 (BRASIL, 2013). Em suas premissas, o programa busca a melhoria da qualidade do ensino, através de sua expansão, combinando ensino técnico científico à formação geral, inserindo atividades de cunho artístico e cultural para enriquecer a formação de um indivíduo completo.

As pesquisas analisadas neste trabalho fazem parte de um projeto que visa diminuir a distância, no que diz respeito às produções científicas da Amazônia brasileira, tendo em vista as discrepâncias existentes no contexto educacional, e considerando o hiato existente entre o norte e o sudeste, fazendo-se necessário compartilhar as pesquisas aqui realizadas. A partir da leitura das dissertações foi possível verificar o protagonismo desses dois programas indutores de educação integral na região Oeste do Pará, bem como suas diferenças na execução,

comparado às experiências da região sudeste. Neste sentido, o PROCAD foi um projeto de suma importância à medida que viabilizou o intercâmbio entre as três universidades, promovendo o diálogo sobre a educação integral, a partir da participação de docentes e discentes em atividades acadêmicas como seminários, palestras e missões de estudo, o que possibilitou aos participantes do projeto, o contato direto com uma realidade diferente da sua.

Essa troca de conhecimentos reforça a ideia de que olhar para a Amazônia, significa conhecer a realidade educacional aqui vivida, realidade esta que está escrita nas dissertações, a partir da observação do pesquisador que vive na Amazônia e que conhece suas especificidades e os desafios enfrentados para promover a educação que vão desde a gestão dos recursos até à gestão dos processos pedagógicos. Por intermédio da leitura das dissertações, encontram-se reflexões relacionadas à educação, considerando o contexto amazônico, mas sem desconsiderar o contexto nacional.

Ressalta-se ainda que, quando se trata de educação, deve-se considerar a importância de compreender a Amazônia como fenômeno educacional construído historicamente, em um determinado espaço e uma dada realidade, bem como refletir sua complexidade, em virtude de seu vasto território. Dessa forma, será produzido um diálogo para melhor compreender os múltiplos aspectos da Amazônia, para que não seja esquecida a relação do singular com o universal (COLARES, 2011).

Para não desvincular-se do universal, tomam-se como um dos elementos mais importantes da nossa pesquisa a concepção de uma educação voltada para a formação humana, partindo da premissa de que são dois elementos indissociáveis. Tendo em vista que grande parte da nossa formação é na escola, corroboram-se com Goergen (2013, p.733) quando argumenta que a escola é “o lugar da formação, do ensino sistemático e planejado, do contato com a cultura, da socialização com outro, o diferente”.

Acredita-se que a educação é um direito de todos, e é acima de tudo, uma possibilidade que os excluídos socialmente têm de se tornarem cidadãos aptos a conviver em sociedade, com pleno conhecimento de seus direitos e deveres. Para tanto, é um benefício gratuito que deve ser assegurado desde a infância até a vida adulta, para que o indivíduo possa ao longo dessa fase, constituir-se como cidadão. É fato que não se trata de um processo imediato, como bem afirma Goergen (2013, p. 733):

A educação formal, como se sabe, é um processo lento que envolve a formação do ser humano como um todo, em suas dimensões epistêmicas, éticas e estéticas, que não se ajusta ao ritmo acelerado do modelo pragmático utilitarista da sociedade contemporânea. Como não se pode esperar a desaceleração ou a interrupção próxima deste movimento e tendo em vista, também, a necessidade de preparar as pessoas

para viver nessa realidade, a única saída viável é tratar de torná-las capazes de interagir criticamente no contexto da sociedade complexa e economicamente determinada.

É nesse sentido que a educação assume seu viés transformador, preparando cada cidadão para estar em uma sociedade em que as informações chegam com muita velocidade e onde é necessário que se tenha a capacidade de poder discernir que tipo informação deve ser considerado e contrapor aquilo que favorece a alguns em detrimento de outros. Uma educação libertadora que forma o indivíduo por completo, uma educação integral.

Nesta pesquisa, foi dado o devido destaque às experiências desenvolvidas no Programa Mais Educação (PME) e no programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) por se tratarem de programas que foram implementados na região Oeste do Pará, *lócus* da pesquisa. Em se tratando desses dois programas, cabe indagar qual conceito de educação integral que eles materializam em suas ações.

O PME é uma política indutora de educação integral voltada para o ensino fundamental que foi instituído com o intuito de proporcionar atividades diferentes das que comumente os alunos estão acostumados. Para Leclerc e Moll (2012, p. 97-98), as políticas de Educação Integral e em tempo integral atuam como um importante meio de enfrentar as desigualdades sociais e educacionais, dado o momento histórico em que começaram a ser instituídas. Em vista disso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) desenhou uma estratégia indutora de âmbito nacional, como uma das atribuições da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e cidadania “comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento”.

É possível que as dificuldades financeiras acarretem outros problemas, como os estruturais, por exemplo, que inviabilizam a efetivação das atividades propostas. Porém, mesmo com esses problemas, não se pode deixar de lado a essência da educação integral, que visa construir um ser humano crítico que participe ativamente da vida política. Para isso, deve-se “desenvolver o educando nas diferentes dimensões e prepará-lo para o exercício de sua cidadania, possibilita a vida democrática no espaço escolar e na comunidade como um todo” (MACHADO; NASCIMENTO, 2018 p.130).

Uma característica dos programas indutores de educação integral citados é a prerrogativa da ampliação do tempo. Sabe-se, no entanto, que não há necessidade de ampliar o tempo para que se possa concretizar a educação integral. É evidente que a ampliação do tempo possibilita a realização de mais atividades, entretanto, deve-se atentar para que elas estejam atreladas ao Projeto Político-Pedagógico das escolas e desenvolvam atividades numa

perspectiva de educação integral que “[...] reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende-se que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias” (MAURÍCIO, 2009, p. 29). Gonçalves (2006), apresenta um conceito mais tradicional de educação integral, no qual se 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 (p.130).

Mais do que apenas ampliar tempos e espaços, a educação integral pressupõe uma formação completa do indivíduo, que dê condições para que ele possa refletir sobre sua posição no mundo e a responsabilidade de transformar a realidade a partir de reflexões sobre os problemas que envolvem a condição humana, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) preconiza a necessidade de tempo integral, em conformidade com o que está expresso no artigo 34, no qual está explícita a indicação de que o trabalho efetivo em sala de aula seja de quatro horas “sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, para o aluno do ensino fundamental.

Para o ensino médio, medidas como a Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 que criou o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) regulamentado pela resolução nº 31, de 22 de julho de 2013 (BRASIL, 2013) e em 2016, foi criada a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, com o objetivo de compartilhar ações que reflitam em melhorias para o ensino médio com o intuito de garantir a permanência de jovens de 15 a 17 anos, estudantes do ensino básico. Essa medida visou cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, (BRASIL, 2014) que estipula que 50% das escolas e 25% das matrículas devem ser integrais até 2024.

Conforme o exposto, quando se trata da efetivação das políticas para o desenvolvimento da educação integral, verifica-se que dois programas são desenvolvidos na educação básica, no oeste do Pará: o Programa Mais Educação (PME), voltado para o nível fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). O PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, visa, por meio de atividades socioeducativas, fomentar a educação integral de crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2007). Dentre os objetivos do referido programa destacam-se as determinações do artigo 2:

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

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

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

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

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

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

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

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, p.2).

No entanto essas metas só serão alcançadas com a participação do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome³, Ministério da cultura e Ministério do Esporte⁴ (inserir nota explicativa sobre a mudança do nome do ministério). Ações articuladas entre os referidos ministérios devem viabilizar, juntamente com os estados, distrito federal e municípios, atividades que integrem o projeto político pedagógico das escolas. Voltado para o atendimento dos alunos da última etapa do ensino básico, o PROEMI também faz parte das ações “para melhorar a qualidade da educação no ensino médio não profissionalizante” (GOMES e COLARES, 2018). A seguir apresentam-se as diretrizes do programa:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;

³ Órgão extinto através da Lei nº 13. 844, de 18 de junho de 2019. As funções do antigo Ministério foram atribuídas ao ministério da cidadania.

Disponível em: [http:// dados.gov.br/organization/about/ministério-do-desenvolvimento-social-mds](http://dados.gov.br/organization/about/ministério-do-desenvolvimento-social-mds).

Acesso em: 06 de dezembro de 2019.

⁴ O Ministério da Cultura e o Ministério dos Esportes integram passaram a integrar em 2019 o Ministério da Cidadania, por meio da medida provisória nº 870.

Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/noticias/governo-federal-reduz-de-29-para-22-de-ministerios>

Acesso em: 06 de dezembro de 2019.

- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009).

Assim como o PME, o PROEMI propõe ações que objetivam fomentar o desenvolvimento dos alunos por meio da ampliação da jornada escolar, promovendo atividades desenvolvidas nas escolas com vistas a proporcionar ao aluno a obtenção de conhecimentos não apenas no âmbito escolar. Contudo, essa ampliação não garante que se tenha uma educação integral na qual, como discute Gadotti (2009), o indivíduo é concebido como um ser completo; o currículo é integrado; há empenho na formação integral do indivíduo em aspectos culturais, éticos, cognitivos, estéticos e políticos. Segundo o autor, essa educação não demanda tempo integral, mas também, não desconsidera a possibilidade de melhor realização com ele.

Quando o assunto é educação, é de suma importância considerar o contexto no qual estão inseridos. A Amazônia brasileira possui um imenso território, com distâncias em proporções continentais, o que contribui sobremaneira para a precariedade do ensino, principalmente nas localidades rurais. Aliada à distância, tem-se também questões de infraestrutura e formação de professores insuficiente.

Vê-se nesta seção, a educação integral na forma como ela está descrita nos documentos oficiais. Na seção 3, elencam-se as primeiras experiências e concepções de educação integral, até chegar aos modelos atuais.

3. 2 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Neste tópico são apresentadas as concepções sobre educação integral discutidas nas dissertações que serviram de objeto de análise. Primeiramente, discorre-se sobre as concepções das primeiras experiências de educação integral no Brasil e posteriormente as concepções de educação integral dos trabalhos analisados.

Ao tratar de educação integral no Brasil, recorda-se da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador, na Bahia, nos anos 1950. Na ocasião, Teixeira era Secretário de Educação e Saúde do Estado quando recebeu do então governador do Estado da Bahia, Otávio Cavalcanti Mangabeira, a missão de desenvolver um plano para sanar a falta de serviços essenciais, tais como, assistência à saúde e à família.

Em 1950, Anísio Teixeira, inspirado na teoria sobre reconstrução da experiência e no conceito de educação de John Dewey, que afirmava a necessidade de criarmos oportunidades para que a criança e o adolescente vivenciassem, através da experiência, o modo de vida democrático para assegurarmos uma sociedade democrática, idealizou uma “pequena universidade infantil”. As diferentes atividades seriam distribuídas por vários prédios constituindo-se, assim, num Centro, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) (CASTRO *et al*, 2011, p.263).

Para atender a esse projeto educacional, o centro tinha a capacidade para receber 4.000 alunos e os professores passaram por cursos de aperfeiçoamento. Ressalta-se que para cada 20 alunos havia um profissional habilitado⁵. Para Anísio Teixeira, a escola tinha por premissa oferecer variadas experiências de vida, de convivência social, artísticas, jogos, entre outros. Uma forma de expandir as atividades na escola primária que oportunizasse aos alunos outras vivências. Na escola parque, denominação popular que o CECR recebeu:

[...] as práticas escolares estavam organizadas no setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo ou de educação física: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; no setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e no setor socializante: grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja (NUNES, 2000, p.16).

A concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília, traçado por Anísio Teixeira e que fazia parte da sua proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o país. Em virtude do afastamento da vida política em 1964, período da ditadura militar, suas propostas não tiveram continuidade. Por 20 anos não se falou sobre educação integral (CAVALIERI, 2010).

Inspirado em Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), na década de 1980. O projeto assemelhava-se à proposta de Teixeira no que diz respeito às atividades variadas, a diferença é que nos Cieps as atividades se realizavam no mesmo espaço, não foram construídos espaços distintos como nos centros de Anísio Teixeira (COELHO, 2009).

⁵ Ver: UFF, Clarice Nunes. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em aberto, v. 21, n.80, 2009.
Disponível em: [http://www.emaberto.inep.gov.br>pdf](http://www.emaberto.inep.gov.br/article>pdf). Acesso em: 13 de setembro de 2019.

Emblemáticos, os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares – modestos em sua maioria – testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento. Construídos, desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representava monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores (MIGNOT, 2001, p.154).

Os Cieps foram implantados durante os dois mandatos de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994).

O Programa tinha como objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado. Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população (MAURÍCIO, 2000. p.40).

Os centros atendiam a crianças e adolescentes de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, levando-os a dominar a escrita, a leitura e o cálculo, a fim de promover sua inserção na sociedade letrada. Como o objetivo era atender aos mais carentes, os Cieps prestavam serviços odontológicos, hábitos de higiene, além de alimentação. Os Cieps se expandiram e ganharam visibilidade nacional; a proposta foi adotada pelo presidente Fernando Collor de Mello sob a identidade de Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs (BOMENY, 2007).

As experiências de educação integral, desde a aprovação da LDB Nº 9394/96, conforme o evidenciado na seção 2, contam com a participação de programas de fomento à educação integral em tempo integral. O Programa Mais Educação concebe a educação integral como um projeto com muitos desafios, entre eles está o compromisso de uma educação/proteção. Com o advento dos programas de fomento à educação integral, os alunos passam mais tempo na escola e atividades que deveriam ser supridas em casa, como por exemplo, a alimentação, são oferecidas na escola, com isso, houve um aumento das funções da escola.

Assim, mesmo que a educação integral esteja ligada diretamente ao âmbito das políticas sociais, é preciso ter a concepção de que ela atua no campo das políticas educacionais e não pode, em hipótese alguma, se ocupar de questões sociais, tendo em vista a existências de outros dispositivos criados para este fim. Com a ampliação do tempo de permanência na escola, surgiram outras responsabilidades, ou seja, atividades que outrora não eram escolares, agora o são, em razão do prejuízo que ocorreria se a escola não se responsabilizasse por elas, acarretando o insucesso do trabalho pedagógico. Para que a escola

passa a cumprir outras funções, além da educação formal, o Programa Mais Educação propõem a participação de outras organizações, além do Ministério da Educação e Desporto (MEC), funcionando no sentido de viabilizar:

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (BRASIL, 2009b, p.25)

Além de se ocupar da educação escolar, há a articulação entre variados setores sociais. A proposta de educação integral apresentada consiste na oferta de serviços públicos típicos da atenção integral. Esse fato insere a educação integral no bojo das políticas voltadas para proteção social, numa espécie de integração de políticas, em que, além da educação, outros serviços como, esporte, saúde e lazer, são incluídos. Entre os princípios que regem a educação integral há uma relação direta do direito de aprender com o direito à vida entre outros direitos assegurados pela constituição. Isso implica a participação de várias organizações, além das educacionais. Em outras palavras:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014b, p.04).

Na perspectiva do PME, a participação de outros setores funciona como uma estratégia para promover a ampliação de tempos, espaços, e proporcionar mais oportunidades educativas. Sendo assim, o dever de educar será compartilhado entre profissionais de diversas áreas, além dos professores e da família. Isso configuraria uma aprendizagem voltada para além dos conteúdos escolares com outras possibilidades para crianças, adolescentes e jovens.

A partir da seleção dos textos a serem analisados na presente investigação, verifica-se que, em se tratando de pesquisas sobre educação integral no município de Santarém - PA, na UFOPA, localizam-se pesquisas como as de Aguiar (2016); Ferreira (2016); Silva (2016); Siqueira (2016); Vasconcelos (2016) e Vasconcelos (2017) que apontam o Programa Mais Educação (PME) como uma das políticas indutoras de educação integral, no ensino fundamental, mas que ainda configura-se como um grande desafio para as escolas do município. Nas investigações de Siqueira (2016) indica-se ainda, a necessidade de se analisar a temática da educação integral com a comunidade escolar, na tentativa de esclarecer os princípios de uma gestão democrática e emancipadora.

O PROEMI é um programa que objetiva fomentar a educação por meio da reestruturação gradativa do currículo, também se insere nas propostas que ampliam o tempo do aluno na escola, com atividades diversificadas que qualifiquem de fato o currículo do ensino médio (Brasil, 2013). De acordo com a pesquisa de Gomes (2017), o PROEMI apresenta divergências, no que diz respeito às concepções de educação integral e educação em tempo integral em alguns aspectos. No âmbito das ações pedagógicas, a autora observou que a implantação do programa não está de acordo com indicações relacionadas a assessoramento técnico, pedagógico e financeiro. Nessa perspectiva, percebe-se que é pertinente abrir espaços para discussões e reflexões sobre a educação integral em nossa região, principalmente, no que tange às concepções que a norteiam, para que se possam relacioná-las ao que está sendo concretizado nas escolas.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OESTE DO PARÁ DE 2016 A 2018

Nesta seção apresenta-se a análise das dissertações que versam sobre a educação integral no Oeste do Pará. Discutem-se as concepções de educação integral apresentadas nas dissertações sobre educação integral no Oeste do Pará de 2016 a 2018, apresenta-se o estado do conhecimento das dissertações que abordam a temática da educação integral, identificando-se no tópico 4.1 *As concepções das dissertações sobre educação integral no Oeste do Pará*, elencam-se as concepções para a educação integral, identificadas nas pesquisas que integram o PROCAD. No item 4.2 *As temáticas abordadas nas dissertações*, discorre-se sobre os temas mais recorrentes nas dissertações. No tópico 4.3 *3 Proposições para a educação integral*, apresentam-se subsídios para as conclusões e proposições acerca do estudo realizado.

4.1 CONCEPÇÕES DAS DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OESTE DO PARÁ

Para adentrar no campo das concepções adotadas pelas dissertações analisadas, ampara-se na etimologia do vocábulo concepção, cujo sentido neste estudo, é de criação de uma teoria. Assim, entende-se que:

[...] concepção (lat. *conceptio*) I. Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria (ex.: concepção platônica do Estado, concepção liberal da economia etc.).

2. Operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito (ex.: o conceito de triângulo) (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001).

Partindo dessa premissa, discorre-se sobre as concepções dos autores das dissertações acerca de educação integral. Aguiar (2016) argumenta que o conceito de educação integral sofreu variações ao longo da história, devido estar atrelado à concepção de homem que se quer formar e aos interesses políticos e econômicos da sociedade de acordo com cada contexto histórico.

[...] A educação integral como formação integral ultrapassa o modelo instrucional e busca formar o indivíduo consciente do seu papel no meio social. A concepção de escola de tempo integral também se volta para formação integral do homem, mas aponta a necessidade de ampliar os tempos e espaços escolares. Já a educação integral na educação básica como articulação de saberes a partir de projetos

integradores oferece atividades complementares aos estudantes por meio da extensão da jornada escolar (AGUIAR, 2016, p.53).

As concepções apresentadas por esta autora convergem para a ideia do que se pretende de uma educação integral: um indivíduo consciente de sua responsabilidade social, uma formação do homem que propõe ampliar os tempos e espaços e uma educação integral que se insira na ampliação da jornada escolar em atividades diferenciadas que devem integrar os conhecimentos obtidos em sala de aula.

Um dos fatores observados nas pesquisas foi a falta de esclarecimento acerca dos conceitos relacionados à educação integral por parte dos membros da comunidade escolar. A falta de clareza prejudica a execução da proposta. Apenas ampliar o tempo, sem bases curriculares bem definidas, não configura o sentido de educação integral. A concepção defendida por Aguiar (2016) traz a reflexão de que:

[...] a educação integral é um processo amplo que visa ao desenvolvimento pleno do ser humano, podendo ser realizada com ou sem ampliação do tempo escolar, sendo que alguns teóricos e a política educacional brasileira atual defendem o aumento do tempo como um fator favorável à efetivação das atividades educativas (p.150).

A autora enfatiza em suas considerações que se deve ter clareza de que o tempo integral não é prerrogativa essencial para o desenvolvimento de uma educação integral, ou seja, a emancipação humana pode ser desenvolvida em tempo integral ou parcial. O diferencial, segundo a autora, é o interesse do Estado e de todos os envolvidos no processo educacional em assumir a educação como política destinada a todos. Isso possibilitaria a elaboração coletiva de um Projeto Político Pedagógico elencando o que se faz necessário para a efetivação da educação integral na escola.

Castro (2017) inicia sua reflexão acerca de educação integral observando que o tema destacou-se novamente no cenário educacional em virtude do Programa Mais Educação em 2007. Contudo, a autora enfatiza que a educação integral vai além das políticas de ampliação do tempo escolar, e afirma que:

[...] educação integral, como o próprio nome já subentende, significa uma educação em que o indivíduo tem a oportunidade de se formar em todos os aspectos da sua vida, sejam cognitivos, emocionais e físicos, e essa educação é um processo contínuo. A cada dia estamos aprendendo e nos desenvolvendo como ser humanos críticos e conscientes (CASTRO, 2017, p.28).

Partindo desse ponto de vista, a autora ressalta que a educação integral é uma maneira de inserção daqueles excluídos pela sociedade capitalista, à medida que cria condições de se ter uma vida mais digna. Isso se deve ao caráter emancipador da educação, que nas palavras da autora:

[...] permite a emancipação humana ao possibilitar o desenvolvimento de múltiplas capacidades e ganha uma dimensão ainda maior quando se trata da educação de crianças, principalmente as pertencentes a famílias de baixa renda, que estão expostas à vulnerabilidade. Portanto, para se desenvolver uma educação de tempo integral, é necessário ter uma finalidade mais elevada, que é o desenvolvimento da educação integral, uma educação acessível a todos, independentemente de classe social (CASTRO, 2017, p.28-29).

A partir dessa reflexão, a autora argumenta que a educação integral requer que a escola prepare o aluno para obter um conhecimento mais elaborado que o leve a ser crítico e a ter condições de lutar por igualdade de direitos e condições mais dignas de vida.

Considerando que os estudos de Castro (2017) foram voltados para a educação integral em tempo integral, a autora acrescenta ainda, que para a educação integral em tempo integral acontecer, é necessário que seja observado um conjunto de ações que viabilizem sua efetivação, uma vez que é necessário que exista uma escola estruturada para que o aluno possa fazer as atividades, se alimentar e descansar; um currículo que articule as disciplinas básicas com os conhecimentos acumulados pelos alunos ao longo de sua existência e; professores preparados para conduzir as atividades.

Com relação aos programas indutores, ao investigar as ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, Castro (2017) tem a concepção de que a educação integral é aquela que considera:

[...] o sujeito como um todo, não se restringindo às questões cognitivas e à formação para o trabalho, mas se refere ao desenvolvimento do ser humano na sua totalidade. A educação integral vislumbra que as pessoas tenham oportunidade de participar de uma educação completa, que atenda suas necessidades cognitivas, físicas e emocionais, que propicie habilidades e condições reais de intervir nas situações diversas da vida, e sejam capazes de pensar e agir de forma crítica, para que assim possam contribuir com a sociedade. Para isso, é necessário que essa educação seja ofertada no sentido de desenvolver o educando em todas as suas potencialidades (p.13).

Para Castro (2017), à medida que esse ideal de educação for alcançado, o indivíduo estará pronto para lutar por melhores condições de vida, considerando a premissa de que a educação integral fundamenta-se nos princípios de autonomia e emancipação, provenientes de uma luta histórica que concebe a educação como um direito fundamental do indivíduo, capaz de levá-lo a conquistar outros bens fundamentais para uma vida digna.

Para Ferreira (2016, p.15), “dentre as inúmeras reflexões e debates sobre a educação, emerge a concepção de educação integral, que pressupõe a integralidade do ser humano em suas múltiplas dimensões”. A autora descreve em sua pesquisa um percurso no qual é perceptível o vínculo que as concepções de educação integral estabelecem com as matrizes ideológicas e representações político-filosóficas, tais como, conservadorismo, liberalismo e

socialismo. Essas concepções têm interpretações diversas, de um lado, a defesa de uma educação para a emancipação, e de outro, uma educação compensatória, com viés assistencialista. Contudo, nas palavras da autora tem-se:

[...] a compreensão de educação integral adotada aqui é mais ampliada. Assim a interpretamos como a própria vida. Portanto, a cultura, a arte e os conhecimentos socialmente construídos são partes de um todo. A educação de qualidade é aquela que possibilita a formação completa do ser humano de forma unitária, como sugere Gramsci, elevando a consciência do senso comum para o senso crítico e possibilitando estabelecimento de conexão entre espaços e tempos da escola e da comunidade, buscando o desenvolvimento do ser humano de forma ampla (FERREIRA, 2016, p.43).

Essa é uma formação completa, na qual se pode desenvolver o pensamento crítico, e que os conteúdos disciplinares dão lugar à socialização dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Gomes (2017) chama a atenção para a semelhança entre o conceito de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, que à primeira vista parecem ter o mesmo significado, mas que, possuem sentido distinto. Isso denota que

Enquanto o primeiro se refere à educação oferecida no sentido de desenvolvimento não somente cognitivo, mas em todos os aspectos da formação humana como físico, afetivo, motor, artístico, dentre outros, o segundo está condicionado ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola com atividades complementares ao ensino regular, pois o tempo parcial não é suficiente para contemplar essas atividades (CASTRO, 2017, p.144).

Nesse sentido, a autora corrobora com a ideia de que a formação completa independe da ampliação do tempo. Essa formação necessita de fato, de outros conhecimentos, sem prejuízo dos assuntos escolares. Ao refletir sobre a educação, Gomes (2017) evidencia características da educação formal e não formal e presentes na educação integral. Para a autora:

[...] educação se faz presente em todos os momentos da vida do ser humano. Antes de existir a instituição escola que caracterizou a educação escolar, o homem buscou ensinar seu modo de vida, sua cultura, enfim, sua forma de agir e pensar diante do contexto em que estavam inseridos. Mesmo a instituição escola sendo o local de aprendizagem por excelência, o saber extrapola seus muros e se manifesta por meio da educação informal e não formal em nossa sociedade. A educação formal acontece na escola mediante relação professor aluno, em que existe a troca de experiências e conhecimentos formais acumulados historicamente. A educação não formal acontece em espaços direcionados, mesmo que externos a escola, oferecida por outras instituições, com o intuito de aprimorar a educação oferecida no âmbito escolar. Na informal, a aprendizagem ocorre em ambientes de relações sociais, sem intencionalidade, porém a convivência é fundamental na transmissão dos saberes (GOMES, 2017, p.53).

Nesta perspectiva, a autora argumenta que a educação oferecida nas escolas poderia configurar-se como integral se buscasse, além do repasse dos conteúdos formais, desenvolver

outras habilidades que exijam do aluno o seu posicionamento crítico. Para a autora a educação integral

[...] deve ser considerada como um processo educacional macro em um contínuo desenvolvimento e aprimoramento, que não se restringe somente a uma etapa da educação formal pela qual as pessoas costumam passar por meio, principalmente, da instituição escolar. Se pensarmos somente na educação que acontece dentro da escola, o processo torna-se mutilado; se deixarmos a educação não formal e informal de fora da organização do trabalho pedagógico que se realiza no espaço escolar, a almejada educação integral pode não se efetivar (GOMES, 2017, p.55).

Dessa forma, depreende-se que a educação não deve estar restrita ao ambiente escolar, mesmo que para muitos, a possibilidade de apreciar a arte e outras formas de manifestação artísticas esteja em atividades propiciadas pela escola. Esse é um trabalho que requer a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Assim como a participação de todos os envolvidos é importante para a efetivação da educação integral, o entendimento de seus conceitos também se torna necessário para que não haja distorção no tipo de educação que se oferece na escola.

Corroborando com as demais autoras, Silva (2016) apresenta uma concepção que privilegia uma ação educacional que engloba diversos aspectos para a formação humana, considerando as potencialidades do indivíduo para que haja uma evolução plena do sujeito. Por atuar como gestora em uma escola de educação integral, a autora acredita que a educação integral deve se pautar na formação completa do educando, nesse sentido professores e gestores tem uma função determinante, tendo em vista a premissa de que a escola:

[...] enquanto instituição deve atuar não somente na transmissão de conteúdos escolares, mas também na oferta de uma formação completa aos educandos, tendo como principais responsáveis nessa tarefa os gestores e os professores, considerando sua formação e compromisso com o trabalho pedagógico, por isso é preciso investigações sobre as novas configurações que as experiências de educação em tempo integral assumem, no sentido de revelar suas concepções de educação. (p.170)

Considerando o exposto acima, a autora acredita ser importante investigar as concepções de educação integral, devido ao fato de vivenciar em sua vida profissional as experiências promovidas por meio dos programas indutores de educação integral, neste caso, o Programa Mais Educação que traz em sua fundamentação a educação integral, por isso é necessário contrastar as concepções do programa com as teorias vigentes sobre o tema.

Ao discorrer acerca das concepções de educação integral, Siqueira (2016) salienta que o assunto não é recente e que suas origens remetem à Grécia antiga, na Paideia, onde escola era o locus privilegiado do trabalho educativo; considerava-se a formação integral do corpo e do espírito, sem dissociar um do outro. A autora também faz menção à Revolução francesa e a

constituição da escola pública estatal, período em que a educação integral voltou à tona. Em síntese, a autora afirma que diante do estudo dessas concepções de educação integral, duas correntes antagônicas puderam ser identificadas em sua pesquisa.

A concepção Liberal Pragmatista inspirada em John Dewey e Anísio Teixeira, para os quais, na escola deve-se ter uma noção de vivência em sociedade, com experiências reais. Por outro lado, a concepção Socialista Marxista que considera a formação omnilateral como formação integral do ser humano, nessa perspectiva, a educação possibilita a articulação entre teoria e prática, ou seja, a reflexão a partir do que se aprende.

A partir desses resultados, Siqueira (2016) considera salutar estabelecer uma relação com a concepção de mundo sob a perspectiva de diferentes teóricos, o que pode por um lado, contribuir para a manutenção do sistema vigente ou, por outro, dar subsídios para que se faça uma intervenção, a fim de transformar a sociedade.

No que diz respeito aos programas indutores de educação integral, a autora argumenta que:

Teoricamente, o conjunto dessas ações, realizado pelo trabalho articulado entre a União, os Estados e Municípios se converterão em uma política pública e de estado, apoiada na intersetorialidade. Nesses termos, emprega-se a “educação integral”, “integrada” e “em tempo integral” em referência ao conjunto das políticas públicas e ao seu mapeamento, em relação ao raio de presença da escola em sua comunidade e na configuração da cidade (SIQUEIRA, 2016, p.40).

Nesse sentido, a autora afirma que o PME assume uma proposta de educação voltada para o pragmatismo de Dewey, ou seja, uma formação do indivíduo participante de uma sociedade democrática, preparado para o mercado de trabalho. Há, portanto, uma ênfase na aprendizagem viabilizada pela experiência, nas palavras da autora:

O Programa Mais Educação, conforme indicado nos documentos publicados pelo MEC, se insere nessa proposta pela ênfase dada à noção de aprendizagem, através do meio, ou seja, através de vivências; e a ênfase no “aprender a aprender” que dá mais valor ao processo do que ao produto. Atuando em conformidade com a lógica do capitalismo e liberalismo que reproduzem as desigualdades e os antagonismos entre as classes sociais, essa visão educativa não problematiza o papel do Estado na garantia e regulação da educação pública (SIQUEIRA, 2016, p.126).

Preocupada com a diversidade, Siqueira (2016) considera a necessidade de se pensar o desenvolvimento de uma educação integral atenta às especificidades amazônicas, ou seja, uma educação:

[...] feita para a Amazônia e pela Amazônia, que valorize o conhecimento local, sem desconsiderar o universal. Que promova o empoderamento pelo acesso ao conhecimento historicamente acumulado e aos bens tecnológicos. Que assuma a participação efetiva na tomada de decisão, como exercício a ser praticado

cotidianamente, no sentido de proporcionar à população, principalmente às classes menos favorecidas, uma educação emancipatória (p.130).

Nesse sentido, a autora enfatiza que essa proposta de educação integral, por meio da valorização do contexto amazônico, torna possível uma visão crítica a respeito das diversidades aqui encontradas, proporcionando a elaboração de um projeto de educação que respeite e valorize tais diferenças.

Nas reflexões de Vasconcelos (2016, p.28), observa-se a ênfase dada a uma formação que estabeleça rupturas com “um processo de ensino aprendizagem puramente utilitarista e cognicista”. Nessa perspectiva, a autora reforça o entendimento de que a ampliação do tempo é um elemento que auxilia na educação integral, mas não é um critério fundamental para que ela exista, nas palavras da autora:

[...] acreditamos no ideal da educação integral enquanto força motriz dos processos de formação, nesse sentido, afirmamos que a educação integral é maior que o próprio conceito de ampliação de jornada, pois ela pode ser realizada em escolas que não desenvolvem o tempo integral. Portanto, entendemos a educação integral como princípio do trabalho educativo, e por assim ser, deve permear toda a organização pedagógica da escola, implicando em ampliação de oportunidades formativas, pois, caso contrário, estaremos fadados a repetir o que tradicionalmente já é feito na escola (VASCONCELOS, 2016, p.29).

Vasconcelos (2016) evidencia o caráter assistencialista dos programas indutores de educação integral, a partir da observação das experiências analisadas em sua dissertação, para a autora essas políticas são desenhadas da seguinte forma:

[...] de um lado vemos um estado preocupado em assistir a população em suas necessidades com políticas sociais pontuais, e de outro lado entendemos que estas mesmas políticas não dão conta de toda a problemática, e só surtem efeito paliativo e muitas vezes desvirtuam o fim para qual foram criadas (VASCONCELOS, 2016, p.91).

Contudo, mesmo que a qualidade social esteja diretamente ligada a melhorias educacionais, entende-se que as políticas voltadas para a qualidade social precisam ser efetivadas como políticas de estado e não como um programa.

O conceito de educação integral defendido por Vasconcelos (2017) preconiza a “[...] educação integral que visa à formação humana, a fim de educar os sujeitos a partir das suas integralidades físicas, sociais, históricas, entre outros aspectos que surgem com a relação social (p.13).” Em razão do escopo da pesquisa estar voltado para a educação integral em tempo integral, a autora traz para debate, a educação que oportuniza um desenvolvimento pleno com múltiplas oportunidades de aprendizagem.

No debate proposto pela autora, a formação integral do sujeito não está restrita ao aumento de permanência do aluno na escola, nem tão pouco está atrelada à articulação do

currículo a suas vivências. O que se deve considerar de fato é “[...] a importância de articular os diferentes saberes da escola, dos professores, da comunidade, do acesso à cultura, à arte, ao esporte e entre outros aspectos condicionantes para o processo de ensino-aprendizagem (VASCONCELOS, 2017, p.13)”.

A autora ressalta, ainda, que o tempo integral não é condição determinante para o desenvolvimento da educação integral. O que se deve considerar é a formação integral do sujeito. Nestes termos:

É indispensável ressaltar que a ampliação da jornada escolar não pode ser confundida com educação integral, pelo contrário, são as práticas dialéticas entre tempo integral e a concepção de educação integral que tornam possível a efetivação da proposta da formação completa do ser humano. A partir desse pressuposto surge a necessidade dos professores desenvolverem com o seu alunado atividades que de fato promovam a formação integral do homem (VASCONCELOS, 2017, p.59).

Nessa perspectiva, a autora, assim como os demais autores analisados, considera que para a garantia da formação do sujeito não se restringe a mais tempo na escola. Deve-se considerar a articulação entre os diferentes saberes constituídos da escola, dos professores, da comunidade, do acesso à cultura, à arte, ao esporte, bem como os elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação de Pereira (2018) traz uma reflexão acerca da biblioteca como recurso educacional para uma educação integral. Para o autor, a biblioteca deve ser um recurso educacional que deve ampliar as oportunidades de aprendizagem. A partir dos estudos realizados pelo autor, depreende-se que a educação integral engloba

[...] um conjunto de ações que visa à integralidade e ao não dualismo, em contraposição à parcialidade ou à fragmentação da educação. Nesse sentido, é de se presumir que a educação deveria ser sempre integral, por que tomaria a pessoa em sua totalidade; e abranger os diversos aspectos, sejam estes mentais, sejam físicos e técnicos, a fim de atingir à formação omnilateral, conforme proposto por Marx. (PEREIRA, 2018, p.33)

A partir do que se inferiu nas dissertações dos autores, a concepção de educação integral é de uma educação que promove o acesso à formação humana, considerando o homem como ser completo que necessita muito além dos conhecimentos puramente disciplinares. Nesse sentido, são necessários os conhecimentos de culturas variadas, conhecimentos estes que se formaram ao longo da história. Dessa forma, o acesso aos saberes historicamente construídos torna-se imprescindível para que o homem possa ter ciência de seu papel de transformar a realidade por meio da análise da sociedade, munido desse conhecimento.

Contudo, não se pode esquecer que para oferecer uma formação completa, a educação integral não se ocupa apenas dos conhecimentos cognitivos, pelo contrário, é necessário, nessa perspectiva, o conhecimento das artes, bem como o amadurecimento da apreciação estética, os quais ajudam a desenvolver a sensibilidade, reafirmando a importância de se considerar a emoção, a sensibilidade e sua influência nas relações humanas que culminam em relações sociais.

Nesses termos, depreende-se que a educação integral é aquela que não dissocia o corpo e o intelecto, mas que considera a formação humana para a emancipação em todos os seus aspectos.

4.2 AS TEMÁTICAS ABORDADAS NAS DISSERTAÇÕES

A partir da leitura das dissertações apresentadas em conformidade com o quadro nº 02 foi possível observar proximidade entre os textos. Em virtude disso, por meio de aproximação temática, os temas mais recorrentes foram: Gestão Escolar, Educação no Campo e Formação de professores a fim de propiciar a identificação dos pontos de convergência entre eles. Para esta investigação foram consideradas 08 dissertações da UFOPA, em virtude do escopo da pesquisa delimitar-se às dissertações defendidas no período de 2016 a 2018, com ênfase para as pesquisas que versam sobre a educação integral.

A gestão escolar com ênfase para a equipe gestora foi uma das temáticas mais observadas nas pesquisas analisadas. Isso porque, a gestão escolar atua como uma forma de organizar a escola e, dependendo da forma como é direcionada, pode ser um fator determinante no processo de condução do dia a dia da escola. Mas isso não significa cuidar apenas de questões burocráticas inerentes ao cotidiano escolar.

Em outras palavras “[...] educação e sua gestão necessitam assumir construindo e reconstruindo coletivamente uma política educacional viva que priorize o humano em todas as pessoas do mundo e no conjunto da humanidade (FERREIRA, 2005, p.1231)”. Nesse sentido, a gestão deve instituir uma cultura em que sejam compartilhadas experiências, relacionando os conhecimentos técnicos aliados à prática, a fim de buscar uma formação humana.

[...] A gestão é um encargo difícil em tempos difíceis. Mas é precisamente nesses momentos que a educação precisa de uma boa gestão. É nesses períodos de maior perturbação, instabilidade e incertezas que cabe à educação contribuir para manter o rumo e o rumo é o ser humano histórico, cultural e livre. Não se mantém o rumo com queixas e lamúrias, nem com a entrega cega à rotina do cotidiano, das tarefas, da burocracia. Mantem-se o rumo pelo pensamento, pela criatividade, pela crítica e luta nos espaços adequados focados na formação integral e humana das futuras

gerações, por mais distintas que sejam da nossa. Nosso compromisso não é tornar o futuro igual ao presente; nosso compromisso é tornar o futuro melhor, mais humano, mais ético e mais feliz. Para isso, precisamos ter objetivos e rumos, porque sem rumos não há caminhos (GOERGEN, 2013, p.45).

Essa tarefa é um desafio constante em virtude das políticas educacionais que são implementadas nas escolas sem uma preparação prévia, ou seja, cabe à equipe gestora inteirar-se das especificidades dessas políticas em um curto espaço e tempo, o que acaba dificultando sua implementação. Em decorrência da falta de preparação para receber as políticas indutoras de educação integral, os gestores compreendem a escola de tempo integral como condição fundamental à implementação da educação integral, vinculando-a a assistência aos menos favorecidos e apontam para o espaço intra-escolar, como preferencial para realização das atividades socioeducativas com vista à formação integral. Silva (2016) concentrou sua pesquisa a partir do olhar do gestor, considerando sua importância para a efetivação integral, muito embora tenha chegado à conclusão de que para eles, o tempo integral é condição determinante para se chegar à educação integral.

Ainda sobre a participação da equipe gestora, Castro (2017) analisou a educação integral, tomando por base a observação da equipe gestora de uma escola de tempo integral da zona urbana de Santarém/PA, a dissertação intitulada “A Educação Integral Em Tempo Integral na perspectiva da equipe gestora: A Realidade de uma escola municipal de Santarém/PA” ilustra uma investigação que buscou conceitos acerca de educação integral, amparado no âmbito legal, buscando descobrir de que formas a educação integral, em tempo integral é viabilizada pela escola; que ações a equipe gestora promove e quais os desafios a equipe gestora enfrenta para concretizar esse tipo de educação.

A pesquisa bibliográfica, documental e de campo, constituiu-se de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora. Os dados produzidos evidenciaram que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é feita de forma coletiva, caracterizando uma gestão democrática, empenhada em desenvolver de fato a educação integral e não apenas ampliar o tempo. Porém, não foi observada por Castro (2017), a articulação entre o ensino oferecido no turno regular e as atividades realizadas no contra turno. A autora revela que a divisão entre turno e contra turno, com atividades curriculares e extracurriculares descaracteriza a proposta apresentada pela educação integral.

Observa-se na discussão trazida por Castro (2017), o destaque para gestão democrática e sua importância para a elaboração do PPP, entre outros mecanismos de organização da escola. Nas palavras de Cury (2007, p.489), pode-se identificar o viés político dessa prática:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto político pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos participantes da sociedade como profissionais comprometidos” (grifos no original).

Direcionando a pesquisa também para os aspectos inerentes à gestão escolar, com ênfase para a gestão democrática, verifica-se a dissertação da pesquisadora Adriana Oliveira dos Santos Siqueira, que tem como título “O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar”. No texto, Siqueira (2016) analisa as concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, no período de 2009 a 2015.

A partir da pesquisa, a autora concluiu que concepções antagônicas no contexto atual da educação integral que se destacam, são a Concepção Liberal-Pragmatista e a Concepção Socialista Marxista. Em virtude disso, a autora inferiu que os gestores escolares não têm clareza no que diz respeito às concepções de educação integral que norteiam suas práticas, sobretudo, no que se referem aos fundamentos teóricos que norteiam o Programa Mais Educação. A autora observou também, que a pesar de não reunir toda a comunidade escolar, as práticas de gestão participativas avançaram. Entretanto, conforme as considerações da autora faz-se necessário o diálogo sobre a educação integral e as práticas de gestão democrática no ambiente escola.

A partir dos relatos de Siqueira (2016), observa-se que foi infringido um dos princípios essenciais da gestão democrática, ou seja, não existe a participação de toda a comunidade escolar. Para discutir esta questão, ampara-se nas reflexões de Souza (2009), quando afirma que o cerne da gestão democrática está no fato de compreendê-la como um processo político, isso significa que nesse processo,

[...] as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SIQUEIRA, 2016. p.125)

De acordo com o exposto acima, na gestão democrática pressupõe a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Considera-se a necessidade de se identificar os problemas da escola, para tentar promover ações necessárias para saná-los, e fiscalizar as ações, com o intuito de verificar se elas estão sendo positivas. Como forma de viabilizar as políticas públicas para educação integral, observa-se que o Programa Mais Educação, para o

nível fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador se destacam nas pesquisas como estratégias de ampliação do tempo escolar, com vistas a promover uma educação integral.

Com o intuito de identificar as ações desenvolvidas no período de 2008 a 2014 pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED apresenta-se a dissertação intitulada “Educação de tempo integral em Santarém: Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014”. Ferreira (2016) descreve uma investigação constituída de pesquisa histórico documental e visitas *in loco*, nas escolas de tempo integral e de atendimento complementar, além de visitas à SEMED. Foram analisados os documentos da Prefeitura Municipal de Santarém, tais como, relatórios da Secretaria de Educação; projetos pedagógicos das escolas e da referida secretaria, planos orçamentários do município; portarias e leis municipais; lotações dos setores pedagógicos e das escolas; documentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Ferreira (2016) constatou que existem duas estratégias de ampliação do tempo escolar no município de Santarém, a escola de tempo integral e o aluno de tempo integral, esta última sendo a mais utilizada, em virtude da realidade financeira do município.

A autora acrescenta ainda, que a estratégia mais adequada foi instituir escolas de atendimento complementar, em virtude de sua organização de atendimento abranger maior número de alunos. Porém, segundo a autora, medidas como redução de carga horária e abonos salariais, mudança de função e transferência de profissionais para outros setores, ocasionou o enfraquecimento de tais estratégias. Ao finalizar as análises, Ferreira (2016) conclui que as estratégias da SEMED configuram políticas de governo de educação de tempo integral, porque na medida em que os projetos que têm esta finalidade enfraquecem ou deixam de existir em virtude das mudanças de governo.

O Programa Mais Educação também foi tema da dissertação da pesquisadora Maria Sousa Aguiar, sob o título “Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015.” Aguiar (2016) analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas com 03 (três) diretoras, 04 (quatro) coordenadores do PME que atuaram nas escolas pesquisadas, e (01) uma Técnica de referência do programa da 5ª Unidade Regional de Educação (URE), foram produzidos os dados, para em seguida analisá-los, a partir das categorias: concepção de educação integral;

formação e organização do PME. A análise dos dados revelou que otimizar o tempo do aluno na escola ainda é uma tarefa desafiadora.

No que diz respeito ao ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador atua como uma política pública indutora de educação integral. Na dissertação intitulada “A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI: singularidades desta política em uma escola estadual”, Gomes (2017) fez uma análise da implementação do referido programa em uma escola estadual em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014. O estudo de caso foi desenvolvido na unidade escolar pesquisada, através de entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos pela pesquisadora apontam que há distinções entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral na escola estudada.

A educação no campo é um dos marcos legais previstos na LDB (BRASIL, 1996). É uma das políticas “de corte social” (HÖFLING, 2001). Configura-se como um direito social que, “[...] Diferentemente dos direitos civis e políticos, que para serem efetivados exigem a diminuição do poder de influência por parte do Estado, os direitos sociais dependem da ação concreta e abrangente do Estado para serem garantidos (HAGE, 2016, p. 261)”. Nessa perspectiva, a pesquisa de Vasconcelos (2016) buscou investigar de que forma a política educacional é efetivada nas zonas rurais.

Com uma pesquisa direcionada para a educação no campo, a autora Clênyia Ruth Alves Vasconcelos buscou compreender as experiências pedagógicas decorrentes da implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo, bem como: i) analisar a vinculação entre as atividades pedagógicas do turno escolar e as propostas no turno ampliado; ii) entender a relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; iii) analisar a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Foi realizada uma pesquisa documental e de campo em cinco escolas do campo do município de Santarém-PA, onde foram entrevistados professores, monitores, pais, diretores e coordenadora do programa pesquisado. Segundo Vasconcelos (2016), a resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, a falta de esclarecimento e entendimento sobre a proposta do Programa Mais Educação, a falta de qualificação e preparação adequada das escolas para receberem o programa, são fatores que revelam a fragilidade na articulação das atividades do tempo escolar e do tempo ampliado.

Ao avaliar a relação espaço - tempo nas escolas pesquisadas, a autora verificou que a combinação das atividades do PME com os espaços e tempos dentro da escola eram feitas de forma improvisada. Contudo, foram percebidos avanços no desempenho escolar, no interesse

e nas relações interpessoais dos alunos. A autora enfatizou ainda, o caráter assistencialista da proposta, no sentido de que as atividades realizadas pelos monitores atuam como reforço escolar.

Considerando que a formação dos professores não é acúmulo de conhecimento e sim um processo no qual os professores são estimulados a dialogar com teorias a fim de contratá-las com sua prática, o processo de formação deve, sobretudo,

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

As reflexões observadas nas pesquisas analisadas buscam investigar como está sendo efetivado o processo de formação continuada dos professores e quais suas implicações para a educação escolar.

Na dissertação “A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém-Pará”, Vasconcelos (2017) focaliza a formação de professores, por meio de uma pesquisa qualitativa, amparada na pesquisa documental e de campo, na qual duas escolas de tempo integral em Santarém-PA foram investigadas. Uma escola está localizada na zona urbana, e a outra localizada na zona rural. Nessa perspectiva, Vasconcelos (2017) refletiu sobre as implicações do processo de formação continuada para o trabalho dos professores que atuam nas referidas escolas. Os sujeitos da pesquisa foram (01) Coordenador do Programa Mais Educação, (02) Diretores e (05) professores. A autora concluiu que a formação continuada, que ocorre por meio de capacitação ofertada pela Secretaria Municipal – SEMED configura-se como um meio importante para a formação continuada, embora necessite de ajustes para que possa refletir no desenvolvimento da educação integral dos alunos.

Para Pereira (2018) a biblioteca pode contribuir com as políticas indutoras de educação integral devido ao fato de promover o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. A partir desse ponto de vista, a dissertação intitulada “O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/Pa” objetivou analisar uma biblioteca do município de Santarém, a fim de analisa-la no conjunto de ações previstas nas políticas indutoras de educação integral. O autor baseou-se na seguinte premissa:

A biblioteca escolar pode – equipada e com recursos necessários – contribuir com as políticas indutoras de educação integral, possibilitando, com base no acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a formação integral de

alunos, promovendo o exercício da cidadania e fomentando formas de resistências contra o cotidiano alienante e outras formas de dominação (PEREIRA, 2018. p, 22).

As temáticas aqui identificadas revelam o foco escolhido por cada pesquisador ao realizar suas pesquisas, pode-se perceber a partir da leitura das dissertações que os autores voltaram suas pesquisas para a equipe gestora, o corpo docente das escolas, assim como a biblioteca escolar, por acreditarem na importância de sua participação no processo de desenvolvimento do aluno, tendo em vista que as atividades em sala de aula devem ser elaboradas por essa equipe, a fim oferecer ao aluno uma educação adequada. A partir das pesquisas, os autores chegaram a reflexões pertinentes para que haja melhorias na educação, com base na observação dos dados produzidos. Na seção seguinte, apresentam-se os resultados e as proposições para a educação integral evidenciados nas pesquisas analisadas.

4.3 RESULTADOS E PROPOSIÇÕES DAS DISSERTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OESTE DO PARÁ

Aguiar (2016) aponta a importância de se fazer uma distinção entre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, em virtude da utilização desses vocábulos como sinônimos. A clareza desses termos é fator determinante para entender o funcionamento do PME como política indutora de educação integral, pois o programa representa uma inovação, mas ao mesmo tempo, um grande desafio. Isso se deve aos objetivos propostos pelo programa, que são entre outros:

[...] contribuir para reduzir as desigualdades educacionais através da ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e outros segmentos. Acredita-se que a concretização desse propósito requer uma vivência democrática, sem desconsiderar as relações diversificadas que permeiam o espaço educativo e as múltiplas funções da escola (AGUIAR, 2016, p.76).

É enfatizada a importância da participação de todos para que o PME obtenha os resultados esperados, como o de melhorar a qualidade do ensino na escola pública de ensino fundamental. Por essa razão, a autora ouviu os educadores da escola que estavam envolvidos no PME. Com o auxílio do uso da técnica das entrevistas semiestruturadas, a autora constatou que:

A respeito da concepção de educação integral percebe-se que os educadores entrevistados apresentam posicionamentos variados e divergentes. Para alguns (AC2, BD1 e BC2) a “extensão do tempo escolar” é imprescindível para se promover uma educação integral [...] (AGUIAR, 2016, p. 120).

A partir desse posicionamento, infere-se que alguns dos entrevistados consideram que, para que haja educação integral, a ampliação do tempo é determinante, embora os sujeitos da pesquisa compreendam que há distinção entre educação integral e educação em tempo integral.

Com base nos resultados obtidos, a partir dos relatos dos entrevistados, a autora argumenta que para que os problemas existentes na escola sejam vencidos, a fim de alcançar a qualidade proporcionada pela educação integral, algumas medidas devem ser tomadas, como por exemplo, “oportunizar momentos para formação continuada, planejamento coletivo entre professores, monitores e coordenadores do PME, reelaborar o Projeto Político Pedagógico, mobilizar, incentivar e, fortalecer a participação da comunidade escolar (AGUIAR, 2016, p. 155)”. Para o sucesso do programa, é necessária uma ação coletiva, na qual todos os envolvidos no processo possam participar, cabe ao governo por sua vez, acompanhar desenvolvimento das atividades para verificar o que pode e deve ser melhorado.

Castro (2017) argumenta que as políticas educacionais dão ênfase à ampliação do tempo quando se trata de educação integral e salienta a necessidade de reflexão de qual o sentido dessa ampliação de tempo para o ensino. Segundo a autora, o importante não é oferecer mais tempo na escola e sim proporcionar uma educação integral que viabilize uma formação completa. Nessa perspectiva, a autora sugere que:

Para romper com essa visão segmentada de ensino-aprendizagem, é preciso assumir um olhar interdisciplinar, no qual todas as disciplinas devam estar organizadas de modo que haja continuidade entre as temáticas abordadas, e, para que isso ocorra, as secretarias de educação devem promover formações continuadas, trazendo como enfoque principal a interdisciplinaridade. No entanto, é ingênuo imaginar que essa solução resolva todos os problemas de uma educação integral em tempo integral, devido às implicações e demandas que surgem com esse novo modelo de educação, pois os professores e os gestores não são capazes de resolver problemas de ordens sociais e financeiras, tarefa essa das autoridades governamentais competentes (CASTRO, 2017, p.90).

A autora acrescenta, ainda, que devem ser esclarecidas algumas ambiguidades encontradas nos termos “educação integral” e “educação de tempo integral”, “extracurricular” e “intracurricular” que segundo a autora apresentam sentido controverso até nos documentos que regulam a educação. Para identificar as ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Santarém, Ferreira (2016) amparou-se na pesquisa histórica e documental, para embasar a discussão acerca de educação integral e ampliação do tempo escolar, a partir das categorias currículo, perfil dos professores, infraestrutura e financiamento. Dentre as ações promovidas pela SEMED, a autora identificou que:

[...] a criação de duas escolas de tempo integral não faz parte de uma proposta específica de educação integral articulada por um plano municipal de ampliação de tempo escolar. Cada uma dessas iniciativas também não repercutiu em formação docente de preparação para esta realidade, nem na progressiva ampliação da carga horária do professor, articulada por um plano de carreira, que lhe oportunize uma dedicação exclusiva para a escola de tempo integral. Ou seja, apesar do alargamento progressivo do tempo escolar nas escolas municipais de Santarém, a Secretaria ainda não consolidou uma política de formação de seus profissionais para esta realidade, como, por exemplo, um plano de carreira que lhe permita mais segurança no desenvolvimento de sua profissão (FERREIRA, 2016, p.150).

Segundo a autora, houve a criação das escolas, porém, esta ação não foi articulada para a efetivação de uma educação integral, tendo em vista que, mesmo a formação continuada oferecida aos docentes não culminou na integração entre as disciplinas e as oficinas do PME. Outro fato relacionado aos professores é a instabilidade do quadro profissional, tendo em vista a existência de profissionais contratados, fato que provoca descontinuidade do trabalho pedagógico, uma vez que a mudança desses profissionais é contínua.

Com relação à infraestrutura, detectou-se que os espaços reduzidos e as altas temperaturas evidenciam o desconforto para alunos e professores. No que diz respeito à gestão financeira, a autora demonstrou preocupação ao verificar que embora não sejam utilizados da forma adequada, os recursos existem, “talvez pela complexidade da máquina administrativa e alguns arranjos locais, os recursos não sejam tão bem aproveitados como deveriam ser. Institui-se um valor mínimo por aluno/ano em todo o território nacional” (FERREIRA, 2016, p. 152).

Considerando os resultados elencados na pesquisa, a autora concluiu que não se pode considerar como políticas o que a SEMED desenvolveu para fomentar a educação integral, tendo em vista a descontinuidade em virtude da troca de governo. Ainda sobre os programas indutores de educação integral, tem-se a pesquisa desenvolvida por Gomes (2017) que lançou mão da pesquisa bibliográfica, documental e empírica e como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada para analisar o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) como política indutora de educação integral em uma escola da rede estadual de Santarém, Pará.

O estudo da autora demonstrou que mesmo depois de três anos de efetivação do programa na escola observada, a maioria dos membros da escola que participa do PROEMI ainda trata educação integral e educação em tempo integral como vocábulos sinônimos, associando a educação integral à ampliação do tempo para atividades extraclasse como música, arte e esporte.

Segundo a autora, houve uma formulação sólida no que concerne ao referencial teórico que embasa o programa, porém, isso não foi a garantia de uma sequência na

elaboração e implementação coerente com o que foi planejado. A partir da fala dos entrevistados, Gomes (2017, p.145) constatou que:

[...] os documentos oficiais que expressam a concepção do programa não correspondem de fato ao processo de implantação que aconteceu na Escola Estadual Mocoionga, onde muitas etapas como: a formação inicial e contínua assumidas no estado do Pará pelo IU, sobre o ProEMI, bem como o PJF, não foram seguidas de acordo com o planejado. O acompanhamento e monitoramento pela Seduc, que em Santarém é representada pela 5ª URE, não foi satisfatório no sentido de assessoramento à escola quanto às dúvidas e prazos estabelecidos pelo Comitê Estadual do Programa.

A falta de conhecimento técnico para a inserção dos dados nas plataformas específicas e a não participação docente nos projetos interdisciplinares, segundo a autora, foram situações que ocasionaram a adaptação do programa às condições da escola. Em relação às ações pedagógicas desenvolvidas no PROEMI, a autora observou que as orientações sobre a efetivação do programa, não estão de acordo com realidade encontrada na implantação, no que diz respeito a questões relativas ao assessoramento técnico, pedagógico e financeiro; à garantia de execução dos projetos originados na demanda da comunidade escolar; à obrigatoriedade em compreender a coexistência do PROEMI e o Projeto Jovem do Futuro em suas concepções e metodologias distintas; e à necessidade de organização pedagógica da escola em turno parcial para atender propostas de um currículo interdisciplinar.

Para que essas falhas sejam superadas, a autora argumenta que haja a participação da comunidade escolar na tomada de decisões no que se refere ao trabalho pedagógico, ou seja, para a autora, o envolvimento é fundamental para que as políticas educacionais se materializem em resultados positivos nas escolas. Outros pontos importantes destacados por Gomes (2017) é a concepção de educação integral e tempo integral defendida pela comunidade escolar, a discussão das decisões do programa, a formação docente, bem como as condições de trabalho, o tempo e o espaço disponível para que se organize e desenvolvam atividades de cunho interdisciplinar para que a educação seja uma realidade na escola.

A partir da pesquisa desenvolvida com vistas a compreender as concepções dos gestores de escolas, Silva (2016), ao investigar os precedentes do PME como política indutora de educação integral, constata que os dados oficiais disponibilizados em âmbito nacional são estatísticos, ou seja, de cunho quantitativo, e não possibilitam mensurar como a educação se materializa nas escolas e, principalmente, se a ampliação dos espaços educativos converge para uma formação integral. Para suprir essa necessidade, a autora buscou as bases teórico-metodológicas do PME e verificou-se que, embora alicerçado em teorias diversas, o programa

é fortemente influenciado pelas experiências de Anísio Teixeira que relacionam a educação integral com a ampliação do tempo escolar. Nestes termos, a autora argumenta que:

Desta forma, compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral, presente no Programa Mais Educação, implica, considerar estes elementos, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, aos territórios em que cada escola está situada. Implica ainda considerar a oferta dos serviços públicos requeridos para formação integral o que pressupõe políticas e ações integradas (intersetoriais) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura (SILVA, 2016, p. 88).

Diante do exposto, a autora enfatiza que, para o PME estão ligados à educação integral termos como: ampliação do tempo; ações socioeducativas; espaço educativo; intersetorialidade; e educação integral, de acordo com o que está disposto nos documentos oficiais. Siqueira (2016) com base nos resultados da pesquisa, que buscou analisar as concepções de educação integral, infere que o PME insere-se na concepção de educação integral baseada na vertente Liberal-Pragmatista. Para a autora:

O Programa Mais Educação, conforme indicado nos documentos publicados pelo MEC, se insere nessa proposta pela ênfase dada à noção de aprendizagem, através do meio, ou seja, através de vivências; e a ênfase no “aprender a aprender” que dá mais valor ao processo do que ao produto. Atuando em conformidade com a lógica do capitalismo e liberalismo que reproduzem as desigualdades e os antagonismos entre as classes sociais, essa visão educativa não problematiza o papel do Estado na garantia e regulação da educação pública (SIQUEIRA, 2016, p.126).

A autora não identificou na fala dos sujeitos uma concepção clara do que seja educação integral, além disso, observou-se também, o desconhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação. Segundo Siqueira (2016, p.127) “O percurso entre a concepção das propostas e a implementação na instituição escolar, sofreu variações, seja pelas condições locais, seja pelo pouco ou nenhum conhecimento das diretrizes que nortearam esse programa”.

A presença da vertente assistencialista também ficou evidenciada na pesquisa de Siqueira (2016), o que reforça, segundo a autora, duplo papel da escola do “proteger e educar”. A ênfase nas oficinas de letramento valida a preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, assim como também há o destaque para a matemática, em prejuízo a outros aspectos da formação humana.

A autora aponta como fator importante à participação da comunidade escolar no cotidiano da escola. Essa participação, segundo a autora, dinamizou-se com o advento do PME. A participação é um ponto determinante para uma gestão democrática. A gestão da

escola deve, portanto, abrir espaço para a comunidade para que se construa uma proposta educativa para a formação do ser humano em sua completude (SIQUEIRA, 2016).

Ao analisar o processo de implementação do PME, Vasconcelos (2016) destaca que a forma como se deu a efetivação do programa, segundo a autora, “aligeirada” foi prejudicial, o que vai de encontro com o que está posto nos documentos oficiais, nos quais se identificou que:

A proposta que emerge da implementação do tempo integral nas escolas do campo visa qualificar os tempos e os espaços, de forma específica não mitigando os saberes e as vivências desses povos. As oportunidades educativas devem ser pensadas e articuladas em conjunto com a comunidade, igreja, sindicatos, na intenção de ampliar o território educativo da escola para fora da escola, dessa maneira dá-se espaço para que a educação integral não seja vista apenas como horizonte, mas como realidade (VASCONCELOS, 2016, p.49).

Para a autora, a educação integral só será possível se houver a participação de todos os envolvidos no processo, para isso, o diálogo permanente é necessário, a fim que haja planejamento e consenso na tomada de decisões. O acompanhamento também é considerado essencial para a pesquisadora, tendo em vista que o tipo de formação dado aos monitores é fator preponderante para o bom andamento do programa, tendo em vista a necessidade de uma base teórica sólida. Entretanto, o que foi constatado pela autora, foi a falta de qualificação dispensada aos profissionais, fato que pressupõe a insucesso das atividades, segundo aponta a avaliação dos próprios professores participantes do PME.

A autora conclui, portanto, que o modelo de política pública direcionado pelo Estado ao formular as políticas educacionais, com uma fundamentação com base em documentos de cunho político e também pedagógico é importante, contudo, no momento da implementação do programa, há uma desconstrução dessas políticas, em virtude de problemas financeiros que influenciam diretamente as questões estruturais e pedagógicas, ocasionando a improvisação na efetivação do programa.

Vasconcelos (2017), a partir dos resultados relacionados à formação dos professores, evidenciou o contato superficial no que concerne ao trabalho pedagógico, em virtude de trabalharem em tempo integral e necessitam trocar experiências, para a autora:

[...] para os professores das escolas de tempo integral é necessária uma contínua formação para que possam discutir os desafios e compartilhar práticas e ações de educação integral, na qual as relações individuais se transformem em relações coletivas. Evidenciamos que os professores da escola Frei Fabiano possuem um contato superficial em relação ao trabalho pedagógico, pois os docentes da manhã e da tarde só tem a oportunidade de estarem juntos apenas nas reuniões pedagógicas não tendo um tempo maior para dialogarem entre si (p.45).

A autora argumenta que se faz necessário um esforço contínuo por parte da Secretaria de educação para se estabelecer um programa de formação continuada que seja permanente e que possa envolver não somente professores, como também toda a comunidade escolar, para que se possa discutir sobre educação integral, considerando a falta de conhecimento sobre o seu conceito. Essa formação deve funcionar no sentido de trocar informações para se possa desenvolver soluções a partir das experiências e dificuldades de cada participante do processo educativo.

Ainda sobre o fomento do processo do ensino aprendizagem para a educação integral, Pereira (2018) destaca que a biblioteca escolar tem uma função de destaque nesse processo. Porém, as pesquisas realizadas pelo autor demonstram um descompasso entre as ações previstas nos documentos oficiais e o que se observa no cotidiano na escola. Para o autor,

[...] convém destacar que se observa uma enorme ausência de sintonia entre as disposições constantes de leis e planos e a biblioteca escolar, merecendo uma observação: mesmo que seja importante e necessária a previsão legal ou documental, será preciso uma intermediação no nível operacional no sentido de se fazer cumprir o previsto nos documentos (PEREIRA, 2018, p.112).

Em resumo, pode-se inferir que a biblioteca escolar auxilia no processo de ensino aprendizagem do aluno, contudo, ela deve ser usada como um elemento estratégico. O fato de existir uma biblioteca na escola não garante que ela cumpra o seu papel no processo educativo. Esse espaço deveria estar inserido nas atividades propostas aos alunos para que se chegue a uma educação para a formação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral é uma discussão que remonta à antiguidade, à *paideia* grega, na qual se preconizava uma formação completa do homem. No Brasil, a educação integral tomou forma a partir das experiências de Anísio Teixeira, na Bahia, nos anos 1950 e de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro na década de 1980. Apesar disso, a educação integral ainda é um tema desconhecido em sua essência, o que faz com que ela seja confundida com o tempo integral, dada à existência dos programas indutores de educação integral cuja ênfase é o tempo integral. Para esclarecer esses pontos, este estudo fez uma análise das concepções de educação integral nas produções acadêmicas do PPGE da UFOPA de 2016 a 2018.

A pesquisa apoiou-se no estudo das concepções de educação integral tendo como referência a proposta de educação *omnilateral*⁶ na qual o indivíduo é considerado em sua completude não dissociando sua cognição dos aspectos corpóreos. A educação aparece nesse sentido como um aspecto essencial da condição humana, à medida que nos torna conscientes de nosso papel transformador da realidade, a partir do conhecimento adquirido.

Nessa perspectiva, o estudo buscou apresentar a necessidade de se reafirmar a educação como um direito para o exercício da cidadania. Para ilustrar essa ideia, amparam-se nos marcos legais cujo foco recaía sobre o direito à educação como ponte para alcançar os demais direitos. Na esfera das políticas educacionais concernentes à educação no Brasil, o PNE (2014) e a LDB (1996) funcionam como marco regulatório para a educação nacional, em consonância com a CF (1988). Para adentrar ao campo da educação integral, em acréscimo ao PNE (2014), o PEE (2015) e o PME (2015) estipulam metas e estratégias para sua efetivação.

Para subsidiar as análises, foi necessário o estudo das concepções de educação integral. Amparam-se na premissa de uma educação transformadora, na qual o indivíduo a partir da análise da sociedade aprende a dialogar com o que acontece a sua volta. Para isso, a educação deve levar em conta o indivíduo em sua completude, ou seja, os estudos não devem se prender às disciplinas. A formação humana completa vai além dos conteúdos curriculares.

Este estudo fez um estado do conhecimento no qual se verificou que na atualidade dois programas indutores de educação integral tiveram destaque na região Oeste do Pará. O PME trouxe uma variedade de atividades articuladas a outros domínios sociais como, saúde, cultura, meio ambiente, assistência social, esportes e ampliação da jornada escolar. A

⁶ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

dinâmica desses serviços implicou a realização dessas atividades também em espaços não escolares, com o auxílio dos saberes comunitários e a ajuda de outros setores, tendo em vista a intersetorialidade, em razão de ser uma portaria interministerial. Em virtude da mudança de governo, no ano de 2016, o programa sofreu uma reformulação e passou a ser denominado PNME.

A partir das análises contida nas dissertações, o PME mostrou-se uma política pública de cunho social, tendo em vista que presta atendimento à população menos favorecida economicamente, sobretudo, àqueles alunos com baixo rendimento escolar, na tentativa de diminuir a situação de exclusão social. Por isso, o programa incorporou nas suas atividades, a participação da família, da comunidade e da iniciativa privada, fato que confirma a tentativa de inclusão social.

No que diz respeito à visão das autoras das dissertações a respeito do programa, inferiu-se que a proposta de educação integral do PME está diretamente ligada à ampliação da jornada escolar em razão existência do contra turno escolar. Essa vertente da educação integral está diretamente ligada à corrente pragmatista, na qual o indivíduo aprende pela experiência, que as atividades na escola devem preparar para a vida em sociedade. Além desse caráter prático, ficou evidenciado o teor assistencialista do programa, em virtude da proteção social propagada ao estipular como critério de seleção os alunos em vulnerabilidade social.

Outro programa que ganhou destaque foi o PROEMI, que é direcionado ao ensino médio com o objetivo de oferecer ao jovem uma formação voltada não só para o trabalho, mas também para o conhecimento de outras instâncias do conhecimento, através da ampliação das atividades por meio do redesenho curricular. Contudo, a falta de acompanhamento dos responsáveis por fiscalizar o programa foi apontada como um dos fatores que prejudicou o bom andamento do programa, tendo em vista que a efetivação do programa, bem como sua avaliação depende de relatórios e inserção de informações no sistema, o que requer preparação técnica. Em razão da falta de acompanhamento, não houve também as avaliações externas.

Considerando que o PME e o PROEMI foram duas políticas de fomento à educação integral que se destacaram na região Oeste do estado do Pará, cabe aqui ressaltar algumas lacunas identificadas em sua implementação o que ocasionou a descontextualização daquilo que está expresso nos documentos oficiais norteadores dos programas, sobretudo, no que tange à concepção de educação integral.

Uma das observações evidenciadas pelas autoras foi o fato de que o PME e o PROEMI não fez parte de um plano municipal ou estadual, o que evidentemente, viabilizaria a elaboração de um programa apto a suprir as necessidades educacionais da região, considerando a infraestrutura das escolas para a execução das atividades e as condições climáticas da região que suscitem de ambientes climatizados para a realização práticas pedagógicas.

No que concerne à questão pedagógica, as pesquisas foram unânimes quando refletiram sobre a participação de todos no planejamento das atividades, chamando a atenção para necessidade de as atividades executadas pelos programas estarem presentes no PPP das escolas e serem planejadas com a participação da comunidade escolar, o que facilitaria a integração entre as atividades curriculares e atividades do contra turno, diminuindo a distância entre elas. Entretanto, foi observada a desarticulação entre as atividades, caracterizando as disciplinas que não estão no currículo como atividades meramente recreativas. Isso se deve ao processo aligeirado de implementação dos programas. Em virtude de questões financeiras, adaptações foram feitas, nos espaços reduzidos, com temperaturas elevadas, devido ao não planejamento para receber os programas, tornando precária a execução das atividades, ocasionando uma desconstrução das políticas.

Outro fator determinante para efetivação da educação integral a partir dos programas indutores é a formação continuada. Uma das dificuldades apontadas foi a formação precária e superficial do professor, fato que influencia no aprendizado do aluno. Em virtude do caráter participativo, a formação dos professores também necessita de uma integração, na qual os docentes possam receber uma formação teórica a respeito da educação integral, bem como possa compartilhar conhecimentos com os colegas para oferecer um ensino condizente com o que os programas propõem.

Essas dificuldades culminam para a reflexão de que a falta de clareza sobre o sentido da educação integral influenciam diretamente nas práticas dos envolvidos no processo educativo, uma vez que não foi percebida uma visão que não fosse influenciada pelo que dizem os documentos norteadores das políticas, ora discutidas. É preciso ter bem definida essa concepção para que seja possível o desenvolvimento de uma educação transformadora. O que se observou, no entanto, a partir das reflexões das autoras, foi a associação do conceito de educação integral ao que as políticas indutoras apregoam, uma educação voltada para o utilitarismo, que menciona a formação atrelada ao capitalismo. O caráter assistencialista assumido pelos programas materializa-se na figura da escola como protetora. Agora não é sua

função somente educar, isso evidencia que as políticas educacionais assumem uma função social.

Ficou evidenciada a partir dessas reflexões, a necessidade de se ampliar as discussões sobre educação integral mesmo que o tema não seja recente, considerando que as pesquisas evidenciaram a falta de conhecimento sobre o sentido da educação integral, associando-a, na maioria das vezes ao tempo integral, sobretudo por influência do PME e do PROEMI, cuja ampliação do tempo de permanência do aluno, apresenta-se como uma das principais prerrogativas.

As pesquisas aqui analisadas correspondem ao início das reflexões sobre educação integral na região Oeste do Pará. Elas se tornam extremamente relevantes, por apresentarem informações específicas da região frente às discussões em nível nacional. Pode-se então afirmar que o PROCAD foi de fundamental importância, no sentido de fomentar essas pesquisas, possibilitando o intercâmbio de conhecimentos entre discentes e docentes da região norte e sudeste, ampliando a compreensão sobre a temática da educação integral.

REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p.53-60. 1992.

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015**. 173 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. 2016.

PAIVA, Flávia Russo Silva; DE AZEVEDO, Denilson Santos; DA COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n 1, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2018>. Acesso em: 16 Jan. 19.

BICUDO, Maria. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis (SC), v. 9, Ed. Temática (junho), p. 07-20, 2014.

BOMENY, Helen. Salvar pela escola: programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 55, p.41-67.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 18 de Jun. de 2018

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador: **Documento Orientador**. Brasília: SEB/MEC, 2013a. 23p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 Mar. 2018.

_____, Ministério da Educação e Cultura - **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 01 Maio 2019.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014b

_____, Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 Jun. 2019

_____, Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº31, de 22 de julho de 2013**. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=comn&view=dowload&alias=13679-//>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 071/2013**. Procad. Brasília, DF, 2013.

CASTRO, Adriângela Silva de. **A Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva da Equipe Gestora: a Realidade de Uma Escola Municipal de Santarém/PA**. 2017. 102 fls. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

CASTRO, Adriane de et al. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas em educação**, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia (Ribeirão Preto), vol. 20, n. 46, maio-gosto, pp.249-259, 2010.

_____, **Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014.

_____, **educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.187-202. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 3, 2007.

FERREIRA, Gersa Vidal. **Educação de tempo integral em Santarém: Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014**. 173 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

FERREIRA, Cassia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito na Busca de Qualidade?** 151f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.;FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, Sánchez, Silvio. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2. ed. Chapecó : Argos, 2012.

GOERGEN, Pedro. A Educação como direito de cidadania e responsabilidade do estado. *In: Desafios à educação brasileira: PNE, responsabilização, colaboração e sistema nacional de educação*. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p.723-742, jul.-set. 2013.

_____. Gestão Educacional: entre Instrumentalização e Formação. **Revista Exitus**, v. 3, n. 1, p.35-46, 2013.

GOMES, Luís Alípio. **Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA: Implantação e Implementação (2004-2014)**. 234 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Santarém. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2015.

GOMES, Tânia Castro; COLARES, Maria Lília Sousa. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador PROEMI: Singularidades desta política**. CRV, Curitiba, 2018.

_____. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI: Singularidades desta Política em uma Escola Estadual**. 163fls. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA. 2017.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral**. Cadernos Cenpec 2006 n. 2

GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p.21-28.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. **A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária**. R B P G, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005

LIMA, Lucinete Marques. Educação Integral: confrontos filosóficos e reconhecimento político. In: **Educação integral: Ideário Pedagógico, políticas e Práticas**. LIMA, Francisca das Chagas Silva *et al* (orgs.). EDUFMA, São Luís, 2013.

LIMA, Francisca das Chagas da Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do Projeto de lei do Plano Nacional de educação 2011-2020, p.83-107. In: **Educação Integral: ideário pedagógico políticas e práticas**. LIMA *et al* (orgs.). EDUFMA, São Luiz, 2013.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista** Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

_____. Educação Integral em jornada de tempo ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Revista em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p.17-49, jul./dez. 2012.

MACHADO, Cristiane; NASCIMENTO, Telma Cristina do. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: Panorama da produção em periódicos de 2008 A 2016. In **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços**. (p.13-320). Vol. 1. COLARES *et al* (orgs.), Santarém-PA, 2018.

MAURÍCIO. Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1883-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p.153-168, 2001.

MOROSSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFMS)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Red Revista Brasileira de Educação**, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como um direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p.9-40, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 11.06.19

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao>. Acesso em 11 Jun.19.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.UNESCO, 1960 **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao>. Acesso em 11 Jun.19.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. UNESCO, 1966. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao>. Acesso em: 11 Jun.19.

PEREIRA, Raimundo Solano Lira. **O Lugar Da Biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA**. 144 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2018.

PEREIRA, Teresinha do Socorro Lira. **Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: Realidade e Perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)**. 249 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As Licenciaturas no Brasil: Um Balanço das Teses e Dissertações dos Anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Paulin Joana; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1476/1224>. Acesso em: 11 Jun.19.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SIQUEIRA. Adriana Oliveira dos Santos. **O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar**. 153 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SILVA, João Ricardo. **Sai o Consumidor, Entra o Cidadão: Educação Como Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 226 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

SILVA, Luciene Maria. **Educação Integral de Tempo Integral: a Concepção dos Sujeitos Participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná – Pará**. 199 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SILVA, Mário Adonis. **A Educação Integral Diante Do Histórico Conflito Religiosidade e Escolarização.** 123 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2018.

SOUZA, Rosana Ramos. **Educação e Diversidade: Interfaces e Desafios na Formação de Professores para a Escola em Tempo Integral.** 122f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2015.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em 16 Jun. 2018.

VASCONCELOS, Clêny Ruth Alves. **As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Campo na Amazônia Paraense. 2016.** 106 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA. 2016.

VASCONCELOS. Milka Oliveira de. **A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Política de Educação Integral No Município De Santarém – Pará. 2017.** 159 fls. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire. Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A

Quadro 07: Produções PROCAD UFOPA/UNIR/UNICAMP (2015-2018)

Nº	Natureza do Trabalho	Ano	Título	Autoria	Instituição
01	Dissertação	2015	Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA: Implantação e Implementação (2004-2014)	Luís Alípio Gomes	UFOPA
02	Dissertação	2015	Educação e Diversidade: Interfaces e desafios na formação de professores para a escola e tempo integral	Rosana Ramos de Souza	UFOPA
03	Dissertação	2016	Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná-Pará	Luciene Maria da Silva	UFOPA
04	Dissertação	2017	A Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva da Equipe Gestora: A Realidade de uma Escola Municipal de Santarém/PA	Adriângela Silva de Castro	UFOPA
05	Dissertação	2017	Sai o Consumidor, entra o Cidadão: Educação como Prática da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará	João Ricardo Silva	UFOPA
06	Dissertação	2017	Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: Análise de uma realidade	Talita Ananda Correa	UFOPA
07	Dissertação	2017	Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: Realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste Do Pará (2010 – 2015)	Terezinha do Socorro Lira Pereira	UFOPA
08	Dissertação	2016	O Programa Mais Educação: Concepções e Desafios para a Gestão Escolar	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira	UFOPA
09	Dissertação	2016	Educação de tempo integral em Santarém: Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014	Gerusa Vidal Ferreira	UFOPA
10	Dissertação	2017	Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015	Maria Sousa Aguiar	UFOPA
11	Dissertação	2016	As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas	Clênyia Ruth Alves Vasconcelos	UFOPA

			Escolas do Campo na Amazônia Paraense		
12	Dissertação	2017	A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém – Pará	Milka Oliveira de Vasconcelos.	UFOPA
13	Dissertação	2017	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI: Singularidades desta Política em uma Escola Estadual	Tânia Castro Gomes	UFOPA
14	Dissertação	2018	Educação Integral: O caso da escola de tempo integral Irmã Dorothy Mae Stang, município de Santarém – Pará ⁷	Maria Aparecida dos Santos Pereira	UFOPA
15	Dissertação	2018	A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização	Mário Adonis Silva	UFOPA
16	Dissertação	2018	O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA	Raimundo Solano Lira Pereira	UFOPA
15	Dissertação	2017	O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica	Cintia Adélia Da Silva	UNIR
17	Dissertação	2017	Contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica	Eliane De Araújo Teixeira	UNIR
18	Dissertação	2018	Educação integral no município de Ariquemes: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral	Francisco Roberto da Silva de Carvalho	UNIR
19	Dissertação	2017	As políticas educacionais de educação integral no Brasil e suas relações com o mundo do trabalho	Roberta Trevizani Aleprandi	UNIR
20	Dissertação	2017	Educação integral ou educação de tempo integral: Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais Educação nas experiências das escolas da rede estadual na Zona da Mata rondoniense	Simone Silva Alves Trentini	UNIR
21	Dissertação	2018	Educação integral, práticas curriculares e formação continuada de professores: um estudo nas escolas municipais de Ariquemes – RO.	Francinete Ferreira de Souza Domingues	UNIR
22	Dissertação	2017	Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do programa mais educação nas escolas polos	Isac Rocha Da Silva	UNIR

⁷ Até esta fase da pesquisa, não foi entregue a versão final do trabalho, o que impossibilita sua análise final desta nesta pesquisa.

			municipais rurais de Monte Negro – RO.		
23	Dissertação	2016	Educação infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho – RO: possibilidades e constatações críticas	Luciene De Sousa Marques	UNIR

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos relatórios do PROCAD/UNICAMP-UNIR-UFOPA

APÊNDICE B

Quadro 08: Síntese das dissertações sobre educação integral do PPGE da UFOPA vinculadas ao PROCAD

Nº	Título	Autor/Ano	Síntese
01	Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA: Implantação e Implementação (2004-2014)	Luís Alípio Gomes (2015)	A pesquisa discorre sobre a temática da implantação e implementação do Sistema Municipal de Ensino no município de Santarém-Pará no período compreendido entre os anos de 2004 a 2014. Objetivou compreender o processo de implantação e implementação do Sistema Municipal de Ensino na organização da Educação de Santarém.
02	Educação e Diversidade: Interfaces Desafios na Formação de Professores para Escola de Tempo Integral	Rosana Ramos de Souza (2015)	A pesquisa objetivou verificar as interfaces e os desafios presentes em uma escola de tempo integral no município de Parintins/AM, considerando a formação que os docentes recebem para atuar com a diversidade no estado do Amazonas.
03	O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira (2016)	A dissertação fez análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015.
04	Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná-Pará	Luciene Maria da Silva (2016)	Esta dissertação é resultado de pesquisa que tem por tema central a Educação Integral. Objetivou-se compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, zona urbana em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015.
05	Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA no período de 2009 a 2015	Maria Sousa Aguiar (2016)	A pesquisa aborda a temática da educação em tempo integral, focalizando o Programa Mais Educação (PME) como uma política indutora de educação integral. Analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015.
06	As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo na Amazônia paraense	Clênya Ruth Alves Vasconcelos (2016)	A implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo, tem se constituído um desafio para a política de educação em tempo integral. O objetivo geral desta pesquisa foi a compreensão sobre as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa nas escolas do campo.
07	Educação de tempo integral em Santarém:	Gerusa Vidal Ferreira (2016)	Para a formação plena de uma pessoa são necessários um conjunto amplo de

	Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014		conhecimentos, habilidades e valores, que vão além das aprendizagens cognitivas que a escola propicia. O objetivo desta dissertação foi identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED desenvolveu no período de 2008 a 2014, buscando atender aos princípios e orientações políticas nacionais de educação integral.
08	A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Política de Educação Integral no Município de Santarém-Pará	Milka Oliveira de Vasconcelos. (2017)	A pesquisa teve como objetivo analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém.
09	A Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva da Equipe Gestora: A Realidade de Uma Escola Municipal de Santarém/PA	Adriângela Silva de Castro (2017)	Este estudo teve como objeto analisar a gestão de uma escola de tempo integral da zona urbana de Santarém/PA, a partir da abordagem dos aspectos históricos, conceituais e legais da educação integral de tempo integral e gestão escolar com base na Constituição Federal de 1988 e na lei que regula a gestão democrática no ensino público da rede municipal de Santarém, Lei nº 17.866/2004.
10	Sai o Consumidor, entra o Cidadão: Educação como Prática da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará	João Ricardo Silva (2017)	A pesquisa incumbiu-se de analisar a problemática da educação jurídica dos cursos de direito no Brasil, bem como investigar a forma que a educação jurídica desenvolvida pelo Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) tem contribuído para a construção de uma educação emancipatória.
11	Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil: Análise de uma Realidade	Talita Ananda Correa (2017)	A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém-Pará, para identificar as especificidades da oferta da jornada de tempo integral.
12	Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: Realidade e Perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)	Terezinha do Socorro Lira Pereira (2017)	O estudo discute a educação indígena com base nos conceitos introdutórios da perspectiva de colonial, da pedagogia crítica, dos conceitos de interculturalismo e multiculturalismo; evidencia o processo de escolarização indígena; as políticas públicas em educação em uma perspectiva histórica e os desafios da diversidade educacional na região amazônica.
13	A Educação Integral E O Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI: Singularidades Desta Política Em Uma Escola Estadual	Tânia Castro Gomes (2017)	A pesquisa fez uma análise das ações desenvolvidas pelo Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI no município de Santarém-PA.
14	Educação Integral: O	Maria Aparecida	O estudo teve por objetivo analisar a

	Caso da Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang, Município de Santarém-Pará	dos Santos Pereira (2018)	concepção de Educação Integral de Tempo Integral vivenciada na escola Irmã Dorothy Mae Stang, localizada no Eixo Forte, município de Santarém- A.
	A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização	Mário Adonis Silva (2018)	O texto é resultado de pesquisa bibliográfica documental que discute a Educação Integral, enquanto desenvolvimento pleno do ser humano, tal como pretendido pelo originário propósito do ato educativo e referendado pela legislação nacional pertinente. Fez-se uma análise de Projetos Político-Pedagógicos, bem como das grades/matrizes curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará, com o objetivo de se compreender qual o tratamento por eles dado às questões referentes à religiosidade.
	O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA	Raimundo Solano Lira Pereira (2018)	O texto discute como a biblioteca de uma escola de tempo integral poderia melhor atender ao usuário que a frequenta como recurso educacional favorecedor da educação integral, tomando como discussão teórica a formação omnilateral. É uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória que objetivou analisar a biblioteca de uma escola municipal de tempo integral de Santarém/PA no conjunto de ações previstas nas políticas indutoras da educação integral.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir da base de dados do PPGE da UFOPA