



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

LUCIENE MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL:
a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no
município de Oriximiná – Pará**

**Santarém
2016**

LUCIENE MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: a concepção
dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no
município de Oriximiná – Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Matos Souza.

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

**Santarém
2016**

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

S586e Silva, Luciene Maria da

Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pa. / Luciene Maria da Silva. – Santarém, 2016.

199fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Maria de Fátima de Matos Souza

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

1. Políticas públicas. 2. Programa Mais Educação. 3. Educação integral – Brasil. 4. Escolas Públicas - Brasil. I. Souza, Maria de Fátima de Matos, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.119

LUCIENE MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: a concepção
dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no
município de Oriximiná – Pará**

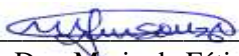
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Matos Souza.

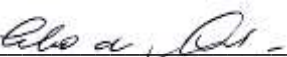
Linha de Pesquisa: História, política e gestão educacional na Amazônia.

Conceito: Aprovada

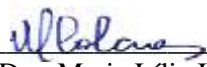
Data de Aprovação: 12/12/2016




Prof.^a. Dra. Maria de Fátima de Matos Souza
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA



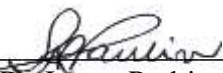
Prof. Dr. Célio da Cunha
Examinador(a) Externo(a)
Universidade Católica de Brasília – UCB



Prof.^a. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Examinador(a) Interno(a)
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA



Prof.^a. Dra. Edna Cristina do Prado
Examinador(a) Externo(a)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof. Dr. Itamar Rodrigues Paulino
Examinador(a) Interno(a)
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

A Deus, que me fortaleceu nos momentos mais difíceis jorrando sobre mim suas bênçãos e a minha família que é meu torrão, meu escudo, meu esteio, meu tudo.

AGRADECIMENTO

A Deus por me conceder a vida e a bênção de viver e conviver esse momento com todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória. A vocês:

À Francisca de Assis e ao José Alexandre, meus pais, pelo carinho, zelo, ensinamentos, incentivos, compreensão, amizade, dedicação e amor incomensurável.

Aos meus filhos José Alexandre, Paulo Ricardo e Ana Francisca, presente de Deus, pelo amor, companheirismo e amizade.

Ao Roberto, meu companheiro e amigo, pelo amor, carinho, paciência, apoio e compreensão em todos os momentos difíceis, fazendo-os mais serenos e felizes.

À minha família, pelo apoio e compreensão.

À Rosilene Maia, amiga especial enviada por Deus, pelo companheirismo, pelas palavras de carinho, incentivo e por compartilhar comigo cada desafio e vitória desta pesquisa.

À professora Dra. Hilda M^a Viana, amiga querida, pelo carinho, apoio e palavras de orientação e por contribuir com as reflexões aqui apresentadas.

À professora especialista Lílian dos Anjos Seixas pelo apoio, incentivo e por compartilhar seus conhecimentos, mostrando-se sempre disposta a ajudar.

À Professora Dra. Maria de Fátima de Matos Souza, minha orientadora, pelo acolhimento carinhoso com que me recebeu, pelas palavras de incentivo e afeto, por compartilhar seus conhecimentos e contribuir para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Aos professores membros da Banca de qualificação Dra. Solange Helena Ximenes Rocha/UFOPA, Dra. Edna Cristina do Prado/UFAL, Dr. Itamar Rodrigues Paulino/UFOPA e Dra. M^a Lília Imbiriba Sousa Colares/UFOPA pelo incentivo e orientações.

Aos professores do curso de pós-graduação da UFOPA pela forma comprometida pela qual se dedicam ao curso.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) por possibilitar um maior contato com o tema através das pesquisas desenvolvidas.

Aos Professores membros da Banca de Defesa: Prof. Dr. Itamar Rodrigues Paulino/UFOPA, Dr^a M^a Lília Imbiriba Sousa Colares /UFOPA, professora Dra. Edna Cristina do Prado/UFAL e professor Dr. Célio da Cunha /UCB.

A todos os amigos queridos pelas palavras de incentivo e acolhimento nos momentos mais difíceis, especialmente, aos que compartilharam dia-a-dia o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de turma do mestrado, em especial à Caren Klusca e ao Wendel Sá, companheiros incansáveis dessa jornada, sempre dispostos a ajudar.

À Capes pelo apoio à pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para o término dessa jornada, **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

Esta dissertação é resultado de pesquisa que tem por tema central a Educação Integral. Para enraizamento da política pública de Educação Integral no Brasil, o Programa Mais Educação (PME), instituído pela portaria interministerial nº17/2007, estabelece-se como uma estratégia do governo federal que propõe uma concepção de Educação Integral de tempo integral de caráter intersetorial, promotora da ampliação das dimensões: tempos, espaços e oportunidades educativas. Nos contextos da prática, onde o Programa se efetiva, a concepção de Educação Integral tem sido definida a partir de vários aspectos e interpretações. Assim, através de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, 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, a partir do estudo do Programa Mais Educação. Para tanto, trilhou-se o caminho da investigação através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se em duas escolas, com dois Gestores e dois professores comunitários através da conjugação das técnicas de entrevista semiestruturada e questionário. Utilizou-se como método para análise de dados, a análise de conteúdo com fundamento em Bardin. Os resultados indicam que os gestores e professores comunitários, expressam uma concepção de Educação Integral que atribui à escola o papel de preparação para a vida em sociedade, refletindo uma ausência conceitual e teórica. Percebem a escola de tempo integral como condição fundamental à implementação da Educação Integral a qual vinculam à assistência aos menos favorecidos e apontam para o espaço intraescolar, como preferencial para realização das atividades socioeducativas com vista à formação integral. Concluiu-se que essa visão estabelece uma relação de distanciamento entre escola, família, sociedade e poder público apontando para uma educação cujas ações isoladas desfavorecem a formação integral bem como desresponsabilizam os atores sociais do processo educacional.

Palavras-chave: Políticas públicas. PME. Educação Integral. Concepção de Educação Integral. Tempo integral.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research which has the central theme of Integral Education. For rooting of the public policy of Integral Education in Brazil, to the More Education Program (SME), established by the interministerial ordinance 17/2007, establishes as a strategy of the federal government that proposes a conception of Education Full-time full-character cross, the promoter of the enlargement of the dimensions: time, space, and educational opportunities. In the contexts of practice, where the program if effective, the design of Integral Education has been defined from various aspects and interpretations. Thus, through a qualitative approach of the type exploratory, aimed to understand the conception of Full-time Education full-time of managers and teachers in the community, participating in the Program More Education in the elementary schools of the municipal public service, the urban area in Oriximiná-Pa, in the period from 2010 to 2015, from the study of the More Education Program. For both, walked the path of research through bibliographical research, documentary research, and field research. The data collection took place in two schools, with two Managers and two faculty community through a combination of the techniques of semi-structured interviews and a questionnaire. It was used as a method for data analysis, content analysis based on Bardin, among others. It was indicated in the results that the managers and teachers in the community, express a conception of Integral Education that assigns the school the role of preparation for life in society, reflecting a lack of conceptual and theoretical. Realize that a school full-time as a fundamental condition for the implementation of the Integral Education which bind to the assistance to the less fortunate and point to the space intraescolar, as preferred for carrying out the activities, socio-educational, with a view to full training. It was concluded that this perspective establishes a relationship of detachment between the school, family, society, and the government pointing to an education whose actions isolated disfavor the full training as well as to remove accountability of the social actors of the educational process.

Keywords: Public politics. PME. Integrate education. Conception of integrate Education. Integrate time.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ensino regular – matrículas no ensino fundamental por rede, segundo a duração do tempo de escolarização. Brasil. 2010-2012.....	82
Tabela 2 - Número de matrículas no ensino fundamental regular total e em tempo integral por ano, segundo a região geográfica. Brasil. 2010-2013.....	82
Tabela 3 - Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – ensino fundamental por regiões e unidade da federação. Brasil. 2013.....	84
Tabela 4 - Número de matrículas no ensino fundamental regular total e em tempo integral por ano, segundo a região geográfica e a unidade da federação. Brasil. 2010-2013.....	85
Tabela 5 - Número de escolas e oferta da Educação básica na rede pública municipal por etapa, modalidades e por zona. Oriximiná – Pa. 2015.	110
Tabela 6 - Número de matrículas no ensino fundamental séries iniciais e final da rede pública municipal, por área/zona de oferta. Oriximiná-Pa. Anos: 2010-2014.....	111
Tabela 7 – Ensino Fundamental: Taxa de rendimento: proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação segundo indicadores do Inep. Rede pública municipal. Zonas urbana e rural. Oriximiná – Pa. Anos: 2010-2015.	112
Tabela 8 - Distorção idade-série: proporção de alunos com atraso escolar. Ensino fundamental. Rede pública Municipal. Zona urbana e rural. Oriximiná – Pa. 2010-2015.....	113
Tabela 9 - IDEB - Resultado geral ensino fundamental da rede pública municipal. Oriximiná-Pa . 2005 -2015.....	113
Tabela 10 – Escolas de ensino fundamental com educação em tempo integral através do Programa Mais Educação. Rede Pública Municipal - Oriximiná/Pa – 2011 a 2015.....	117
Tabela 11 - Número total de matrículas no ensino fundamental regular e em tempo integral segundo a área/zona. Oriximiná-Pa. Anos- 2010 a 2015.	120
Tabela 12 - EMEF1 “Cachoeira do Ventilado” – Índice do desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Oriximiná-Pa Período 2007 a 2015.....	128
Tabela 13 - EMEF2 “Cachoeira da Pancada” – Índice do desenvolvimento da Educação Básica. (Ideb). Oriximiná-Pa. Período 2007 a 2015.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos e textos oficiais do PME utilizados na pesquisa.....	29
Quadro 2 - Programa Mais Educação - Critérios para seleção das unidades escolares para adesão ao Programa Mais Educação. Brasil. 2010-2014.....	76
Quadro 3 - Programa Mais Educação - Relação das ofertas formativas por macrocampos de conhecimento. Brasil. 2010 – 2014.	78
Quadro 4 - – Programa Mais Educação. Relação das atividades formativas ofertadas pelas escolas de ensino fundamental. Oriximiná-Pa. 2011-2014.	118
Quadro 5 - Caracterização dos gestores participantes da pesquisa. Rede pública municipal de ensino. Oriximiná-Pa. Ano – 2015.	125
Quadro 6 - Caracterização dos professores comunitários participantes da pesquisa. Rede pública municipal de ensino. Oriximiná-Pa. Ano – 2015.....	126
Quadro 7 - Escolas municipais de ensino fundamental/séries iniciais/urbana e sujeitos participantes da pesquisa com respectivos nomes e códigos de identificação..	127
Quadro 8 - - EMEF1 “Cachoeira do Ventilado”. Programa Mais Educação. Relação das atividades formativas ofertadas. Oriximiná-Pa. 2012- 2015.....	129
Quadro 9 - EMEF2 “Cachoeira da Pancada”. Programa Mais Educação. Relação das atividades formativas ofertadas. Oriximiná-Pa. 2012-2015.	133
Quadro 10 - Categoria (1) “Concepção de educação”.	138
Quadro 11 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.1) tempo integral	143
Quadro 12 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.2) “Atividades socioeducativas”.	147
Quadro 13 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.3) “Espaço educativo”.	151
Quadro 14 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.4) “Escola de tempo integral”.	154
Quadro 15 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.5) “Formação integral”.	157
Quadro 16 - Concepção de Educação Integral de tempo integral presente nas comunicações dos gestores e professores comunitários das EMEF /séries iniciais – Zona Urbana participantes da pesquisa. Oriximiná-Pa. Período: 2010-2015 (Conclusão).....	160

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAQi	Custo Aluno – Qualidade Inicial
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CGAEC	Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
Comeo	Conselho Municipal de Educação de Oriximiná
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEX	Entidade Executora 180686
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Faed	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
PR	Presidência da República
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
Saeb	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da
Educação	
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Teia	Amazônida Territórios, Educação Integral e Cidadania
UEX	Unidades Executoras
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O TEMA DA PESQUISA, O OBJETO DE ESTUDO E ANÁLISE E O PROBLEMA .	18
1.2 AS QUESTÕES DE ESTUDO, OS OBJETIVOS E A JUSTIFICATIVA.....	23
1.3 ASPECTOS TEÓRICOS.....	24
1.4 O CAMINHO METODOLÓGICO	30
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: À LUZ DA MEMÓRIA E INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO	45
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL :da escola-classe/escola-parque ao programa mais educação.	62
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL : SÉCULO XX.....	63
3.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - SÉCULO XXI: configurações para implementação e operacionalização nos territórios educativos.....	73
4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL	87
5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO : a concepção dos sujeitos participantes do programa no município de oriximiná.	107
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ - PA	107
5.2 O ENSINO FUNDAMENTAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ-PA.....	110
5.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIO EDUCACIONAL ORIXIMINAENSE: uma descrição à luz da visão oficial no município.....	116
5.4 OS PROTAGONISTAS DO ESTUDO.....	125
5.4.1 Os gestores.....	125
5.4.2 Os professores comunitários.....	126
5.5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DAS ESCOLAS: uma descrição à luz da visão dos participantes	126
5.5.1 EMEF1: “Cachoeira do ventilado”.....	127

5.5.2 A EMEF2: “Cachoeira da Pancada”	131
5.6 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a concepção dos sujeitos participantes	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	181

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a concepção de Educação Integral a partir do estudo do Programa Mais Educação (doravante PME) como proposta de fomento à Educação Integral de tempo integral de crianças, jovens e adolescentes surgiu a partir das observações e reflexões, durante a atuação como gestora, do processo de implantação do PME, numa escola de ensino fundamental, da rede pública municipal em Oriximiná-Pará.

Tornara-se instigante o fato de que a proposta apresentada pelo Programa se diferenciava da forma da organização habitual a que a gestora se acostumara, provocando reflexão e retrabalho e, conseqüentemente, mudanças que afetavam a forma de organização da escola, no que se refere às questões relacionadas ao tempo, espaço, atividades pedagógicas, dentre outras, gerando insegurança e até resistência. Situação similar ocorria em outras escolas da rede municipal que também haviam aderido ao PME.

Diante dessa inquietação e insegurança para agir, a gestora procurou compreender qual o respaldo legal/conceitual que fundamentava o PME, inicialmente consultando os Manuais que o acompanhava, porém sem muito sucesso, na compreensão do porquê do retorno das crianças para a escola, no contraturno.

E ainda, ao considerar o recurso financeiro que o custeava, acreditava-se que este não poderia ter apenas a finalidade de preencher o tempo ocioso das crianças, porém até aquele momento faltava aos gestores da escola um entendimento sobre todo o programa. Obviamente que todos desejavam que o Programa acontecesse com sucesso na escola, afinal a instituição já desenvolvia muitos projetos, embora num formato diferente do estabelecido no PME.

Neste cenário de incerteza, a gestora inscreveu-se no curso de “Aperfeiçoamento em docência na escola de tempo integral”, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Territórios, Educação Integral e Cidadania (Teia Amazônida), grupo de ensino, pesquisa e extensão, criado em 2013, na Faculdade de Educação (FAED), do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O Teia Amazônida tem o compromisso de fazer articulações em várias ações de pesquisa, ensino e extensão, no campo da Educação Integral e cidadania, na região Amazônica paraense.

O curso “Docência na escola de tempo integral” envolveu leituras que revelaram um vocabulário diferente do habitual utilizado, no cenário escolar, na época, como: ampliação do tempo, territorialidade, atividades socioeducativas, Educação Integral, setorialidade, os quais

não faziam parte do campo semântico educacional. Percebeu que se tratava de uma concepção de educação numa perspectiva da Educação Integral.

O PME traz uma concepção de educação que vê, no tempo ampliado, a possibilidade de, através de atividades socioeducativas que envolvam as diversas áreas do conhecimento, numa inter-relação com os conteúdos trabalhados, no tempo regular, desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos: biológicos, físicos, sociais, culturais, ambientais, políticos, éticos. (BRASIL, 2007a).

O Programa prima por valorizar os diferentes espaços e situações da vida, em sociedade, como recursos facilitadores das aprendizagens, agregando diferentes setores da sociedade (comunidade, órgãos educacionais e sociedade civil e política), numa ação corresponsável pela educação das crianças, jovens e adolescentes. (BRASIL, 2007a).

O curso, além de proporcionar conhecimento sobre a história, a legislação e a concepção da Educação Integral expressa, na visão de autores renomados, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e outros contemporâneos que trataram do assunto, permitiu o entendimento de que o PME é na verdade uma estratégia, fruto das políticas educacionais organizadas pelo governo federal, que visa à indução da ampliação do tempo escolar numa perspectiva da Educação Integral, nas escolas de ensino fundamental do país.

O conhecimento obtido pela gestora da escola com o curso fez crescer ainda mais suas incertezas diante do novo cenário que havia se instalado nas escolas decorrente da implementação do PME. Por outro lado, ao invés de desviá-la do problema, as dúvidas e inseguranças somadas aos conhecimentos obtidos impulsionaram-na, em busca de conhecimentos mais aprofundados sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral, possibilitando maior compreensão da concepção concebida no Programa.

Assim, por ocasião do processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a gestora vislumbrou a oportunidade de refletir sobre esta problemática e para tanto, submeteu-se ao processo seletivo, passando a se dedicar sobre este estudo.

Partindo dessas considerações, apresentam-se a seguir o tema da pesquisa, o objeto de estudo e análise e os problemas que embasaram este estudo.

1.1 O TEMA DA PESQUISA, O OBJETO DE ESTUDO E ANÁLISE E O PROBLEMA

A Educação Integral de tempo integral, mesmo que na forma simplificada de educação, nas políticas públicas sociais da contemporaneidade é um direito buscado desde o final do século XIX, o qual veio sendo traduzido em experiências educacionais que se propagaram pelo país desde as décadas de 1950, 1960, 1980 e 1990, a exemplo da “Escola-classe/Escola-parque” em (1950), na Bahia (e, depois, no Distrito Federal), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em (1980), no Rio de Janeiro, que foram construídas para atuarem dentro de uma concepção de Educação Integral de tempo integral.

Na contemporaneidade, vários Estados do país, ancorados nas ideias de Anísio Teixeira, desenvolveram experiências de jornada ampliada, na perspectiva da Educação Integral e, especificamente, a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ações e estratégias voltadas à garantia desse direito têm sido implementadas, nas escolas brasileiras.

O [...] PDE foi aprovado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, que deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios. (MENEZES, 2012, p. 19)².

O PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010a), que integra as ações do PDE, é uma dessas estratégias do governo federal que objetiva induzir a ampliação do tempo escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral implantadas nas escolas de ensino fundamental por todo o país.

De acordo com o exposto na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) e no Decreto Presidencial nº 7.083 (BRASIL, 2010a), o PME pressupõe uma educação conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens, a qual se

1 A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa sempre, com base no Ideb dos últimos anos. (Ver também Plano de Ações Articuladas (PAR). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par> . Acesso em agosto/2016)

2 Explícita sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

dará pela associação do processo de escolarização a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos a partir da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens numa corresponsabilidade por sua formação integral. (BRASIL, 2010a).

Para tanto e sem desconsiderar os demais fatores que contribuem para a formação integral das crianças e jovens sob a responsabilidade das escolas, os educadores têm papel fundamental, na organização e desenvolvimento desse processo, no sentido de promovê-lo com objetivos e finalidades voltados para a formação integral.

A esse respeito Gadotti (2013, p. 12) diz que o papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. E para que assim seja,

[...] exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes meritocrático.

Corroborando com a importância da participação dos educadores, neste processo de melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento da integralidade dos educandos, numa perspectiva da Educação Integral, os “Manuais de operacionalização” do PME (BRASIL, 2009a, 2010b, 2011a) e o “Manual do Programa Mais Educação Passo a passo” (BRASIL, 2011a) destacam que as secretarias de educação designarão um professor do seu quadro efetivo, para atuar com vinte ou quarenta horas, preferencialmente, no Programa.

Esse professor, denominado de professor comunitário³, segundo os Manuais do PME, coordenará a oferta e a execução das atividades no tempo ampliado e o processo de articulação no território. (BRASIL, 2011a).

Nesse processo, os Manuais citados acima enfatizam que, além do professor comunitário, o diretor, em conjunto com o conselho da escola, tem papel fundamental para o envolvimento de todos e na promoção do debate da Educação Integral, em jornada ampliada no território.

³ A denominação “Professor Comunitário” foi adaptada da Metodologia do Bairro-Escola para o Programa Mais Educação devido às afinidades conceituais e operacionais, para colaborar na implementação do Programa nos territórios. A sistematização dessa metodologia, publicada no caderno Bairro Escola Passo a Passo (Cidade escola Aprendiz, 2007) trata da Educação Comunitária, onde se explicita uma concepção que traz novos significados para a educação ao aproximar o processo educacional da vida das pessoas numa ligação mais estreita com seu cotidiano. Ver também Brasil (2009b, p. 45).

O processo de operacionalização do PME pressupõe que cada escola tenha uma equipe responsável pela gestão local do Programa, formada pela direção, coordenação pedagógica, professor comunitário, monitores universitários e pelos agentes culturais oriundos da comunidade.

Percebe-se, então, que o gestor escolar e professor comunitário têm papel relevante, no processo de materialização do PME, na construção da concepção de educação, dentre outras questões, na escola.

A análise da concepção de Educação Integral de dois gestores e dois professores comunitários, em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental, em Oriximiná-Pará, que participam do PME, foi importante, visto que esses profissionais devem encontrar um referencial que esteja ligado ao sentido e ao papel da educação, finalidades e objetivos que norteiem as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, caso contrário estarão apenas ampliando o que já fazem, no tempo tido como regular.

A compreensão do significado de alguns termos centrais dessa dissertação foi importante, considerando que para a análise da concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários das duas escolas participantes do PME-Oriximiná-Pará foi preciso compreender primeiramente o sentido de “concepção”, “Educação Integral”, “tempo integral” e “escola de tempo integral”.

A palavra “concepção” pode ser compreendida como ação de abarcar, a forma de compreender uma ideia, um modo de ver, um entendimento de algo, um ponto de vista (ARAÚJO, 2009).

As concepções de educação abrangem os objetivos, os fins da educação e revelam-se “encarnadas em regimentos escolares, na legislação educacional, nas finalidades educativas projetadas, nas ações e perseguidas no dia a dia, na metodologia de ensino, nos currículos e em seus conteúdos planejados e realizados pelo ensino e pela aprendizagem” (ARAÚJO, 2009, p. 217), todos esses itens são expressos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Em conformidade, Zaballa (1988, p. 21-22) esclarece que concepção de educação é o que deve responder às perguntas: Para que educar? Para que ensinar? Estas são perguntas capitais. Sem elas nenhuma ação educativa se justifica. Segundo o autor,

As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais, as intenções educacionais, ou como queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica, [...] A função do saber, dos conhecimentos, das disciplinas e das matérias [...] será de uma forma ou de outra

segundo as finalidades da educação, segundo o sentido e a função social que se atribua ao ensino.

Desta forma, as intenções educacionais que os gestores e professores comunitários têm sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem constituem o ponto de partida para estabelecer os critérios que deverão permitir a tomada de decisões, no processo educativo, o que se traduzirá, na proposta educativa como uma concepção de valor que se atribui ao ensino.

As respostas podem ser a chave para determinar a atuação profissional, já que, explicita-se ou não, a educação “sempre será o resultado de uma maneira determinada de entender a sociedade e o papel que as pessoas têm nela”. (ZABALLA, 1988, p. 28).

Partindo do entendimento definido por Zaballa (1988) e Araújo (2009), entende-se para este estudo que, a determinação das finalidades, princípios ou objetivos da educação, sejam explícitas ou não, são o ponto de partida para se conhecer o sentido último do que ali se faz. Todos esses aspectos são o ponto de partida para se conhecer a concepção de educação daqueles que desenvolvem o trabalho educativo.

No que tange ao conceito de Educação Integral, destaca-se *a priori* que, dentre os vários caminhos explicativos, neste estudo, entende-se por educação Integral a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2002a, 2010; COELHO, 2009).

Nesta perspectiva “a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a Educação Integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano” (GUARÁ, 2009, p. 21).

Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, esta concepção de educação aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica), o que requer “uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade”. (GUARÁ, 2006, p. 21).

No que diz respeito ao tempo integral na escola, no estudo em foco, entende-se na perspectiva de que este possa “propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar”. (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Também em consonância ao sentido amplo exposto por Moll (2010) que abrange o debate da Educação Integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, dentre outros – no qual a categoria “tempo integral” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Apreende-se também “tempo integral” como uma aplicação do uso estabelecido no art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), como um tempo de jornada ampliada, que possibilita a melhoria da qualidade da experiência escolar, em que “as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa”. (CAVALIERE, 2007, p. 1024).

Com relação à “escola de tempo integral” entende-se por aquela que considera que a educação em tempo integral não necessariamente precisa ser oferecida somente pela escola, mas que pode se realizar mediante parcerias com entidades da sociedade civil e articulações com diferentes órgãos e projetos do governo federal. (CAVALIERE, 2007). Ressalta-se que esta é uma visão de Educação Integral em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral, aqui identificada como uma concepção multissetorial de Educação Integral. Segundo esta perspectiva, “a educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar central

izado em uma instituição”. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Tomando por base esses significados, os quais pressupõem a presença de uma dimensão teórica, a compreensão da concepção de Educação Integral presente no objeto de estudo e análise desta pesquisa tem sua relevância, na atualidade da temática, uma vez que ainda são perceptíveis diferentes concepções, fundamentadas em diferentes visões, que necessitam urgentemente de análises para identificá-las e descrevê-las para um maior desvelamento da questão no sentido teórico, epistemológico e pedagógico (CAVALIERE, 2007).

Considerando o exposto, realizou-se investigação sobre o tema da política pública de Educação Integral por meio da imersão no objeto de estudo: o PME estabelecendo como problema: qual a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores

comunitários, participantes do PME, nas Escolas de ensino fundamental da zona urbana em Oriximiná-Pará, do qual emergiu o objeto de análise⁴ da investigação.

A partir da delimitação do tema proposto, objeto e problemática apresentada acima, indicar-se-á, em seguida, as questões de estudo, os objetivos e a justificativa desta pesquisa.

1.2 AS QUESTÕES DE ESTUDO, OS OBJETIVOS E A JUSTIFICATIVA

As reflexões expostas acima constituíram alvo das preocupações desta pesquisa, conduzindo à investigação que forneceu respostas para as seguintes questões:

(a) Quais as concepções de Educação Integral presentes no pensamento educacional brasileiro?

(b) Quais as políticas educacionais de Educação Integral de tempo integral postas em prática no Brasil?

(c) Qual a concepção de Educação Integral de tempo integral proposta na portaria nº 17/2007 para o Programa Mais Educação?

(d) Qual a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários de duas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) participantes do PME em Oriximiná-Pará?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários participantes do PME, em duas escolas municipais de ensino fundamental da rede pública, zona urbana em Oriximiná-Pará, no período de 2010 a 2015, a partir do estudo do PME.

Para esse fim, traçaram-se os objetivos específicos, os quais representaram as etapas que foram cumpridas para a compreensão do objeto de estudo e análise:

(a) Identificar as concepções de Educação Integral sob a perspectiva das concepções pedagógicas presentes, no pensamento educacional brasileiro desde o final do século XIX e início do século XX;

(b) Identificar as políticas educacionais de Educação Integral de tempo integral postas em prática, nas décadas de 1950, 1980, 1990 século XX ao PME no século XXI.

(c) Identificar a concepção de Educação Integral de tempo integral proposta na Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) para o PME.

⁴O objeto de análise da pesquisa compreende as mensagens/comunicações obtidas com a realização da entrevista e questionário aos gestores e professores acerca de suas concepções de educação integral de tempo integral.

(d) Analisar a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários em duas EMEF participantes do PME em Oriximiná-Pará.

Esta pesquisa teve como justificativa a necessidade de compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários participantes do PME em duas EMEF da rede pública de Oriximiná-Pará, a partir do estudo da concepção de Educação Integral de tempo integral proposta no ordenamento jurídico que o institui Portaria nº 17 (BEASIL, 2007a), visto que uma concepção de educação, nesta perspectiva, no cenário da educação pública brasileira, ainda se encontra, em processo de construção, podendo apresentar concepções distintas, o que implica que os agentes responsáveis pelo processo educativo, se fundamentem numa concepção de educação que privilegie todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano.

Em suma, nesse momento inicial, apresentou-se o percurso histórico do interesse pelo tema, delimitando as questões epistemológicas que conduziram tanto ao tema, quanto ao objeto, ao problema, às questões, aos objetivos do estudo, à relevância e à justificativa.

A partir dessas considerações, tendo como referência os pontos supracitados, planejou-se abaixo um caminho de pesquisa o qual contemplou os aspectos históricos, conceituais e normativos da Educação Integral, no Sistema educacional brasileiro. Deste estudo emergiram indicadores que colaboraram para análise e compreensão do objetivo proposto na pesquisa.

A etapa seguinte contém os aspectos teóricos e metodológicos que referenciaram o arcabouço teórico desta pesquisa bem como, o campo da pesquisa, o recorte temporal e espacial, os sujeitos da pesquisa, a metodologia de coleta e de análise dos dados utilizadas para realização desta e as categorias de análise.

1.3 ASPECTOS TEÓRICOS

Para realizar a presente pesquisa, foi necessário reconhecer *a priori* a importância da categoria de análise: “Educação Integral”. A esse respeito Flick (2009) destaca que, o pesquisador não deve adentrar no campo de pesquisa desprovido de bagagem teórica. Neste sentido *a priori*, houve a necessidade de criar esta categoria, ainda que não seja a única.

Assim, ao delinear-se o campo da investigação na direção dos objetivos empenhados, a presente pesquisa fundamentou-se nos aspectos teóricos estabelecendo um diálogo com a categoria em questão e com o objeto de estudo através do percurso metodológico a seguir explicitado.

O referencial teórico desta investigação teve como eixo central de análise, a Educação Integral, categoria de análise basilar para o desfecho da pesquisa.

Partindo dessa compreensão, para apreender os conceitos teóricos pertinentes a esta categoria, buscou-se identificar preliminarmente, na História da Educação no Brasil, sob a perspectiva das concepções pedagógicas presentes, no pensamento pedagógico brasileiro, final do século XIX e século XX, como a Educação Integral veio se constituindo, forjada em meio às propostas educacionais de cunho teórico/metodológico de diferentes orientações ideológicas.

No Brasil, os debates sobre a Educação Integral expressaram-se de forma intensa, no final do século XIX e início do século XX, diferentes orientações ideológicas influenciaram as concepções de educação, no sistema educacional brasileiro.

Ao realizar estudos acerca da História da Educação Integral no Brasil, Coelho (2009, p. 88) relata que:

[...] no Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes Políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a Educação Integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Em conformidade, Ghiraldelli Júnior (2000) aponta que basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República (1889-1930): a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova. Essas propostas educacionais forneceram elementos teórico-metodológicos para a discussão sobre educação, voltando-se também para a Educação Integral de tempo integral.

A Pedagogia Tradicional sempre foi pautada por uma forte tendência elitista e excludente, disputando com novas tendências a influência sobre a atividade educativa, no interior das escolas, tanto no final do século XIX quanto no século XX. Sob a regência dos princípios teóricos metodológicos da concepção pedagógica Tradicional, a Educação Integral de tempo integral, já aparecia, no cenário brasileiro. (GIOLO, 2012).

Na visão de Libâneo (1990), a Pedagogia Tradicional valoriza a formação do caráter e da mente pela instrução, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos, com conteúdos sistematizados e acumulados historicamente que são repassados às novas gerações, como patrimônio cultural das gerações passadas.

No início do século XX, a concepção de Educação Integral foi também desenvolvida pela Pedagogia Libertária, também chamada de Anarquista, tendo como seus principais

defensores Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia. A educação nos moldes Anarquista, “objetivava a formação completa do homem”. (COELHO, 2004, p. 7).

Essa educação se fazia, “concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política, [tendo como fundamento a] igualdade e a liberdade humanas, revelando seus aspectos político-emancipadores” (COELHO, 2004, p. 6).

No cenário educacional brasileiro, teve-se também a presença do Integralismo, o qual foi um dos mais significativos movimentos de massa ocorrido, na década de 1930 (LEITE, CARVALHO, VALADARES, 2010). Com ideias divergentes do que propunha o movimento Anarquista, o movimento Integralista defendia o que chamavam de uma Educação Integral, com base em princípio como espirituais, nacionalista cívico fundado na disciplina.

Cavalari (1999) mostra que os anarquistas, com o princípio da igualdade e da verdade humana, faziam uma clara opção pelos aspectos emancipadores da formação humana. Já os integralistas, ao enfatizarem a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, explicitavam aspectos da formação humana de cunho mais conservador.

A concepção pedagógica da Escola Nova, presente também neste estudo, foi abordada a partir dos ideais de Anísio Teixeira, pois, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932⁵, movimento de renovação do ensino no Brasil as ideias do educador se fizeram amplamente presentes, em uma luta por uma escola pública para todos e que tivesse como base a Educação Integral de tempo integral. Ressalta-se também como educadores defensores da Escola Nova e importantes, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, dentre outros.

A escola idealizada e desejada por Anísio Teixeira buscava a igualdade de direitos, de acesso e de permanência de todas as crianças à escola, principalmente, às das classes populares, ele acreditava que as escolas deveriam ter um

[...] Programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa

⁵ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ver também (AZEVEDO et al., 2006).

por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84).

As propostas de Anísio Teixeira para o ensino público buscavam a ampliação do tempo e das funções da escola, atribuindo-lhe, assim, um papel de destaque no que se refere às questões sociais e culturais. Essas propostas contribuíram sensivelmente para as reflexões contemporâneas sobre a Educação Integral de tempo integral.

A partir do anunciado, em conformidade com o que é descrito nas seções subsequentes, apontou-se que sob a perspectiva das concepções pedagógicas presentes no pensamento educacional brasileiro do final do século XIX e início do século XX, a concepção de Educação Integral já era pensada por muitos educadores e movimentos da época, embora com visões político/filosófico e metodológica diferentes que se fazem presentes até os dias atuais, sendo seus aspectos conceituais fundamentais para as reflexões e análise, sobre a temática proposta, como objeto de investigação desta pesquisa.

No tocante às políticas educacionais de Educação Integral desenvolvidas no século XX ao PME no século XXI, focalizou-se como a demanda foi se incorporando à agenda da política pública de educação, que tentavam de certo modo, eficientes ou não, responder aos apelos da democracia e qualidade no ensino, que em consequência envolve concepções e decisões políticas (CAVALIERE, 2002a).

A Educação Integral de tempo integral constatada, nas diversas experiências levadas a efeito no Brasil, propiciou reflexões provenientes de experiências concretas construídas a partir da Escola classe/escola parque, concebida por Anísio Teixeira e inaugurada na década de 1950, em Salvador, Bahia, dos CIEPs, instituídos no do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994), dentre outras experiências contemporâneas que foram decisivas para a instituição do PME, como em Apucarana /Paraná, Nova Iguaçu/Rio de Janeiro e Belo Horizonte/Minas Gerais (MOLL, 2012a).

Essas experiências indicam que a Educação Integral traz como carro chefe uma formação que se aproxima do desenvolvimento completo do indivíduo e veem o tempo ampliado como condição para a ampliação dos espaços e oportunidades educativas necessárias à formação integral. (BRASIL, 2009b).

Na contemporaneidade, como a mais recente política de oferta da Educação Integral de tempo integral em crescente expansão no país, apresenta-se o PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação.

A Educação Integral de tempo integral preconizada no PME pressupõe a modificação da rotina, a reinvenção do modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares e, principalmente, modificação no projeto político-pedagógico da escola. (MOLL, 2000).

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, também apontam, dentre vários aspectos, a necessidade de: ampliação do tempo, dos espaços, ampliação de atividades, articulação com outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências.

Esses apontamentos iniciais, detalhados ao longo das seções, forneceram subsídios para o aprofundamento teórico deste trabalho.

A esse respeito, é mister evidenciar que, as concepções de Educação Integral presentes, no pensamento pedagógico brasileiro, no final do século XIX e início do século XX no Brasil, foram fundamentadas nos trabalhos de Cavalari (1999), Coelho (2009), Freitas e Zanatta (2008), Ghiraldelli Junior (2000), Giolo (2012), Leite, Carvalho e Valadares (2010), Libâneo (1990, 1994), Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 (AZEVEDO et al., 2006), Móriyon (1989), Robin (1981), Teixeira (1959), dentre outros.

No que tange às políticas educacionais de Educação Integral de tempo integral implementadas, no século XX ao PME, na contemporaneidade, deu-se vazão aos referenciais de: Cavaliere (2002, 2004, 2009), Ebóli (1983), Menezes e Santos (2001), Moll (2010, 2012a), dentre outros e nos documentos e textos legais do PME (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Documentos e textos oficiais do PME utilizados na pesquisa.

Documentos	Referência
1- O Plano de Desenvolvimento da Educação de 24 de abril/2007.	Prevê várias ações que visam a identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira.
2- O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
3- A portaria normativa interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.	Institui o Programa Mais Educação, define objetivos, finalidades, diretrizes e atribuições.
4- O Decreto presidencial nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, criado pela Presidência da República.	Regulamenta o PME, define: educação básica em tempo integral, princípios e objetivos.
7- O <i>Manual Programa Mais Educação -Passo a Passo</i> , criado pelo MEC, no ano de 2009 e 2011.	Apresentado às escolas contendo as orientações para o processo de implementação e operacionalização do PME.
8- O <i>Manual de Educação Integral para Obtenção de apoio financeiro através do PME – PDDE/Integral: 2010b, 2011a, 2012, 2013 e 2014b</i> .	Orienta sobre os critérios para adesão, escolha de atividades, recebimento e utilização dos recursos do PDDE/INTEGRAL/FNDE, dentre outras.
9-A trilogia elaborada pelo MEC/Secadi/SEB/2009: (a) O primeiro caderno <i>Gestão Intersetorial no Território</i> ; (b) O segundo caderno intitula-se <i>Educação Integral</i> ; (c) O terceiro caderno <i>Rede de Saberes Mais Educação</i> .	(a) ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do PME, dos projetos e Programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios; (b) apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional; (c) sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.
11- Os <i>Cadernos Cenpec n.2</i> (2006).	Lançam luz sobre o “estado da arte” da Educação Integral no Brasil.

Fonte: Portal do Ministério da Educação⁶.

Na sequência, realizou-se estudo sobre a concepção de educação integral proposta na Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) para o PME com apoio, nos documentos oficiais (ver Quadro 1) e nos estudos de Moll (2000, 2010, 2012a), Cavaliere (2002b, 2007, 2010), Coelho (2002, 2009, 2012), Guará (2009) dentre outros. Essas pesquisas possibilitaram a compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral proposta para o PME, apresentada na seção 4.

Ressalta-se que o referencial proporcionou um amplo campo de clareza teórica, o que assegurou realizar com segurança as inferências decorrentes da análise de conteúdo realizada sobre os dados oriundos do trabalho de campo. A esse respeito Triviños (1987, p. 160) salienta que “não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias”.

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

1.4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Para Gil (1999), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, é preciso determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento.

Nesta mesma direção, Ghedin e Franco (2008, p. 25-28) apontam que “o método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado” e enfatizam que este tem

[...] um cunho teórico-prático e menos abstrativo que a reflexão filosófica. O método, na qualidade de caminho que possibilita o conhecimento na área educacional, é compreendido como abordagens dos objetos e da realidade. Nesse caso, na educação essa reflexão teórico-metodológica de orientação filosófica inclui-se mais naquilo que comumente se chama de abordagens de pesquisa.

Neste sentido, considerando as peculiaridades do objeto de estudo e os objetivos aqui dispostos, fez-se uso de uma abordagem de cunho qualitativo.

Entende-se que a abordagem de cunho qualitativo se adequa a esta proposta de estudo por possibilitar uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas, revelando que a realidade educativa é complexa, dinâmica, interativa, e que o fenômeno educativo situa-se num contexto social, numa realidade histórica, contemplando aspectos importantes, tais como crenças, valores, significados que não sendo diretamente observáveis são, por isso, difíceis de investigar. (ARNAL; DEL RINCÓN; LATORRE, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986; SANTOS, 2002).

A respeito da pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) pontuam que esta deverá ter como fonte de dados o ambiente natural, requerendo que o pesquisador mantenha, através de trabalho de campo, contato direto com o ambiente e a situação investigada.

Neste sentido, procurou-se manter contato direto em duas escolas de ensino fundamental, vivenciando no ambiente escolar o desenvolvimento das atividades planejadas para o PME, buscando identificar em situações, documentos e falas dos participantes amostras que propiciassem a compreensão do problema.

Triviños (1987) também reconhece a adequação da pesquisa qualitativa às investigações cujos dados não podem ser quantificados. Malhotra (2006) conceitua pesquisa

qualitativa como uma metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema.

Com base nos objetivos, Gil (2007) destaca que é possível classificar a pesquisa. Neste sentido, considerando os objetivos propostos na pesquisa optou-se dentro dessa modalidade de investigação, por classificar a pesquisa como do tipo exploratória, uma vez que para maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, realizou-se (a) levantamento bibliográfico e documental; (b) entrevistas com participantes do PME, os quais tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de amostras que estimularam a compreensão deste.

Cada abordagem de pesquisa, de acordo com Ghedin e Franco (2008), exige fundamentalmente técnicas, estratégias e procedimentos táticos que constituem a base para análise do objeto.

Consoante aos autores, para a construção do referencial teórico que ilumina a análise, decidiu-se quanto aos procedimentos técnicos metodológicos trilhar o caminho da investigação através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica pautou-se em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros, artigos científicos e documentos que tratam da temática investigada. Conforme referência citada anteriormente realizou-se estudos acerca das concepções de Educação Integral, no Brasil, sob a perspectiva das concepções pedagógicas presentes, no pensamento educacional brasileiro, no final do século XIX e início do século XX e das políticas educacionais de Educação Integral de tempo integral postas em prática nas décadas de 1950, 1980, 1990, no século XX ao PME, no século XXI. A pesquisa bibliográfica

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

No que diz respeito à pesquisa documental, destaca-se sua importância para a compreensão da concepção de Educação Integral presente no PME, essa finalidade realizou-se dentro de um recorte, a saber: Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) e documentos citados (ver quadro 1), considerando que estes também foram importantes para a construção de indicadores que nortearam a interpretação final dos dados coletados.

A escolha pelos documentos oficiais (quadro 1) deu-se em função destes apresentarem as condições de legitimação da educação de enfoque integral de tempo integral, elementos que lançam luz sobre a investigação.

O trato com as fontes, dentre as quais a legislação, se inicia pelo levantamento das mesmas, procedendo à sua seleção criteriosa, mediante a leitura atenta dos documentos em relação ao objeto da pesquisa, buscando resposta a um problema. Nesta perspectiva, a legislação é uma fonte recorrente para a melhor compreensão de uma questão. (MIGUEL, 2007, p. 2).

Porém, para dar conta da necessidade investigativa desta pesquisa em consonância com o problema e com os objetivos, procedeu-se também à pesquisa de campo para a coleta de dados, junto aos participantes do PME.

A esse respeito Fonseca (2002) enfatiza que a pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas.

Para cumprimento do estudo empírico, realizou-se um recorte temporal e espacial de forma a delimitar a área em estudo.

Em relação ao recorte temporal, optou-se por concentrar o desenvolvimento do estudo no período de 2010 a 2015, visto ser o período ao longo do qual, o município de Oriximiná-Pará, através de adesão, implementou e operacionalizou o PME.

Ressalta-se que, embora as experiências com ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, implementada através do PME, tenham iniciado em outros estados e municípios⁷ logo após à instituição da Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), em Oriximiná, iniciou-se no ano de 2010.

A secretaria municipal de educação (Semed) de Oriximiná confirmou adesão ao PME em 2010 e, consecutivamente, neste mesmo ano seis escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino da zona urbana também aderiram ao PME, escolas indicadas pelo Ministério da Educação por apresentarem menor índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), o que segundo o “Manual de Educação Integral para obtenção de apoio

⁷ Conforme resultados expressos na pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil”, desenvolvidas por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secadi/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).(MEC, Secadi,2010). Ver também (BRASIL, 2010d).

financeiro através do PDDE/Integral” (BRASIL, 2009d) era um dos critérios de seleção inicial de escolas, dentre outros.

No período compreendido entre 2010-2015, em Oriximiná-Pará, houve um crescente avanço no número de escolas que aderiram ao PME, especificamente na zona urbana, que em 2014 atingiu a 100% das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal. Em 2015, houve a interrupção do Programa, no formato do Mais Educação, no município, por isso, finalizou-se o recorte nesse ano. Os anos de 2010 a 2015 também representaram um recorte, na história da educação do município de Oriximiná que viabilizou o estudo do objeto de pesquisa por comportar em si a existência de condições que possibilitaram o alcance da resposta ao problema da pesquisa.

Em relação ao recorte espacial optou-se por focar o município de Oriximiná, visto que este vem sendo marcadamente delineado, ao longo dos últimos anos, por políticas públicas sociais, estabelecidas pelo governo federal, que associadas às pressões coercitivas da legislação, impõem às organizações educacionais necessidade por legitimação.

Oriximiná é um município localizado, no oeste do Estado do Pará-Brasil que pertence à mesorregião⁸ do Baixo Amazonas representando uma das seis do Estado brasileiro. A distância geográfica (rota aérea) entre Oriximiná e Santarém, o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do oeste do estado, é de 149 km⁹.

O ensino fundamental, em Oriximiná, no ano de 2015, funcionou com um total de 85 escolas sendo: 14 na Zona urbana; e 71 na zona rural (20 em área Quilombola, 50 em áreas de assentamento/rural e 01 indígena).

Ressalta-se que em relação a educação integral em tempo integral, até o ano de 2015, 49 escolas de ensino fundamental já haviam aderido ao PME, as quais representam um percentual de 58% das escolas de EMEF em tempo integral, sendo: 14 escolas da Zona Urbana e 35 e da zona Rural, conforme será detalhado na seção 5 deste estudo.

Segundo os dados da Semed/Oriximiná, o universo de alunos contemplados com tempo integral, no ensino fundamental, ampliou-se de 6% em 2011 para 44% em 2015.

No âmbito das EMEF de Oriximiná, o PME desenvolveu-se sob a coordenação dos gestores escolares, professor comunitário e monitores, os quais foram responsáveis pela

⁸ Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa. A Divisão Regional do Brasil em mesorregiões foi definida com base nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial, ver também IBGE (1990, p. 26).

⁹Disponível em: <<http://www.brasildistancia.com>>. Acesso em:

operacionalização, no que tange à metodologia, objetivos, planejamento das atividades, formação das turmas, dentre outras atribuições.

O acompanhamento das atividades do PME, desenvolvidas nas escolas, era realizado pela equipe pedagógica¹⁰ da secretaria municipal de educação, a qual realizava encontros com gestores e professores comunitários das escolas. Nesses encontros, percebeu-se que há muitas dificuldades dos segmentos envolvidos em desenvolver o PME, fatos expressos em suas falas, referentes a vários aspectos dentro da escola e que serão detalhados na seção 5.

Assim, em decorrência deste cenário, a escolha por este recorte espacial obedeceu aos seguintes critérios, a saber: (a) o processo de adesão ao PME ter ocorrido no município em 2010 o qual, no período compreendido entre 2010 a 2015, contar com a adesão de 49 escolas de ensino fundamental ao PME, representando um percentual de 58% das EMEF, sendo 14 na zona urbana e 35 na zona rural; (b) por ser local de contato do gestor com as experiências de Educação Integral de tempo integral, decorrente do processo de implementação e operacionalização do PME; (c) pelo fato de as experiências de ampliação desenvolvidas, no município, necessitarem de estudos que revelem as concepções em que fundamentam suas ações; (d) este estudo, no município, pode viabilizar a divulgação das experiências já em curso, proporcionando uma troca de experiências e melhoria da política, no município.

A coleta de dados *in loco* ocorreu em duas escolas¹¹ da rede municipal de ensino em Oriximiná-Pará, selecionadas de acordo com os seguintes critérios, a saber: (a) escola de ensino fundamental pertencente à zona urbana que funciona com as séries iniciais; (b) escolas de ensino fundamental/séries iniciais que foram selecionadas pelo MEC em 2009 em função do resultado do Ideb 2007 para ser contempladas com o PME; (c) escolas de ensino fundamental/séries iniciais que não alcançaram as metas projetadas para o Ideb¹² entre os anos 2010 – 2015; (d) escolas de ensino fundamental/séries iniciais que aderiram ao Programa no

¹⁰ Denominada de Coordenação Geral do Programa Mais Educação da Semed em Oriximiná-Pará (CGPME/Semed).

¹¹ Nesta pesquisa assegurou-se a privacidade sobre os nomes das Instituições pesquisadas. Para tanto, foram utilizados pseudônimos para as escolas selecionadas. Considerando o grande potencial hídrico do município optou-se por nomeá-las com nomes das Cachoeiras pertencentes a Oriximiná/Pará.

¹² Os resultados do Ideb 2015 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/Saeb 2015 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2015. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021.

Os resultados de cada escola no Ideb foram obtidos na página do Inep. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em:

ano de 2010; e (e) escolas de ensino fundamental/séries iniciais que atuaram/atua com o PME, no período de 2010-2015.

A opção pela seleção das EMEF/séries iniciais da zona urbana que não alcançaram as metas projetadas para o Ideb entre os anos 2010-2015, deveu-se ao fato de que os critérios recomendados que orientam a adesão das EEX e escolas estão em consonância com a ideia básica do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”.

O Plano estabelece um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Ideb¹³, a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do Distrito Federal.

Em função do problema, como sujeitos da pesquisa, conforme critérios estabelecidos selecionou-se nas escolas participantes: 02 gestores - (01 por escola); e 02 professores comunitários - (01 por escola - por haver somente um em cada escola, conforme orientação do PME).

Tendo em vista a preocupação com as questões éticas e pelo sigilo da identidade de cada participante, a cada depoimento atribuiu-se códigos aos participantes da pesquisa. Recorreu-se às letras indicativas do grupo a que pertencem, seguida de um número que a diferencia entre as demais, como segue: (a) gestores: “G” – G1 e G2 e (b) professor comunitário: “PC” – PC1 e PC2. Ressalta-se que no caso do pesquisador fez-se uso da letra “P”.

Assegurou-se o anonimato dos investigados pelo uso de códigos, considerando que, embora os sujeitos tenham sido identificados pelo pesquisador, e tenha havido uma permissão escrita do sujeito para que os dados fossem coletados, houve também um “contrato” entre investigado e pesquisador, de que a identidade do respondente não seria revelada.

A opção por investigar a concepção de Educação Integral de tempo integral pelo gestor escolar e professor comunitário pautou-se no seguinte critério: (a) no PME os profissionais diretamente responsáveis pela operacionalização do plano são o diretor da escola, o presidente da unidade executora e o professor comunitário, conforme detalhamento descrito no caderno 1 *Gestão Intersetorial no território*, Brasil (2009c, p. 52), o qual faz parte

¹³ A qualidade da educação básica, será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). (BRASIL, 2007b).

da Trilogia elaborada com o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do PME.

Diretor escolar – é o responsável legal pela escola e por acompanhar e apoiar a gestão do Programa com a equipe constituída. O Programa incentiva o Conselho Deliberativo Escolar para a Vivência de processos de participação democrática. [...] o Professor Comunitário – é preferencialmente, um professor efetivo do corpo docente da escola, indicado pela Unidade Executora. Será responsável pelo planejamento de atividades que integram o Programa Mais Educação com a escola regular. [...].

Esses profissionais estão diretamente ligados à cultura escolar, o que possibilitou captar, a concepção de Educação Integral de tempo integral por eles expressa no processo de operacionalização do referido Programa.

No que concerne aos instrumentos de coleta de dados, decidiu-se pela conjugação das técnicas de entrevista e questionário. Ao fazer a opção pela entrevista, envolvendo dois gestores escolares e dois professores comunitários participantes do PME utilizou-se o emprego da entrevista semiestruturada. A entrevista ocorreu com os sujeitos que correspondem aos critérios já estabelecidos anteriormente.

Ao tratar da entrevista, Ribeiro (2008, p. 141) a indica como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A escolha da técnica da entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados pautou-se nos seguintes critérios, a saber: (a) possibilita a obtenção de dados que não poderiam ser encontrados em registros e fontes documentais, os quais são fornecidos pelos sujeitos selecionados na pesquisa; (b) permite liberdade ao informante de discorrer sobre o tema proposto; (c) permite delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados; (e) possibilita uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados (ROSA; ARNOLDI, 2006; GIL, 1999).

Gonsalves (2003, p. 71-72) afirma que é importante “[...] deixar claro os critérios de escolha dos instrumentos, assim como, que informações você pretende obter a partir da utilização deles. É interessante destacar também como será aplicado o instrumento escolhido”.

A entrevista semiestruturada foi importante para a obtenção dos dados subjetivos, os quais continham perguntas¹⁴ referentes à concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários e acerca do PME. As perguntas permitiram aos entrevistados ampla liberdade de respostas com relação a: objetivos e finalidades pretendidos com proposta de Educação Integral em tempo integral.

A respeito da entrevista semiestruturada, esta foi utilizada como guia norteador nas entrevistas, visto que

[...] incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como guia, acompanhando os comentários importantes feito pelo entrevistado. Tanto as entrevistas semiestruturadas quanto as não estruturadas permitem aos professores-pesquisadores sondar as respostas dos entrevistados. Elas encorajam a elaboração de temas importantes que venham a surgir no curso da entrevista [...]. (LANKSHEAR, 2008, p. 174).

O planejamento e preparação do roteiro das entrevistas requereram tempo e alguns cuidados que foram observados na trajetória, a saber: (a) a escolha dos entrevistados, selecionados de acordo com os critérios estabelecidos, já mencionados anteriormente, considerando a familiaridade destes com o tema pesquisado; (b) a assinatura, pelos entrevistados, dos termos: Carta de Anuência (devidamente assinada e carimbada pela Instituição Participante) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (c) a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista, a qual foi marcada com antecedência; (d) as condições favoráveis para a realização da entrevista (local, horário, ambiente); (e) e a preparação específica da organização do roteiro com as questões importantes para a realização da entrevista de acordo com o objetivo almejado (LAKATOS, 2001).

O período das entrevistas foi intenso e isso inquiriu reflexões e reformulações de algumas questões. Algumas questões buscaram esclarecer acerca do entrevistado, do PME e ações desenvolvidas, enquanto em outras o foco esteve no interesse em colher dados sobre a concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários que nortearam as ações no programa.

¹⁴ O roteiro da entrevista completa consta nos apêndices da pesquisa.

A intenção foi que esses entrevistados fornecessem informações sobre o Programa Mais Educação e suas percepções de Educação Integral de tempo integral. No momento da pesquisa foi importante ouvir:

[...] fontes-chave de informação, assim denominadas por possuírem experiências e conhecimentos relevantes sobre o tema em estudo ou por estarem, na sua comunidade ou no seu grupo social, em posição (econômica, social ou cultural) de fornecer dados que outras pessoas desconhecem total ou parcialmente. (SORIANO, 2004, p. 154-154).

Nas entrevistas, definiu-se como plano para o registro, a anotação e a gravação, autorizada pelo entrevistado, visto que é

[...] o único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista (GIL, 1999, p. 120).

A transcrição foi realizada pelo pesquisador seguindo o critério da transcrição integral das entrevistas realizadas.

Queiroz (2006, p. 87) esclarece que “o ideal, numa pesquisa, é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor da fita”, pois a transcrição se configura, na primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado. Ressalta-se que a entrevista semiestruturada foi utilizada em conjunto com o questionário para que os resultados qualitativos esperados fossem fidedignos e retratassem realmente o universo no qual está inserido o objeto da pesquisa.

Nas questões de cunho empírico, o questionário serviu para coletar as informações da realidade, tanto do Programa, quanto do perfil de cada profissional bem como da concepção de Educação Integral dos participantes do PME. No que tange ao tipo de questões elaboradas nos questionários, optou-se pelo uso de questões fechadas e abertas. O questionário foi construído com questões fechadas, a saber: tipo de atividades selecionadas para o PME, horário de desenvolvimento das atividades, locais de realização das atividades, número de alunos, parcerias, dentre outras; e duas questões abertas que se referem à concepção de Educação Integral de tempo integral.

O questionário “[...] pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por

objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, etc” (GIL,1999, p. 128).

Ressalta-se que, antes da utilização definitiva tanto da entrevista como do questionário, realizamos pré-testes por meio da aplicação a uma população escolhida de quatro pessoas que atuam nas EMEF com o PME, o que possibilitou a identificação de algumas falhas que foram corrigidas posteriormente.

Para a coleta de dados com a entrevista, preparou-se um plano de coleta provisório¹⁵ o que permitiu a concisão sobre a quantidade de tempo que os participantes precisaram comprometer, assim como também contribuiu para equilibrar a quantidade de tempo alocado para a coleta e a análise dos dados.

Para análise do material coletado, utilizou-se a análise de conteúdo com fundamento em Bardin (1977, 2011). Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por objetivo obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

No que diz respeito à primeira etapa, a pré-análise, Bardin (2011) identifica-a como uma fase de organização, envolvendo o que chama de *leitura flutuante*. Para tanto seguiu-se as etapas abaixo.

A preparação do material iniciou-se com a transcrição das entrevistas. Bardin (2011) intitula que a pré-análise seria baseada na transcrição. Foram realizadas várias leituras do material para entendimento e composição dos dados. Quando é o pesquisador quem faz a transcrição, a pré-análise inicia-se durante e não após a transcrição.

Após a transcrição, realizou-se a *leitura flutuante*, ou seja, um primeiro contato com os documentos os quais foram submetidos à análise, a seleção deles, a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material. Em seguida, passou-se à escolha de categorias.

¹⁵ O Plano de coleta de dados consta no apêndice.

De acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

Para este trabalho, optou-se por criar as categorias após a coleta de dados, ou seja, *a posteriori*, o que inicialmente exigiu-se um intenso ir e vir ao material analisado e às teorias embasadoras, além de não perder-se de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. A este respeito Bardin (1977, p.159) esclarece que “qualquer técnica (entrevista, questionário, etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico”.

Na *segunda fase*, ou fase de *exploração do material*, para a *seleção das categorias*, foram escolhidas as unidades de codificação, para tanto adotou-se como procedimentos de *codificação* a escolha de unidades de registro e unidades de contexto. Foram consideradas como unidades de registro as palavras que contribuíram para a criação das categorias. Para as unidades de contexto, foram considerados os parágrafos utilizados como unidades de compreensão para identificar as palavras, definidas como unidades de registro.

Ressalta-se que, no momento do agrupamento das unidades de registro que constituíram as categorias, optou-se pelo freqüenciamento (repetição de conteúdos comuns à maioria dos respondentes) e também por relevância implícita (tema importante que não se repete no relato de outros respondentes, mas que guarda em si, riqueza e relevância para o estudo).

Segundo Bardin (2011), as comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. As unidades de registro podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, pelo texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas.

Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo foi a classificação em blocos que expressaram determinadas categorias, foram retiradas das entrevistas apenas as falas que confirmam ou modificam aquelas, nos referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias tornaram-se cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

Para Bardin (2011), as categorias devem possuir certas qualidades como: *exclusão mútua* – cada elemento só pode existir em uma categoria; *homogeneidade* – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias; *pertinência* – devem dizer respeito às

intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; *objetividade e fidelidade* – se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; *produtividade* – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

Assim, definiu-se *a priori* para construção do referencial teórico a categoria Educação Integral e com base na análise dos dados, conforme apresentado, na seção 5 deste estudo, apresentou-se *a posteriori* duas categorias: **(1) concepção de educação e (2) concepção de educação integral de tempo integral**, esta última constituída por cinco subcategorias, a saber: **(2.1) tempo integral, (2.2) atividades socioeducativas, (2.3) espaço educativo, (2.4) escola de tempo integral e (2.5) formação integral**.

Na *terceira fase* do processo de análise do conteúdo denominada de *tratamento dos resultados* – a *inferência e interpretação* realizou-se os seguintes procedimentos abaixo:

De posse dos resultados brutos, teve-se a preocupação em torná-los significativos e válidos. Para tanto, a interpretação avançou além do conteúdo manifesto nos documentos, examinando o conteúdo latente, no sentido de apreender o que estava por trás do que se apresentava.

Na *inferência*, utilizou-se como roteiro as unidades de contexto, como instrumento de indução, conforme nos orienta Bardin (2011, p. 137) “a inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação”. Na sequência, passou-se à interpretação dos conceitos e proposições.

Durante a interpretação dos dados, voltou-se atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles proporcionaram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, foi basilar para dar sentido à interpretação.

As interpretações que levaram as inferências foram sempre no sentido de buscar o que se escondeu sob a aparente realidade, o que significou verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

No que diz respeito a validade das conclusões do estudo, optou-se pela “triangulação centrada num conjunto de dados”. A partir do preenchimento do questionário e das respostas obtidas com a entrevista, a análise destes dois métodos procedeu-se através da frequência e da distribuição da amostra (no caso do questionário) e através da criação de uma tipologia (no

caso das entrevistas). Por fim, conjugou-se e comparou-se a distribuição das respostas e a tipologia fundamentada pelo referencial teórico.

Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo (DECROP, 2004).

As seções da dissertação contemplam a metodologia utilizada, o referencial teórico e contextualizam a análise realizada com relação à concepção da Educação Integral de tempo integral dos participantes do Programa Mais Educação, no município de Oriximiná/Pará.

A seção 1 corresponde à “Introdução”. Apresenta-se o interesse pelo tema da pesquisa, o objeto de estudo, o problema e a justificativa que embasam este estudo, bem como sua relevância e os objetivos pretendidos. Apontam-se também, os aspectos teóricos e metodológicos que referenciaram o arcabouço teórico bem como o tipo de abordagem da pesquisa e os procedimentos técnicos metodológicos utilizados para trilhar o caminho da investigação.

Identifica-se ainda, nesta seção 1, o campo da pesquisa, o recorte temporal e espacial, os sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta, método de análise dos dados, como também as categorias resultantes da análise.

A seção 2 tem como título “Educação Integral: à luz da memória e influência do pensamento pedagógico brasileiro”. Contempla estudo a partir de um resgate histórico da construção do conceito da educação integral sob a perspectiva das concepções pedagógicas presente no pensamento pedagógico brasileiro estabelecendo como limite temporal/local – final do século XIX e século XX no Brasil.

O estudo mostra que as concepções pedagógicas Tradicional, Integralista e Anarquista contribuíram/contribuem para a construção do conceito da Educação Integral de tempo integral presentes, nas políticas educacionais do Brasil atual, porém foi após o Manifesto de 1932, através de Anísio Teixeira que a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno.

A seção 3 está denominada da seguinte forma “Políticas de Educação Integral de tempo integral no Brasil: da Escola-classe/Escola-parque ao Programa Mais Educação.” Contém uma abordagem sobre as principais experiências históricas de Educação Integral em tempo integral no Brasil a partir da década de 1950 ao PME na contemporaneidade. O estudo destaca que tais experiências são fruto de políticas educacionais encetadas por este ou aquele governo, que tentavam de certo modo, eficientes ou não, responder aos apelos da democracia e qualidade no ensino. Embora com ênfase diferente, as experiências, incorporam várias

funções às responsabilidades da escola ampliando não só o tempo, mas suas próprias funções, os espaços, oportunidades educativas e os atores envolvidos no processo educacional.

Apresenta o Programa Mais Educação e suas configurações para o processo de implementação e operacionalização nos territórios educativos, gestão político-pedagógica, composição, configurações metodológicas, critérios de adesão demandando reorganização dos territórios educadores a partir da escola e da articulação de arranjos educativos construídos a partir de ações intersetoriais no sentido de favorecer a formação integral. O estudo aponta o número de matrícula em tempo integral por meio do programa no Brasil.

A seção 4 tem como título “O Programa Mais Educação: uma concepção de educação”. Versa sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral proposta no documento legal, a saber: Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) que institui o PME e publicações oficiais sobre o Programa, num diálogo com estudos já realizados sobre o PME.

O estudo destaca que o PME traz no cerne de sua concepção de educação a ampliação do tempo, espaço e espaços educativos objetivando a formação integral, para tanto, as escolas têm por incumbência, rever sua organização quanto aos saberes, métodos, processos e conteúdos educativos, no sentido de transformar-se num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, com a complexidade de órgãos e agentes sociais, territórios, diferentes campos de conhecimento, práticas socioculturais e saberes que envolvem as experiências comunitárias, construindo-se para além do espaço escolar buscando a convergência para o território escolar das Políticas públicas sociais, no sentido de colaborar para o enriquecimento dos processos de aprendizagem.

A seção 5 tem como título “O Programa Mais Educação: a concepção dos sujeitos participantes do Programa no município de Oriximiná-Pará”. Apresenta-se a concepção de educação integral de tempo integral a partir dos gestores e professores comunitários envolvidos diretamente com o PME em duas Escolas de ensino fundamental da Zona urbana, num diálogo com os marcos teóricos, normativos e conceituais pertinentes à investigação.

A análise revelou duas categorias com vistas à compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral presentes nas comunicações dos gestores e professores comunitários (1) concepção de educação e (2) concepção de educação integral de tempo integral, a segunda composta por cinco subcategorias, a saber: **(2.1) tempo integral, (2.2) atividades socioeducativas, (2.3) espaço educativo, (2.4) escola de tempo integral e (2.5) formação integral.**

Os resultados indicam que os gestores e professores comunitários, expressam uma concepção de educação que atribui à escola o papel de preparação para a vida em sociedade.

Apresentam a Escola de Tempo Integral como condição fundamental à implementação da Educação Integral a qual vinculam à assistência aos menos favorecidos e apontam para o espaço intraescolar, como espaço educativo preferencial para realização das atividades e ações socioeducativas com vista à formação integral.

Nas considerações finais, explicita-se uma síntese dos elementos constantes na pesquisa, unindo ideias e fechando as questões apresentadas, no corpo do relatório, no que tange ao alcance do problema inicial, objetivos, metodologia e referencial utilizado. Demonstra-se também, a partir de reflexões, o posicionamento a respeito do tema pesquisado. Apontam-se questões referentes às concepções de educação decorrentes da pesquisa que poderão se tornar fruto de debates e pesquisas referentes às políticas educacionais de Educação Integral de tempo integral na contemporaneidade e recomendações, no sentido da transformação da realidade frente ao problema estudado.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: À LUZ DA MEMÓRIA E INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Nesta seção, alvitrou-se percorrer os caminhos da História da Educação nos quais a Categoria basilar deste estudo, a Educação Integral, faz-se presente.

A opção por iniciar os estudos sobre a Educação Integral a partir de uma abordagem das concepções pedagógicas presentes, na História da Educação brasileira, justificou-se pelo fato de que a História educacional proporcionou uma visão ampla do objeto, sua gestação e desdobramentos, no seio dos ideais pedagógicos difundidos por educadores católicos, integralistas, Anarquistas e escolanovistas, os quais visando responder aos desafios educacionais e sociais de seu tempo histórico buscaram explicações que fundamentassem as ações educacionais e que possibilitassem a concretização de princípios e finalidades nos quais acreditavam que promoveriam a melhoria do ensino e o desenvolvimento do ser humano.

Consoante ao exposto, Costa (1995, p. 20) afirma que “uma visão das funções da escola, no decorrer dos tempos, contribui com esclarecimentos a respeito da criação de escolas de tempo integral”.

Assim, sem desconsiderar a importância das várias matrizes político-ideológicas que deram sustentação e a caracterizaram ao longo dos séculos optou-se por fazer um resgate da construção do conceito de educação integral a partir das concepções pedagógicas presentes no pensamento educacional brasileiro, estabelecendo como limite temporal/local – final do século XIX e século XX no Brasil.

A opção pelo recorte temporal/local para o estudo foi também endossado por Cavaliere (2010, p. 249) quando afirma que:

[...] a compreensão da maneira pela qual a concepção de Educação Integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A Educação Integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes Políticas que foram se delineando naquele período.

Desta forma, buscou-se a partir do estudo sobre as concepções pedagógicas presentes, na História da Educação brasileira, no período citado, apreender elementos e/ou princípios e finalidades que dão sustentação teórica e metodológica às políticas de Educação Integral de tempo integral, implementadas, no país, na contemporaneidade, o que contribuiu para a compreensão do objeto em estudo.

Ao realizar estudos acerca da temática, Coelho (2009, p. 88) relata que:

[...] no Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes Políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a Educação Integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de Educação Integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, 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.

Ghiraldelli Junior (2000) destaca que basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República (1889-1930): A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova.

Cada uma dessas vertentes se associava a setores sociais diferentes: A Pedagogia Tradicional refletia as aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à igreja. A Pedagogia Nova surgiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, corresponde aos anseios de intelectuais ligados aos movimentos sociais populares, ávidos por transformação social, desejos contidos nas propostas do movimento operário de linha Anarquista e anarco-sindicalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Todas essas práticas pedagógicas que se organizaram na República enfrentaram ou assimilaram os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuítica.

A Pedagogia de cunho religioso-católico desenvolveu-se encharcada pelos preceitos educacionais jesuíticos e suas diretrizes educacionais dadas pelo *Ratio Studiorum*¹⁶, que se baseava na unidade de matéria, unidade de método e unidade do professor, o *Ratio* exigia uma disciplina rígida, atenção e perseverança aos estudos, características essenciais ao cristão leigo; tinha como princípio pedagógico a emulação, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia. As ideias pedagógicas contidas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido, na modernidade como Pedagogia Tradicional. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

¹⁶ O *Ratio Sdiorium* foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, ver também Ghiraldelli Junior (2000).

Embora a Pedagogia Tradicional brasileira muito deva aos princípios da educação jesuítica, sua identidade também se compôs, a partir das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com fundamento no herbartismo¹⁷.

Segundo esta concepção, a finalidade da educação reside na formação da moralidade, do caráter e da vontade, como referências para o autogoverno do indivíduo a fim de agir corretamente. A educação visa à formação do homem de cultura, tendo em vista os ideais correspondentes ao desenvolvimento do sentimento de nacionalidade na Alemanha¹⁸. Sendo a cultura a expressão dos ideais da Nação é, também, a fonte do sentimento nacionalista. Por meio da cultura o homem se transforma em cidadão do estado. (FREITAS; ZANATTA, 2008).

Libâneo (1990 apud FREITAS; ZANATTA, 2008, p. 4) também sintetizou a concepção de Herbart acerca da finalidade da educação fundamentada, na Pedagogia Tradicional brasileira,

[...] a educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa.

Na visão de Libâneo (1990), esta concepção de educação valoriza a formação do caráter e da mente pela instrução, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos, com conteúdos sistematizados e acumulados historicamente que são repassados às novas gerações como patrimônio cultural das gerações passadas.

Esta visão compreende a formação humana como um processo decorrente de uma instrução que prioriza a apreensão de conteúdos científicos, literários e filosóficos, no seio do que forjou seu próprio método de ensino: o método expositivo que consistia em “um modo natural de ministrar aulas”, através de cinco passos – preparação, apresentação, associação,

¹⁷ Apesar de ser uma pedagogia laica, o herbartismo foi apropriado por educadores e teóricos católicos, que o sistematizaram e o divulgaram, como é o caso de Otto Willmann, muito citado pelos educadores católicos brasileiros. Pode-se dizer também que as teorias ligadas ao pensamento de Pestalozzi e ao positivismo foram acopladas no herbartismo, formando assim as características gerais da Pedagogia Tradicional brasileira, ver também Ghiraldelli Junior (2000).

¹⁸ É comum o uso do termo “tradicional” para se referir à pedagogia herbartiana. A proposta de Herbart é marcada pelo entendimento da educação como meio para a formação do povo de uma nação, sobretudo o desenvolvimento cultural, moral e do caráter, a formação da disciplina e do autogoverno. Nesse sentido, é inadequado o uso do termo “tradicional” para se referir à pedagogia herbartiana como método de ensino desqualificado.

generalização e aplicação -, juntando-se a isso uma rigorosa disciplina ao indivíduo e à organização curricular.

O desenvolvimento do ser humano é percebido em estágios: estágio inicial – das emoções e percepções que deveriam ser contidas; posteriormente o estágio onde se privilegiaria a memória e a imaginação, período da educação sistemática e o último estágio no qual o ser humano estaria apto a julgamentos e conceitos universais. Sendo estes os passos formais do ensino. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Em termos históricos, cabe destacar que esta tendência, sempre foi pautada por uma forte tendência elitista e excludente, disputando com novas tendências a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas, tanto no final do século XIX quanto no século XX.

Sob a regência dos princípios teóricos e metodológicos da concepção pedagógica Tradicional a Educação Integral de tempo integral, já aparecia no cenário brasileiro. Sobre essa questão, é comum ouvir-se a tese de que, no Brasil a escola de tempo integral teve presença precária e restrita, mas essa não é toda a verdade:

[...] no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de Tempo Integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de Tempo Integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de Tempo Integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. [...] Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos [...], sobretudo depois de 1950, a atividade escolar passou a concentrar-se em um único turno, mesmo nas escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de Tempo Integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar, na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de línguas, aulas de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.). (GIOLO, 2012, p. 94).

Enfatiza-se que esta concepção pedagógica, embora desenvolvesse uma Educação Integral de tempo integral, era restrita apenas aos filhos das classes mais abastadas e sendo importante registrar que não havia uma rede escolar, na Primeira República que fosse respeitável, ou mesmo destinada a todos.

Para definir um quadro da situação da época, Paschoal Lemme¹⁹ (apud GIRALDELLI, 2000, p. 26-27) assim descreve,

¹⁹ O professor Lemme nasceu, em 1904, e militou no ensino público desde os anos vinte do século XX. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros e da Educação Nova de 1932, ver também Ghiraldelli Junior (2000, p. 26).

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do País havia algumas precárias escolinhas, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

Para além das influências pedagógicas, é a partir deste cenário educacional que a Educação Integral de tempo integral dá início ao seu percurso, na educação brasileira, fato que não pode ser omitido para uma melhor compreensão do objeto em estudo.

Em seus estudos, Paro et al. (1988), ao se referir ao tempo integral escolar no cenário da educação brasileira, destaca que, no passado, as propostas de escolarização em tempo integral eram características das classes de nível socioeconômico mais elevado, referindo-se aos internatos e semi-internatos para os quais as famílias de alto poder econômico enviavam seus filhos, a fim de que recebessem uma educação mais aprimorada. Hodiernamente, a proposta de tempo integral parte do poder público e destina-se aos filhos das camadas populares, visando, entre outros fatores, e dependendo do contexto sociopolítico em que se move, melhorar a qualidade da educação.

As oligarquias agrárias atuaram como classe dominante e dirigente nos 40 anos de duração da Primeira República. Com os surtos de crescimento industrial e urbanização, iniciou-se a formação de uma emergente burguesia e o aumento das classes médias urbanas. Assim esse tecido social que foi se diferenciando ao longo da primeira república logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático, quase ou nenhuma atenção dava ao ensino primário, para a população desfavorecida da sociedade.

Todavia, a partir do surgimento de novos cenários sociais, a Pedagogia Tradicional não reina livremente durante toda a primeira república, em menor grau, entre o início do século e anos 20 foi fustigada pela Pedagogia Libertária; e em maior grau a partir de meados dos anos 20 passou a ser enfrentada sistematicamente pela Pedagogia Nova.

A Pedagogia Libertária, também chamada de Anarquista, emergida do seio das primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil - decorrente do crescimento capitalista industrial, urbanização, trabalho assalariado, advento de massas operárias urbanas nos grandes centros - encontrou o cenário ideal para a divulgação de teorias pedagógicas vinculadas a pensadores europeus socialistas, na proliferação da imprensa operária, ligada aos recém-criados sindicatos.

Leite, Carvalho e Valadares (2010) denominam o anarquismo como um movimento que existiu em vários países, no início do século XX e que atuou fortemente contra o capitalismo, no qual tinham como objetivo maior a destruição do estado, assim procuravam modificar a sociedade de maneira radical. Vale ressaltar que a Pedagogia Libertária não esteve comprometida com a sociedade existente. Esta continuou atuando e

[...] desenvolveu-se no sentido da transformação da ordem socioeconômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Para o pensamento libertário, a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade que deveria sucumbir para dar lugar à sociedade Anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada, sem centralização do poder. O lema era a conquista do “homem livre sobre a terra livre”, que se refletia no ideal pedagógico de Ferrer²⁰: “a infância livre e feliz”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 23).

Dentro deste movimento Libertário, teve relevante importância a defesa de pensamentos originados a partir de sua primeira fase, por volta de 1840, predominando em termos educacionais o pensamento de Proudhon e de Bakunin sobre a Educação Integral, e a união entre a educação, a emancipação social e o trabalho, baseada no princípio autogestionário.

Na segunda fase do movimento, a partir do “Programa Educacional” elaborado por um grupo de militantes reunidos, no “Comitê para o ensino Anarquista”, ligado à Internacional, iniciativa de âmbito internacional em 1882, através dos trabalhos de Paul Robin, Sébastien Faure e de Francisco Ferrer y Guardia, realizados, respectivamente, no “Orfanato de Prévost”, em “La Ruche” e na “Escuela Moderna”, com a prevalência da concepção de Educação Integral e racionalista. A concretização das ideias de Proudhon e Bakunin ocorreu, na atividade desenvolvida pelas Bolsas de Trabalho francesas, colocadas em prática, na “escola do sindicato”, de Fernand Pelloutier, na última década do século XIX (MÓRIYON, 1989).

Preocupado com a educação dos trabalhadores, Proudhon defendeu uma concepção de Educação Integral que tinha como finalidade a emancipação social do ser humano e sua realização pessoal, que desenvolvesse tanto sua intelectualidade quanto sua formação para o

²⁰ Entre as várias concepções de Pedagogia Libertária que aportaram no Brasil, sem dúvida, o pensamento do Educador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) foi o que mais ganhou adeptos, escapando dos círculos operários e conquistando educadores das classes médias militantes do ensino oficial. Ferrer não era anarquista, mas sim um “republicano radical”. Todavia suas ideias foram bem aceitas pelo movimento libertário, ver também GhiraldeLLi Junior (2000, p.23).

trabalho, considerando que estes dois aspectos são fundamentais num ensino que visasse a tirar o indivíduo da condição servil que faz dele um escravo.

Coube a Bakunin dar continuidade às discussões iniciadas antes da morte de Proudhon, no tocante às questões envolvendo a classe operária e o movimento Anarquista, inclusive sobre as demandas de educação. Ao adotar a ideia de instrução integral de Proudhon, Bakunin converte-a em um acontecimento da vida social que implica leitura e reflexão crítica da realidade, representando o total abandono da educação abstrata e sistemática baseada, na educação religiosa e Estatal de sua época. Além disso, entende a Educação Integral como meio de libertação do homem, porque a liberdade é o motor da vida humana. (MÓRIYON, 1989).

Em suas obras, Bakunin (1979 apud MÓRIYON, 1989, p. 32) enfatiza a dualidade do sistema educacional e denuncia a supremacia daqueles que sabem mais sobre os que sabem pouco.

Poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a instrução que as massas recebem for inferior àquela que é dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento, seja chamada aos privilégios de uma educação superior e de uma instrução mais completa? [...] Não será evidente que entre dois homens, dotados de uma inteligência natural aproximadamente igual, aquele que souber mais, cujo espírito estiver aberto para a ciência, e que, tendo compreendido melhor o encadeamento dos fatos naturais e sociais, ou aquilo a que se chama leis da natureza e da sociedade e, se aperceberá mais fácil e globalmente do caráter do meio em que vive, - que este se sentirá, digamos, mais livre, que será praticamente mais hábil e mais poderoso do que o outro?.

Bakunin via, na Educação Integral, um caminho possível para conduzir os homens à sua emancipação, capaz de libertar as massas operárias das amarras estabelecidas pelo capitalismo e pela educação oferecida por estes, que negava aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos produzidos pelo desenvolvimento científico e que sempre esteve destinado a atender as classes privilegiadas e ao poder Estatal. (MÓRIYON, 1989).

Neste contexto, a Educação Integral deveria ser o caminho para conquistar a liberdade e igualdade entre os homens, pois todos precisavam ter acesso ao conhecimento acumulado pela ciência.

No mesmo sentido Bakunin e Paul Robin, ao visar a construção de uma nova sociedade, viam a Educação Integral como um instrumento que contribuiria para a formação do homem, possibilitando-lhe acesso aos conhecimentos humanos produzidos cientificamente, desenvolvendo neste suas capacidades física, intelectual e moral. Esta seria o

elo de aproximação entre as classes considerando que reduziria suas desigualdades. Para eles, a educação que vigorava, na sociedade desigual, era imoral e antirracional, na verdade, era uma antieducação. (MÓRIYON,1989).

Segundo esta concepção, a educação seria desenvolvida a partir da tríade: racional, universal e integral a partir do que, haveria a promoção de um desenvolvimento harmônico e completo abrangendo aspectos ligados à saúde, à alimentação e ao equilíbrio entre ação e repouso. As aulas deveriam ser realizadas não somente em espaços fechados, mas também junto à natureza. A Educação Integral deveria ser: “um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo de todos os tipos de conhecimento e a partir da mais tenra idade”. (MORIYÓN, 1989, p. 47).

Ferrer y Guardia influenciado pelo pensamento de Robin e Bakunin, e pelo desejo de mudar a escola Tradicional vigente que promovia uma educação limitadora, cheia de preconceitos, de tradições e dogmatismos, também defendia que a educação era elemento fundamental que possibilitaria a formação de homens autônomos, críticos e solidários. Assim, desejoso por mudança e acreditando nestes ideais, Ferrer implanta a Escola Moderna, na Espanha, para que ela superasse as limitações e o dogmatismo, fundamentando o conteúdo curricular, no ensino racional, ou seja, no conhecimento científico. (MORIYÓN, 1989).

A proposta da Escola Moderna trazia no seu bojo uma concepção de educação racional, completa e harmoniosa desenvolvendo, no homem, a educação de sua inteligência, caráter, preparação física e moral. Para Ferrer y Guardia, o homem é um ser complexo, pois conjuga coração, inteligência e vontade, por isso, a educação não poderia habituar a criança a obedecer, a crer e a pensar, segundo as diretrizes da Pedagogia Tradicional.

Os estudos realizados por Ghiraldelli Junior (2000, p. 24) enfatizam o modelo de ensino desenvolvido nas escolas modernas,

[...] a escola moderna primava por um ensino de “base racional e científica”, que deveria se desenvolver através do contato com a natureza, com ênfase na criatividade, na livre expressão, na produção de textos críticos, no contato com métodos experimentais.

Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia defendiam uma concepção de Educação Integral que abrangia os métodos ativos, a qual teria como finalidade preparar os estudantes para o trabalho e também incentivar a militância. Respeitavam a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico. (MORIYÓN, 1989).

Essas propostas educacionais trazem novos elementos para a discussão sobre a educação, voltando-se especificamente para a Educação Integral. Esses intelectuais tinham como meta a formação de uma nova consciência e de vontades Libertárias. Afirma-se que eles consideravam a educação racional como um instrumento fundamental para lutar contra o autoritarismo, a opressão e a exploração.

De acordo com Ghiraldelli Junior (2000), a Educação Integral sob a perspectiva da Pedagogia Libertária, não chegou a se efetivar em experiências concretas, ao contrário da Educação Racionalista que deu origem às escolas Modernas, no Brasil, especificamente, nos Estados e/ou cidades do Rio, São Paulo, Porto Alegre, Belém do Pará etc.

Na educação brasileira, a Pedagogia Libertária sofreu um sério revés a partir do final dos anos 10, com a intensificação da repressão aos movimentos sindicalistas, encetada pelo governo oligárquico da Primeira República.

Com ideias divergentes do que propunha o movimento Anarquista, o Movimento Integralista, lançado em 1932, por Plínio Salgado, com o “Manifesto de Outubro²¹”, oferecia ao povo brasileiro propostas de renovação nacional e o início de uma intensa pregação nacionalista, patriótica e cristã. (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010). O Integralismo foi um dos mais significativos movimentos de massa ocorrido na década de 1930.

Essa concepção Pedagógica defendia o que chamavam de uma Educação Integral, com base em princípios espirituais, nacionalistas, cívicos, fundado na disciplina, indicando um conservadorismo político, tanto social quando educacional. Como nos afirma Coelho (2004, p. 4), “essa concepção comporta um forte componente moralista, em que as verdades fundamentais do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando visão altamente reprodutora, na relação educação-ensino”.

Ao tratar sobre esta questão, Cavalari (1999) também mostra que a ideia de Educação Integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista, atribuíam-lhe uma natureza diversa daquela defendida pelos Anarquistas. Os Anarquistas, com os princípios da igualdade e da verdade humana, faziam uma clara opção pelos aspectos emancipadores da formação humana. Já os integralistas, ao enfatizarem a espiritualidade, o

²¹ Manifesto redigido por Plínio Salgado e lido no Teatro Municipal de São Paulo a 07 de Outubro de 1932, motivo pelo qual ficou conhecido como *Manifesto de Outubro*. Entregue à Legião Revolucionária de São Paulo. O *Manifesto de Outubro*, incontestavelmente, foi o primeiro manifesto oficialmente integralista do Brasil. Sua mensagem, essencialmente cristã, brasileira, democrática na acepção integral e orgânica do termo e revolucionária no sentido tradicional do vocábulo, refletia a Tradição Integral da Nação Brasileira, trazendo soluções nacionais para os problemas nacionais.

nacionalismo cívico e a disciplina, explicitavam aspectos da formação humana de cunho mais conservador.

Neste contexto de lutas por mudanças e de enfrentamentos ideológicos, se a Pedagogia Tradicional não foi sequer abalada pelas teorias educacionais dos setores sociais não dominantes – como a Pedagogia Libertária e integralista -, o mesmo não se pode dizer quando do seu enfrentamento com a Pedagogia Nova.

[...] a Pedagogia Nova, desde seus primórdios, pautou-se por refletir indicações teóricas provindas de experiências distintas. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências educacionais, em solo europeu e americano, registraram o aparecimento do escolanovismo. Em 1896, nos Estados Unidos, o professor Universitário John Dewey (1859-1952) criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago. Dewey, foi sem dúvida, o maior filósofo da educação dos EUA. Seus textos causaram grande impacto na sociedade americana; sua psicologia, distinta da psicologia Tradicional provocou um súbito estancamento na divulgação da Pedagogia herbartiana. A partir dos anos 20 os textos de Dewey, e também de escolanovistas europeus, começaram a conquistar a intelectualidade jovem no Brasil preocupada com questões educacionais (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 24-25).

A Pedagogia da Escola Nova, ao contrário da Pedagogia Herbartiana, deu ênfase aos métodos ativos de ensino aprendizagem, valorizando fundamentalmente a liberdade e interesse da criança, adotou métodos de trabalho em grupo e a prática de trabalhos Manuais, nas escolas, advogando a educação pela ação.

Para Dewey e seus seguidores, a escola não era uma preparação para a vida, mas a própria vida, a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Nesta visão, a concepção de Educação Integral tem como finalidade primordial prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. Por isso, a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiências onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança. O currículo não se baseia nas matérias de estudo convencionais que expressam a lógica do adulto, mas, nas atividades e ocupações da vida presente, de forma que a escola se transforme num lugar de vivência daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade. O aluno e o grupo passam a ser o centro de convergência do trabalho escolar. (LIBÂNEO, 1994).

A Pedagogia escolanovista sustentava que o interesse e a motivação não eram frutos do pensamento cognitivo, ou seja, não eram resultados do processo de aprendizagem, mas sim condições básicas para o início de tal processo. Ao contrário de Herbart, que preparou “cinco

passos” de *ensino*, Dewey formulou “cinco passos” para o funcionamento do raciocínio indutivo: tomada de consciência do problema, análise de elementos e coleta de informações, sugestões para solução do problema – hipóteses, desenvolvimento das sugestões apresentadas e experimentação; recusa ou aceitação das soluções. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

As propostas de educação de cunho teórico metodológico, decorrentes do movimento da Escola Nova, se fizeram presentes junto ao crescimento de modernização, urbanização e industrialização do Brasil, nos anos 20. Vários estados brasileiros, sob a influência de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, dentre outros, promoveram reformas educacionais inspiradas, nos princípios da Pedagogia Nova.

O “ciclo de reformas estaduais dos anos vinte”, como ficou conhecido tal episódio, contribuiu para a penetração dos fundamentos teóricos metodológicos do escolanovismo no Brasil. Aos poucos a concepção de Educação Integral de tempo integral, proposta pelo Movimento da Escola Nova no Brasil ganha espaço e adeptos na nova sociedade civil, canalizando aqui suas energias e ganhando vitórias também na sociedade política,

[...] a Pedagogia Nova se apresentou na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e metodologias próprias. Esta característica permitiu ao escolanovismo compor um repertório que orientou as reformas educacionais estaduais e que não só combateu a Pedagogia Tradicional como também colaborou para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo defendidas pela Pedagogia Libertária associada às classes populares. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 26).

Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, dentre outros signatários do Manifesto de 1932, viam a concepção escolanovista como uma educação que tinha como finalidade o desenvolvimento integral do ser humano, haja vista que a escola até então oferecida, não contemplava requisitos para desenvolver uma formação que considerasse o ser humano, para além de sua cognição. Teixeira se deixou absorver especialmente pelas ideias de ciência e de democracia advindas do pensamento escolanovista e, em conformidade com Dewey, apontava a educação como o canal capaz de provocar as transformações necessárias à modernização do Brasil.

Em seus estudos sobre “Anísio Teixeira e a Educação Integral”, Cavaliere (2010, p. 251-252) esclarece que:

[...] ao trazer, diretamente para o campo da educação, de forma sistemática, a filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu um elemento perturbador naquela lógica. O conceito deweyano da educação [...] como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação.

Influenciado pelos conceitos deweyano, Anísio Teixeira, idealizava uma escola que buscasse a igualdade de direitos, de acesso e de permanência de todas as crianças, principalmente, às das classes populares, acreditava que as escolas deveriam estar fundadas em um ideal de educação que garantisse o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos físicos, psicológicos, éticos, sociais. Para tanto as escolas, além de terem seu tempo ampliado, deveriam ter um:

[...] Programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84).

Anísio Teixeira vê, na Escola Nova, um terreno fértil no qual a democracia poderia expandir-se e fortificar suas raízes. Segundo Nunes (2009, p. 31), “o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela, em toda obra de Anísio Teixeira, foi decisivo e se impôs sobre outros temas [...], ganhando na sua obra entonação própria”. As escolas pensadas e criadas por ele se tornaram, não só em oportunidades de “reapropriação de espaços de socialização” o que muito havia sido sonegado às classes trabalhadoras, em virtude das reformas urbanas, que os colocavam à margem da sociedade, empurrando-os para a periferia das cidades, como também em espaços de desenvolvimento do indivíduo considerando as mais variadas dimensões humanas: física, estética, cognitiva, social, política, profissional etc.

A partir de 1920, século XX, apresenta-se um quadro que contém um embate entre concepções pedagógicas que tentam se estabelecer como diretrizes orientadoras para a elaboração das políticas e reformas educacionais no Brasil. Todavia este embate, longe de se encerrar, permeou as lutas ideológicas travadas, no meio educacional, civil e político durante todo o percurso histórico da História da educação, no Brasil até os dias atuais.

Dentro deste contexto de embate, as vanguardas dos educadores brasileiros vinham se reunindo desde o final dos anos 20, século XX, em Conferências Nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). O ano de 1931 foi palco da IV Conferência Nacional de Educação, organizada para a discussão do tema geral “As grandes diretrizes da Educação Popular”, a qual teve a presença de Francisco Campos – Ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e de Getúlio Vargas²², que ao discursar declarou não ter uma proposta educacional, esperando que ali entre os intelectuais surgisse a elaboração do “sentido pedagógico da Revolução” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

A IV Conferência Nacional de Educação foi um divisor de águas entre católicos e liberais. Os liberais percebendo a oportunidade de influenciar as diretrizes governamentais publicaram o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932”, documento dedicado ao governo e ao povo que em linhas gerais pautou-se pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000), conforme expresso no próprio manifesto de 1932:

[...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ella tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do indivíduo em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção de mundo. [...] A Educação Nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social [...]. (AZEVEDO et al., 2006, p. 196).

Azevedo et al. (2006, p. 40) deixam a entender que o manifesto não só refletia os ideais e princípios da Escola Nova, como também apontava, na direção de uma educação democrática, igualitária, humanística e de cunho integral, que vê “a criança e o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação”. A educação “[...] tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim

²² Nomeado presidente - Governo Provisório (1930 - 1934) - Getúlio Vargas gozava de poderes quase ilimitados e, aproveitando-se deles, começou a tomar políticas de modernização do país. Ele criou, por exemplo, novos ministérios - como o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde. Vargas pretendia, assim, tentar ganhar o apoio popular, para que estes apoiassem suas decisões (a política conhecida como populismo).

de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’ de acordo com certa concepção de mundo”.

Nesse contexto, uma das propostas apresentadas, no Manifesto de 1932, por Azevedo et al. (2006, p. 45) trata do direito de cada indivíduo à sua educação integral, sendo esta, uma função social a ser realizada pelo estado com a cooperação de todas as instituições sociais.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua Educação Integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

Entre os signatários do Manifesto de 1932, grupo heterogêneo, encontrava-se liberais elitistas como Fernando de Azevedo e igualitaristas como Anísio Teixeira.

Os Liberais igualitaristas tinham como paradigma o pensamento de Anísio Teixeira que, segundo Ghiraldelli Junior (2000, p. 42), acreditava que “a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista”, era a tese escolanovista de uma escola renovada, com o intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais, no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade.

Anísio Teixeira colocou em prática as concepções teóricas da Escola Nova – fundamentadas nas ideias principais de Dewey – em escolas-modelo, de Educação Integral em tempo integral, baseada nos princípios conceituais do escolanovismo. Já nessa época, afirmava que as novas responsabilidades da escola eram educar, em vez de instruir, formar homens livres e ensinar a viver com mais inteligência e mais tolerância. Assim, além da aprendizagem das ideias e dos fatos, também se aprenderiam atitudes, ideais e senso crítico. (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010).

Nas décadas de 30, 40 e mesmo de 50 do século XX, paulatinamente o escolanovismo foi ganhando adeptos, por outro lado, deficiente no resgate de sua própria história, o Movimento Operário e as esquerdas foram incapazes de dar continuidade às suas elaborações pedagógicas próprias, abrindo brechas para a expansão do escolanovismo também, nos círculos intelectuais de esquerda. Educadores como Paschoal Lemme, nos anos 30 e 50, e Paulo Freire, nos anos 60, do século XX, serviram como divulgadores da Pedagogia Nova nos movimentos populares.

Em relação às esquerdas, a sua aceitação se deveu ao fato do escolanovismo ter sido reinterpretado e reorganizado por estes, como é o caso de Paulo Freire e da Pedagogia

Libertadora, que ao buscarem encontrar uma teoria que atendesse aos anseios das classes populares, criaram uma espécie de “Escola Nova popular”.

Assim como o pragmatismo, que se insere na concepção humanista moderna de filosofia de educação, a Pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a Pedagogia renovadora. Ela também valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados.

Diferentemente do movimento escolanovista, a Pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos.

O pensamento e as ideias de Paulo Freire apoiam-se em três eixos: o diálogo na relação educador/educando, marcado pela participação de ambos na problematização da realidade e na busca de explicações para as situações encontradas; o respeito ao saber popular, ir ao contexto de quem seria alfabetizado, pesquisar seu discurso e de lá retirar o vocabulário a ser usado; e a dimensão política da educação, isto é, a ação educativa articula-se com os diversos movimentos que visam à formação do sujeito para sua atuação crítica no contexto social (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010, p. 36).

A literatura pedagógica desenvolvida entre meados dos anos 60 e início dos anos 80, do século XX, seguiu caminho polifacetado, apresentando o surgimento de novas teorias educacionais,

Pelo lado do pensamento propriamente liberal, estiveram o escolanovismo piagetiano, o tecnicismo pedagógico e o não-diretívismo. Não em antagonismo ao pensamento liberal, mas certamente distante do racionalismo e com olhos bastante críticos em relação à ciência moderna, situou-se o escolanovismo espiritualista. Tentando escapar do pensamento liberal e tendendo para o pensamento socialista, algumas Pedagogias formaram o escolanovismo popular. Buscando criticar o pensamento liberal, mas nem sempre conseguindo sair do âmbito de sua lógica, surgiram as teorias crítico-reprodutivistas, as teorias de desescolarização e as teorias antiburocráticas. Na superação do pensamento liberal e de seus críticos consubstanciou-se, dentro do pensamento socialista, a concepção histórico-crítica (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p.46).

O cenário histórico educacional brasileiro foi e ainda é permeado por várias concepções pedagógicas, todavia nem todas se traduziram em experiências concretas, como o fez a Escola Nova que, através das ações de educadores escolanovistas colocaram em prática seus ideais, se empenhando em realizar em vários lugares do país, experiências de Educação

Integral em Tempo Integral, ainda que estas representassem apenas um projeto de governo²³, correndo o risco de não terem prosseguimento, como assim ocorreu, com as várias escolas - o projeto Escola-classe/Escola-parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos anos 1980, os CIEPs, no Rio de Janeiro, etc., foram construídas para atuarem dentro de uma concepção de Educação Integral de tempo integral

[...] as experiências da Escola Nova funcionaram como laboratórios de inovação educacional. Não foram universalizadas, mas emergiram em todo o mundo como para chamar atenção da sociedade sobre o papel e as possibilidades da educação, sem reduzi-la à mera instrução escolar (CENPEC, 2011, p.20).

Porém, apesar da descontinuidade dos programas e projetos voltados para uma Educação Integral de tempo integral estas experiências demarcaram historicamente o aparecimento de teorias e ações, “chegaram ao público” Gadotti (2004, p. 8), ou seja, o sentido da produção do pensamento, para ser realmente pedagógico, deve chegar ao “público”. Ele pode estar correto, mas só é válido se for legitimado pela prática, pelo público.

A Escola Nova não se reciclou apenas no decorrer de sua divulgação e penetração fora do seu berço. Conforme o avanço e mudanças, no cerne da sociedade capitalista, foi se transformando e se adaptando ao desenvolvimento e às novas demandas e exigências da sociedade, demonstrando grande capacidade de recomposição e articulação, no sentido de não perder os espaços conquistados, na sua luta por hegemonia, na arena das teorias educacionais, influenciando de forma profunda os ideais educacionais do final dos séculos XIX e XX. Apontou/aponta caminhos teóricos metodológicos que dão conta de trazer à tona elementos importantes para uma compreensão mais profunda da construção do conceito de Educação Integral de tempo integral, na contemporaneidade, que nos permite ir além do aspecto meramente histórico das diferentes pedagogias instituintes da educação pública, em nosso país e suas concepções teóricas metodológicas.

A influência dos ideais pedagógicos difundidos por educadores católicos, integralistas, Anarquistas e, principalmente, escolanovistas, contribuiu (e ainda contribuem) para discussões fundamentais que serviram (e ainda servem) ao propósito de elaboração de Políticas educacionais propagadoras de uma Educação Integral de tempo integral, no Brasil.

²³ Governo aqui entendido, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período, ver também Holfling (2001).

As muitas propostas educacionais postas em prática no decorrer da história, apesar dos diferentes ideais de homem, e de mundo, estão impregnadas do significado pleno da educação, isto é, de uma formação e desenvolvimento integral do ser humano, e

[...] apesar das diferenças ideológicas que marcavam os vários grupos, havia em comum a defesa por uma educação que abarcasse a completude do homem e o preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; progressista, ordenada e baseada na racionalidade científica; voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais (CENPEC, 2011, p. 19).

Desta feita, apesar das diferenças nos ideais pedagógicos das concepções apresentadas, vários elementos contribuíram para a construção e delineamento de uma concepção de Educação Integral de tempo integral na contemporaneidade, como: a ampliação do tempo escolar; a ampliação das funções da escola, a ampliação do espaço escolar; a ampliação das oportunidades educativas; a formação voltada para os diversos aspectos do ser humano; a universalização da educação; a democratização da educação; a responsabilidade do estado; a integração entre as políticas educacionais e sociais etc.; a integração entre os diversos campos do conhecimento, dentre outros.

Em acordo com Cavaliere (2010, p. 259) ressalta-se ainda que, embora as concepções pedagógicas Tradicional, Integralista e Anarquista tenham contribuído para a discussão e construção da concepção de Educação Integral, porém,

[...] foi principalmente através de Anísio Teixeira que a Educação Integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano.

Desta forma, com a expansão dos ideais de uma Educação Integral de tempo integral, fundado em bases escolanovista, novas demandas têm formado os cenários dos debates acadêmicos e novos elementos têm sido inseridos, no pensamento educacional brasileiro contemporâneo, contribuindo para a construção de políticas públicas educacionais, que gradativamente vêm se legitimando, nos ordenamentos jurídicos, avalizando experiências educacionais, no Brasil.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL :da Escola-classe/Escola-parque ao Programa Mais Educação.

A análise das concepções de Educação Integral de tempo integral no Brasil sob a perspectiva das concepções pedagógicas presentes no pensamento educacional Brasileiro do final do século XIX e início do século XX, realizada na seção 2, possibilitou entendimento dos aspectos conceituais acerca da categoria basilar deste estudo, fornecendo subsídios teóricos que propiciaram a identificação das experiências educacionais no Brasil, que por força de políticas públicas, engendradas por um ou outro governo, tiveram seus ideais educacionais norteados por uma concepção de Educação Integral de tempo integral.

Desta forma, nesta seção, apresenta-se uma breve abordagem das políticas públicas educacionais que demarcaram historicamente o aparecimento de ações concretas em relação à Educação Integral de tempo integral, no Brasil.

Neste sentido, optou-se por seguir a trajetória, a saber: (a) século XX - o projeto Escola-classe/Escola-parque na Bahia, na década de 1950 e 1960 (e, depois, no Distrito Federal), e, na década de 1980, os CIEPs, no Rio de Janeiro, que foram construídas para atuarem nessa perspectiva; (b) na sequência destacam-se as experiências ocorridas em São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic); (c) século XXI - algumas experiências desenvolvidas em municípios brasileiros, tais como Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ e um estudo mais aprofundado acerca do PME, objeto de estudo desta pesquisa, instituído em 2007, o qual, em âmbito nacional, se apresenta como uma ação do Governo Federal, no fomento à educação, numa perspectiva da Educação Integral de tempo integral.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL : SÉCULO XX

Ao realizar estudos sobre as Políticas públicas de Educação Integral de tempo integral, no Brasil, Moll (2010) enfatiza que estas foram enriquecidas por significativas oportunidades educativas visando à formação do ser humano em sua completude e destaca que no século XX houve dois marcos significativos: as Escolas-classe/Escolas-parque idealizadas por Anísio Teixeira, nos anos 1940/1960, e os CIEPs por Darcy Ribeiro, nos anos 1980/1990.

Segundo a autora, embora estes projetos educacionais não tenham tido a continuidade necessária, suas sementes foram plantadas e floresceram em experiências que foram sonhadas e construídas a partir dos mesmos ideais, frutificando em expressões locais de norte a sul do país, servindo na contemporaneidade de inspiração para as atuais políticas públicas de Educação Integral de tempo integral desenvolvidas, no Brasil.

Cavaliere (2004) aponta que, na década de 1950, alicerçado por ideais escolanovistas, Anísio Teixeira, quando ocupava a Secretaria de educação do Estado da Bahia (1947-1951), que em fins da década de 1940, tinha como governador Otávio Mangabeira, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado em Salvador/Bahia, como uma política do referido governo.

De acordo com Gadotti (2013), o projeto Educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o CECR, previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escola-classe” e de uma “Escola-parque”.

A esse respeito, Cavaliere (2004, p. 15) explicita que a ideia de Escola Classe/Escola Parque fazia parte do projeto de reformulação do ensino da Bahia e enfatiza que:

[...] na contramão da história da escola pública brasileira que já singrava, àquela altura, o caminho do aligeiramento, o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública.

Nunes (2009) aponta que paralelo à redução da escola primária, inventaram-se também os turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar e, na formação dos professores. Em consequência, denunciava Anísio Teixeira, a democratização do ensino concebida como diluição e encurtamento dos cursos que caminhava na contramão da

tremenda explosão do conhecimento humano. Foi uma democratização compreendida como compressão da escola primária que distorceu suas próprias finalidades formativas.

Em decorrência desse cenário e preocupado com a qualidade da educação oferecida,

[...] Anísio Teixeira criou o Programa de educação para todos ou Programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o Programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola. Por quê? Porque não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. (NUNES, 2009, p. 123).

Moll (2010) ressalta que o projeto educacional de Anísio Teixeira foi pensado para além do aumento do tempo escolar. A ampliação do tempo se fazia importante como condição para uma formação mais completa que contemplasse os diversos campos do conhecimento e do desenvolvimento do ser humano, no sentido de contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Os estudos de Nunes (2009) destacam que o Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária em Salvador/Bahia aparecia como ensaio possível de solução, visto que na concepção de Anísio Teixeira, a escola primária deveria possibilitar às crianças, jovens e adolescentes estudantes a ampliação das funções da escola, das oportunidades de vida, envolvendo em sua educação atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, de recreação e de jogos.

Para tanto, era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna.

Assim, a finalidade das Escolas-Classe/Escola-parque era ofertar aos estudantes uma Educação Integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. (EBÓLI, 1983).

Moll (2012a) acrescenta que a escola pensada por Anísio Teixeira, objetivava não somente atender às necessidades individuais do aluno, mas principalmente, foi pensada para ser um instrumento de luta contra a pobreza brasileira, a qual não se resumia apenas na ausência de bens materiais, mas primordialmente, na ausência de consciência política, de consciência cidadã e destaca que “o aprofundamento da democracia no Brasil, impõe, entre

outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional [...]”. (MOLL, 2010, p. 130).

Em conformidade com a sua época, para o desenvolvimento da Educação Integral de tempo integral, Anísio Teixeira idealizou um desenho arquitetônico diferenciado projetado para as Escola-Classe/ Escola-parque que proporcionasse o desenvolvimento dos processos de socialização e construção de conhecimentos.

Em seu livro *Uma experiência de Educação Integral*, Terezinha Eboli (1983) descreve o complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira, o qual constava de quatro escolas- classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma Escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho.

O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam.

No que diz respeito ao projeto arquitetônico das escolas Moll (2012a, p. 130) destaca que Anísio Teixeira:

[...] propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual. Espaço entretecido pela reorganização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima para assegurar acesso, permanência e aprendizagens [...].

As escolas-classe/Escolas-parque, implantadas em Salvador/Bahia, serviram de modelos para a formação elementar no Brasil, proposta elaborada por Anísio Teixeira juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira.

Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva.

O ideal de uma escola pública, democrática e de tempo e funções ampliadas que viesse ao encontro das necessidades da população pobre brasileira, continuou sendo uma bandeira também de Darcy Ribeiro, o qual, ao ser eleito vice-governador do Rio de Janeiro, juntamente com Leonel Brizola, em 1982, criou, como uma política de governo, o I Programa Especial de Educação (PEE).

Tal projeto se constituía em:

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizava, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO apud MOLL, 2012a, p. 78).

A influência das concepções e ideais de Anísio Teixeira, nos pensamentos de Darcy Ribeiro, é perceptível, em suas ações e propostas para a educação no país, que influenciados respectivamente pelos ideais do movimento da Escola Nova, reforçavam a importância da educação como instrumento de desenvolvimento, democratização e transformação do país.

Porém, em decorrência do distanciamento da vida política, forjado pela ditadura militar iniciada em 1964, Anísio viu suas propostas, como os Centros Educacionais, não lograrem continuidade. A concepção de Educação Integral de tempo integral esteve esquecida no cenário educacional por cerca de 20 anos.

Nas décadas de 1980 e 1990, o Programa de criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, no decorrer de duas gestões estaduais (83/86 e 91/94²⁴), se apresentou como uma espécie de atualização da proposta de Anísio Teixeira. Ao longo dessas gestões foram construídas 506 CIEPs em todo o Estado²⁵. Criaram-se estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º PEE, visando implantar e gerir as novas escolas. (CAVALIERE, 2001).

Havia enormes similaridades entre as duas propostas, a concepção básica, apresentada nos documentos oficiais, especialmente no “Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1986) era articulada pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que pretendiam resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas. (CAVALIERE, 2001).

Na primeira fase de implantação (gestão 1983/1986), cerca de 200 CIEPs foram criados, sendo a maioria de 1ª a 4ª série e 18 deles de 5ª a 8ª série. Na segunda fase, (gestão 1991/1994), cerca de 400 CIEPs (entre recuperados e novos) foram implantados, a maior

²⁴ Ambas gestões são ligadas ao PDT (Partido Democrático Trabalhista), o qual Leonel Brizola foi governador eleito.

²⁵ Secretaria Estadual de Educação - Balanço da Educação no Estado do Rio de Janeiro em 1994, ver também Cavaliere (2000).

parte no decorrer dos últimos dois anos de governo, mas, muito deles, somente nos últimos meses, ficando um grande número de escolas apenas semiestruturadas e em fase embrionária de funcionamento.

As experiências foram interrompidas em decorrência dos governos que se sucederam, sendo as escolas, em sua maioria, descaracterizadas em relação à sua proposta original. Porém o legado desses expoentes da educação brasileira, forneceu as bases para que outras experiências, distantes do seu tempo e à luz de suas especificidades respondessem ao desafio de ampliar o tempo, os espaços e as oportunidades educativas pelas escolas do país inspiradas, nos ideais de Educação Integral de tempo integral concebidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Em seus estudos, sobre “Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental” Coelho (2003, p. 3) enfatiza que no Brasil, “desde Anísio Teixeira, várias tentativas pontuais de implantação de escolas de tempo integral com Educação Integral foram efetuadas, através de políticas públicas voltadas para essa finalidade”.

Em 1991, criado pelo Governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) em nível da União, inspirados no modelo dos CIEPs, do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola, tinham como objetivo prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo na educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. (MENEZES; SANTOS, 2001).

O fim do governo Collor não significou o fim do projeto dos CIAC. Para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o Ministro Murílio Hingel decidiu dar continuidade ao programa em outros termos, inclusive pela alteração de sua sigla, com gastos previstos de 3 bilhões de dólares para o período 1993-1995. A partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Em São Paulo, diferente dos CIEPs, o Profic, realizado entre os anos de 1986 e 1993, reunia projetos direcionados para a formação integral, utilizava espaços da escola e das entidades parceiras para o desenvolvimento das atividades. O objetivo dos Programas de ampliação do tempo escolar era o de ministrar um ensino fundamental que abrangesse atividades diversificadas, organizando a escola para dar, ao aluno, a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal. Com a mudança de governo em 1987, o Profic é mantido, ao lado de outras medidas como ciclo básico e a jornada única. (LOPES; GOES, 2005).

A descontinuidade desses Programas indica que Programas de governo nem sempre têm continuidade com o término das gestões, demonstrando que as Políticas e/ou Programas são mais permanentes quando se transformam em Política de Estado²⁶.

As experiências de Educação Integral apresentadas, ainda que resultante de políticas públicas isoladas de um ou outro governo fizeram crescer a demanda, a qual foi se incorporando à agenda da política pública da educação brasileira, aglutinando vozes de diferentes setores que carregavam como expectativa avançar em relação às conquistas educacionais e de direitos para a infância e a juventude.

Após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) e partindo do pressuposto de que o acesso ao ensino fundamental consiste em um fato efetivado, os sistemas de ensino, tanto no âmbito federal, estadual e municipal, têm buscado se organizar para ofertar o tempo integral na escola e, assim, cumprir o que determina a legislação nacional, mais especificamente em seus artigos 34 e 87²⁷.

No século XXI, identificamos experiências diferenciadas de ampliação da jornada escolar que entremeiam turno e contraturno caracterizando-se pela ampliação do tempo e uso de metodologias diversas de trabalho, as quais assimilaram os preceitos da herança pedagógica constituída pelos princípios da concepção pedagógica de Educação Integral de tempo integral desenvolvida por Anísio Teixeira. Neste estudo optou-se por destacar as experiências desenvolvidas nos municípios brasileiros, como as de Belo Horizonte/Minas Gerais, Apucarana/Paraná, Nova Iguaçu/Rio de Janeiro.

A experiência do município de Belo Horizonte/Minas Gerais, denominada de “Programa Escola Integrada”, criada em 2006 pela Prefeitura Municipal, concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem como finalidade a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do ensino fundamental, ampliando sua jornada educativa diária para nove horas, por meio da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com o PPP – de cada instituição educativa (BRASIL, 2009d).

²⁶ As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais, ver também Höfling (2001).

²⁷ A LDB nº 9.394/96 pronuncia que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (art. 34.) e o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34. § 2º). Complementa determinando que deverão ser conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (art. 87. § 5º), ver também Brasil (1996).

O Programa Escola Integrada se funda em uma metodologia que articula com os outros setores da prefeitura e conta com a parceria de várias instituições de ensino superior, além de Organizações Não-Governamentais (ONGs), de artistas, de comerciantes e de empresários locais, envolvendo todos na construção de uma grande rede responsável pela Educação Integral de crianças e jovens. De caráter intersetorial, o Programa utiliza os espaços das escolas, das comunidades, além de outros espaços físicos e culturais. (BRASIL, 2009d).

A esse respeito Leclerc e Moll (2012) enfatizam que dessa articulação resultou a organização da cidade com foco na escola. A cidade foi dividida em 24 regiões (células), que tomam a escola como sua capital. Pais e mães, professores, funcionários, representação das associações de moradores, da unidade básica de saúde, dos centros municipais de educação infantil, das igrejas e de outras forças vivas participam da tomada de decisão. Eles se reúnem mensalmente para debater educação, saúde, habitação, geração de emprego e violência. (LECLERC; MOLL, 2012; GUERREIRO, 2006).

A intenção do Programa Escola Integrada é a transformação de diferentes espaços da cidade em centros educativos, no sentido de criar uma nova cultura do educar que tem na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.

Em Apucarana no Paraná, o “Programa de Educação Integral”, está em funcionamento ininterrupto desde 2001, tendo sido regulamentado pela Lei Municipal nº 90 e procura ultrapassar o senso comum de uma divisão entre turno e contraturno, ou de tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola. Para tanto, considera o educando sob uma dimensão de integralidade para atender aos aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos.

A ênfase desse Programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos estudados, razão pela qual a oferta de atividades complementares artísticas, culturais, sociais ou esportivas e de acompanhamento individualizado do desenvolvimento do educando, é considerada em uma perspectiva de interdisciplinaridade, voltada para os efetivos resultados de aprendizagem. (BRASIL, 2009c).

Para que o Programa educacional pudesse atingir efetividade, foram firmados, de forma estratégica, quatro pactos fundamentais com a sociedade organizada: pacto pela Educação, pacto pela responsabilidade social, pacto pela vida e pacto por uma cidade saudável. Por meio desses pactos foram celebradas parcerias com a comunidade, destacando-se a participação de empresas, instituições de ensino superior, clubes de serviço, associações, instituições militares, ONGs, famílias, voluntários e outros (BRASIL, 2009c).

Já o Programa “Bairro-Escola”, iniciado em março de 2006, pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, na mesma perspectiva que as experiências anteriores, sustenta-se em dois conceitos básicos: “Cidade Educadora” – que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade – e “Educação Integral” – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo. (BRASIL, 2009c).

Com o objetivo de estimular a integração da criança com o lugar onde mora e contribuir para o seu melhor rendimento escolar, o programa “Bairro-Escola” oferece atividades socioeducativas, o que inclui atividades culturais e esportivas, na modalidade extraclasse, em turnos alternativos aos das aulas, por meio do estabelecimento de parcerias locais com diversos espaços e diferentes instituições que se transformam em espaços de aprendizado. Essas atividades, associadas às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ao projeto político-pedagógico de cada escola, podem ser desenvolvidas por monitores – oficinairos e voluntários – selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas. (BRASIL, 2009c).

Segundo Silva (2012), o Programa Bairro-escola foi constituído em torno de cinco objetivos, a saber: desenvolvimento integral das crianças e adolescentes; ampliação do tempo escolar; ampliação dos espaços educativos e incorporação de outros espaços fora da escola; ampliação das oportunidades educativas incorporado à matriz curricular regular; ampliação dos atores sociais, tornando-os corresponsáveis pelo processo educativo, no sentido de que construam uma espécie de pacto capaz de traçar objetivos, responsabilidades e metas comuns e garantir o comprometimento de todos com a sua consecução.

Em consonância, Leclerc e Moll (2012) destacam que o Programa Bairro Escola evidencia uma proposta de integração e articulação de políticas públicas, no âmbito da relação do governo com as comunidades locais.

Silva (2012, p. 381) explicita que a experiência de Nova Iguaçu se diferencia das demais desenvolvidas, no Brasil, por estar centrada na execução de uma política intersetorial entre educação, cultura, esporte, assistência social e meio ambiente e tem sua representação, na coordenação geral do Programa Bairro Escola e esclarece que para essa concretização

[...] o Programa Bairro-Escola se propõe à integração e à articulação de Políticas públicas. Essa integração se dá no nível governamental (municipal, estadual e federal) e no nível do microterritório, nas comunidades locais, aproveitando os recursos e saberes prévios inerentes às Políticas e ao território e ampliando as esferas públicas de participação.

A partir do contexto do Programa Bairro Escola, a intersetorialidade se apresenta como uma metodologia de gestão da cidade, no sentido de construir políticas públicas que promovam a junção do conhecimento com a vivência cotidiana da população que possam garantir uma educação mais significativa para a vida da população o que conseqüentemente pode melhorar a qualidade de vida.

O modelo de gestão do Programa baseado na intersetorialidade exige transformações na gestão do conjunto das políticas públicas e o enfrentamento de desafios de natureza política, técnica e cultural, dependendo do trabalho coletivo, nas diferentes instâncias e níveis que compõem a gestão a nível municipal, estadual e federal no sentido de disponibilizar instrumentos que possibilitem a operacionalização do Programa.

No caso do Programa Bairro Escola, a política municipal de educação foi definida como de cogestão com as secretarias municipais de educação, cultura, esporte, assistência social, saúde, meio ambiente e de governo, esta última representada pela secretaria de educação. Para a integração horizontal entre as secretarias, foi criado o comitê gestor do Bairro-escola. (SILVA, 2012).

De forma diferenciada das experiências realizadas em Belo Horizonte e Apucarana o Programa Bairro-escola conjuga esforços em prol de objetivos que promovam o desenvolvimento integral dependendo, principalmente, da integração dos projetos a ele associados:

[...] a proposta é que as atividades educativas complementares à jornada escolar regular resultem da articulação dos esforços multissetoriais nos microterritórios (os bairros) da cidade e tomem a realidade local, seus sujeitos e identidades como pauta inicial das ações oferecidas às crianças, adolescentes e jovens. Nessa proposição, busca-se a convergência de meios que propiciem o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e demais agentes sociais envolvidos no Bairro-escola, com a construção de um Programa de Educação Integral e em horário integral articulado às Políticas públicas municipais. (SILVA, 2012, p. 385).

A esse respeito Moll (2012a) explicita que a convergência para o território escolar de políticas públicas, nos diferentes campos do saber contribui para o enriquecimento dos processos de aprendizagem e alargamento da leitura de mundo dos alunos.

Essas boas práticas, dentre outras, desenvolvidas no contexto brasileiro, influenciaram decisivamente as ações, estratégias e recomendações que constam no Plano de Metas Compromisso pela Educação/PDE apresentado oficialmente à sociedade pelo

presidente Lula e pelo ministro da Educação Fernando Haddad como um plano de metas concretas, efetivas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabeleceu em seu art. 2º, 28 diretrizes, dentre as quais se apontam abaixo, as que diretamente se alinham à Educação Integral de tempo integral,

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- [...] IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...]
- XXIV - integrar os Programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; [...]
- XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.

As diretrizes acima pautaram-se nas pesquisas sobre as experiências²⁸ de Educação Integral em Tempo integral com bons resultados realizadas no país, as quais demonstraram que as práticas de ampliação do tempo, dos espaços e da articulação da escola com outros Programas sociais e a comunidade são estratégias que podem colaborar para se alcançar metas de qualidade, na educação básica. (BRASIL, 2007c).

Assim, junto às experiências, em curso, no país, realizadas, nos municípios de Belo Horizonte (MG), Apucarana (PR) e Nova Iguaçu (RJ), somam-se outras experiências que inspiraram e colaboraram para a definição das linhas estruturadoras do PME na contemporaneidade.

O PME é a mais recente experiência de indução à Educação Integral de tempo integral no Brasil, que em consonância ao Programa Bairro escola, desde 2007, se estabelece como uma política educacional de caráter intersetorial, promovida pelo governo federal, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas, assunto tratado com mais profundidade, na subseção seguinte (ver 3.2).

²⁸ Em dezembro de 2007, realizou-se por ação do MEC, um seminário que reuniu na Universidade de Brasília (UNB) algumas das principais experiências de Educação Integral em curso no país, realizadas nos municípios de Apucarana (PR), Belo Horizonte (MG) e Nova Iguaçu (RJ), ver também Brasil (2010c).

3.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - SÉCULO XXI: configurações para implementação e operacionalização nos territórios educativos.

Reportando-se ao objeto de estudo desta pesquisa, o PME, realizou-se nesta subseção um aprofundamento desta política, no que concerne às configurações para o processo de sua implementação e operacionalização nos territórios educativos, gestão político-pedagógica, composição e metodologia, critérios de adesão e números de matrícula em tempo integral por meio do programa no Brasil. Os conhecimentos obtidos com o estudo forneceram subsídios que contribuiriam para a consecução do objetivo geral da pesquisa.

Com o objetivo de que o PME tivesse o alcance pretendido na realidade a nível federal, estadual, municipal e escolas, as Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) e SEB, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), promoveram a elaboração de várias publicações e Manuais para colaborar, na compreensão da conceituação, operacionalização e implementação do Programa e, na construção das novas configurações educativas (BRASIL, 2009a).

Segundo Brasil (2009a), o PME, com relação à implementação e operacionalização, convoca as “capacidades instaladas²⁹”, nos territórios e classifica em três as instâncias que farão a gestão político-pedagógica do Programa e sua composição – (a) Em nível federal: *o Fórum Interministerial MAIS EDUCAÇÃO* composto pela Presidência da República e pelos Ministérios: MEC; Ministério do Meio Ambiente (MMA); Ministério do Esporte (ME); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Ministério da Cultura (MinC); Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); (b) em nível Metropolitano: *o Comitê Metropolitano MAIS Educação* composto pelas Secretarias estaduais e municipais; Outros Conselhos Estaduais e Municipais; Conselho de Direito da Criança e do Adolescente; Universidades; Unidade Executora do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e (c) em nível local *o Comitê Local Mais Educação* composto pelo Diretor de escola; Representante do Comitê Metropolitano; Professor Comunitário; Profissionais que atuam em diferentes Programas governamentais e não governamentais; Profissional responsável pela Unidade Executora do PDDE; Educadores; Professores. (BRASIL, 2009a).

Conforme expresso, no caderno *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009c) e demais publicações oficiais, as atribuições de cada nível foram previamente estabelecidas

²⁹ O Programa entende por capacidades instaladas: disposição de diversos atores para negociação, pactuação e implementação da educação integral; Potencialidades das políticas e programas para o público infante-juvenil no território (recursos humanos, técnicos e metodológicos); Metodologias de produção e análise de informações bem como sua divulgação; Implementação de ações pactuadas, monitoramento e avaliação.

pelo MEC, e refletem um “*modus operandi*” através do qual cada instância deve direcionar suas ações, no sentido de colaborar com a implantação e operacionalização do PME.

Assim, embora haja três níveis de gestão político-pedagógica em diferentes instâncias e com atribuições definidas, todos estão voltados para um objetivo comum: articulação e integração das políticas multissetoriais, ampliação dos territórios educativos e objetos de conhecimento, os sujeitos ensinantes e aprendentes, o tempo e os espaços educativos.

Ressalta-se que o *Fórum Interministerial MAIS EDUCAÇÃO* tem caráter normativo e deliberativo preponderando, em relação a tomada de decisões, sobre os dois outros níveis - *Comitê Metropolitano e Comitê Local* -, que tem caráter apenas consultivo, propositivo e indutor. O caráter normativo e deliberativo atribuído ao Fórum Interministerial se torna ainda mais visível, em suas atribuições, principalmente, no que tange a: “aprovar as diretrizes do Programa e Avaliar a viabilidade das propostas dos Comitês” que são restritas a esse nível.

No que concerne à implementação, nos territórios, o PME fundamentou-se na metodologia usada, no Programa Bairro-escola, que trata da *educação comunitária*. A metodologia da *Educação comunitária* está baseada em princípios, que reafirmam a pertinência da Educação Integral:

Transcendência: Educação a vida toda, a todo o momento e em todo lugar. Ela transcende a escola juntamente com a própria comunidade escolar. As fronteiras se expandem, o tempo alarga; *Permeabilidade*: A educação é incorporada pela comunidade como direito, dever, mas principalmente como um valor construtivo, que lhe pertence; *Corresponsabilidade*: Poder público, empresários, organizações sociais e comunidade assumem todos juntos, o desafio de promover a formação de suas crianças, jovens e adultos; *Conectividade*: Cada um dos envolvidos disponibiliza sua expertise, seus recursos e sua força de trabalho que se conectam e se fundem, constituindo uma malha complementar e coesa capaz de atender às diferentes demandas levantadas pelo processo; *Pluralidade*: A educação comunitária depende de uma ação intersetorial. Baseia-se na interdependência, construída por meio do diálogo e da valorização da diversidade como componentes complementares de uma ação integral. (BRASIL, 2009c, p. 45).

Ao tratar da Metodologia, o caderno *Bairro Escola Passo a Passo* (BRASIL, 2009f, p. 8) esclarece que esta se baseia em dois pressupostos:

(1) O ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio; (2) A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade.

Assim, com base nessa metodologia e com o objetivo de criar uma sequência de procedimentos que orientasse os gestores, na implementação do Programa, nos territórios educativos, o PME durante os anos de 2007 a 2010, sob a coordenação da Secadi, em parceria com a SEB, e com o FNDE, em parcerias com o Comitê Metropolitano e o Comitê Local. A partir do ano de 2011, o PME sob a Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares (CGAEC) e Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), ambas, setores da SEB, elaborou os *Manuais de operacionalização* (BRASIL, 2010b, 2011a, 2012, 2013, 2014b).

Os *Manuais de operacionalização* (BRASIL, 2010b, 2011a, 2012, 2013, 2014b) expressam as condições para que municípios e escolas possam aderir ao Programa, e recomendações referentes: aos critérios para adesão da Entidade Executora (EEx); seleção das unidades escolares para adesão ao PME; às ofertas formativas; escolha das atividades; à formação das turmas e seleção dos estudantes; monitores e professor comunitário; financiamento do Programa, dentre outras.

Com relação a adesão, os Manuais destacam que a EEx deverá confirmar a adesão ao PME e nomear dois técnicos, sendo um o coordenador responsável pelas atividades realizadas, nas escolas participantes do Programa, da secretaria estadual, distrital ou municipal de educação.

Esses técnicos ficarão responsáveis para acompanhar a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos, no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) e a emissão do plano geral consolidado que será assinado pelo prefeito ou pelo secretário estadual ou distrital de educação. Estarão aptos a participar do Programa os municípios, estados e distrito federal, mediante, adesão ao Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação assinado pelo distrito federal, estado ou município - Decreto nº 6094 (BRASIL, 2007c).

No que concerne às escolas pré-selecionadas pela Secadi/MEC, para confirmação da adesão ao Programa, conforme os critérios (ver Quadro 2) e validadas pelas respectivas EEX, as escolas deverão preencher plano de atendimento declarando atividades e número de estudantes participantes. Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, através de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do estudante. (BRASIL, 2010b).

Quadro 2 - Programa Mais Educação - Critérios para seleção das unidades escolares para adesão ao Programa Mais Educação. Brasil. 2010-2014.

2010	<ul style="list-style-type: none"> -Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; -Escolas com baixo Ideb e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; -Escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR; -Escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC; -Escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes.
2011	<ul style="list-style-type: none"> -Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; - Escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola -Escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com Ideb abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
2012	<p>ESCOLAS URBANAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Escolas com maior número de estudantes oriundos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF); -Escolas identificadas com os mais baixos Ideb nos municípios selecionados; . Escolas participantes do Programa Escola Aberta até o ano de 2011. <p>ESCOLAS DO CAMPO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escolas localizadas nos territórios prioritários do plano Brasil sem miséria; -Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo; -Escolas localizadas em municípios com população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%); -Escolas localizadas em municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%); -Escolas situadas em municípios com população do campo (maior ou igual 30%); -Escolas situadas em municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais.
2013	<p>ESCOLAS URBANAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; -Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o Ideb abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, Ideb anos iniciais < 4.6 e Ideb anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas Escolas; -Escolas localizadas em todos os municípios do País; -Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. <p>ESCOLAS DO CAMPO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; -municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; -municípios com 30% da população “rural”; -municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; -municípios com Escolas quilombolas e indígenas.
2014	<p>ESCOLAS URBANAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; -Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o Ideb abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, Ideb anos iniciais < 4.6 e Ideb anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas Escolas; -Escolas localizadas em todos os municípios do País; -Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. <p>ESCOLAS DO CAMPO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; -municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; -municípios com 30% da população “rural”; -municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; -municípios com Escolas quilombolas e indígenas.

Fonte: BRASIL (2010b, 2011a, 2012, 2013, 2014b).

Os critérios recomendados que orientam a adesão das EEX e escolas estão em consonância com a ideia básica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE, que consiste em estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas, na gestão de suas redes de escolas e, nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas

estabelecidas em relação ao Ideb, a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do distrito federal.

Nesta perspectiva, “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Saeb, composto pela Aneb e a Prova Brasil”. (BRASIL, 2007b).

Com relação às ofertas formativas, os Manuais orientam que as UEx, representativas das escolas, deverão escolher, de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares, as atividades a serem desenvolvidas para implementação da Educação Integral, distribuídas em, pelo menos, 3 (três) macrocampos das áreas, com o mínimo de 5 (cinco) e o máximo de 10 (dez) atividades. Sendo que, deverá constar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, podendo as demais atividades escolhidas pertencerem a macrocampos diferentes, ou seja, 09 atividades de diferentes macrocampos ou, ainda, ter uma ou mais atividades de um mesmo macrocampo, desde que sejam contemplados um mínimo de 03 (três) macrocampos (ver Quadro 3).

Quadro 3 - Programa Mais Educação - Relação das ofertas formativas por macrocampos de conhecimento. Brasil. 2010 – 2014.

2010	1) Acompanhamento Pedagógico (obrigatória pelo menos uma atividade); 2) Educação Ambiental; 3) Esporte e Lazer; 4) Direitos Humanos em Educação; 5) Cultura e Artes; 6) Cultura Digital; 7) Promoção da Saúde; 8) Comunicação e uso de Mídias; 9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza e 10) Educação Econômica.
2011	1) Acompanhamento Pedagógico (obrigatória pelo menos uma atividade); 2) Educação Ambiental; 3) Esporte e Lazer; 4) Direitos Humanos em Educação; 5) Cultura e Artes; 6) Cultura Digital; 7) Promoção da Saúde; 8) Comunicação e uso de Mídias; 9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza e 10) Educação Econômica.
2012	1) Acompanhamento Pedagógico (obrigatória pelo menos uma atividade); 2) Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; 3) Esporte e Lazer; 4) Educação em Direitos Humanos; 5) Cultura, Arte e Educação Patrimonial; 6) Cultura Digital; 7) Prevenção e Promoção da Saúde; 8) Comunicação e uso de Mídias; 9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza e 10) Educação Econômica/Economia Criativa.
2013	ESCOLAS URBANAS 2013 1) Acompanhamento Pedagógico- Orientação de Estudos e Leitura (obrigatória pelo menos uma atividade); 2) Comunicação, Uso De Mídias E Cultura Digital E Tecnológica; 3) Cultura, Artes E Educação Patrimonial; 4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável E Economia Solidária E Criativa/Educação Econômica; 5) Esporte e lazer. ESCOLAS URBANAS 2012 1) acompanhamento pedagógico- orientação de Estudos e Leitura; 2) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; 3) Cultura, artes e educação Patrimonial; 4) Educação ambiental e sociedade sustentável; 5) esporte e lazer; 6) Educação em direitos humanos; 7) Promoção da saúde.
2014	ESCOLAS URBANAS 2013 1) Acompanhamento Pedagógico- orientação de Estudos e Leitura (obrigatória pelo menos uma atividade); 2) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; 3) Cultura, Artes E Educação Patrimonial; 4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável E Economia Solidária E Criativa/Educação Econômica (educação financeira e fiscal); 5) Esporte e lazer; 6) Educação em direitos humanos; 7) Promoção da Saúde.

Fonte: BRASIL (2010b, 2011a, 2012, 2013, 2014b).

As recomendações que constam nos Manuais destacam que as atividades dos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia criativa; esporte e lazer; cultura, artes e educação patrimonial e comunicação, uso de mídias e cultura digital, devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos. E ressaltam a importância de fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. (BRASIL, 2013).

Enfatizam ainda que a distribuição das atividades dos macrocampos se interligam com as quatro áreas de conhecimento que estão, no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, a ampliação do tempo escolar, na perspectiva da Educação Integral, deve buscar expandir o

horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. (BRASIL, 2010b, 2011a, 2012, 2013, 2014b).

Com relação à formação das turmas, os Manuais de operacionalização de 2010 a 2014 orientam que estas devem ser: (1) organizadas no contraturno, com mínimo de 7 horas diárias, não incluindo intervalo de almoço; (2) deverão ter 30 estudantes que poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade, exceto para a atividade de Orientação de Estudos e Leitura, que terá suas turmas formadas por 15 estudantes.

Quanto à seleção dos estudantes para participação, nas turmas do PME, as escolas devem estabelecer critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, considerando as necessidades socioeducacionais dos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, selecionando, preferencialmente, para a participação no Programa: (1) estudantes que apresentam defasagem idade/ano; (2) estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; (3) estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; (4) estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; (5) estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

A respeito dos monitores e professor comunitário, como já explicitado, anteriormente, na seção 1, *os Manuais de operacionalização* do PME (BRASIL, 2009a, 2010b), e o *Manual do Programa Mais Educação Passo a passo* (BRASIL, 2011b), destacam que as secretarias de educação designarão um professor do seu quadro efetivo, para atuar com vinte ou quarenta horas, preferencialmente, no Programa.

Esse professor, denominado de professor comunitário³⁰, segundo os *Manuais*, coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral através do PME no âmbito da escola, o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo, em que ajudam, na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido. (BRASIL, 2011b).

³⁰ A denominação “Professor Comunitário foi adaptada da Metodologia do Bairro-Escola para o PME devido às afinidades conceituais e operacionais, para colaborar na implementação do Programa nos territórios. A sistematização dessa metodologia, publicada no caderno Bairro Escola Passo a Passo (Cidade escola Aprendiz, em 2007) trata da Educação Comunitária, onde se explicita uma concepção que traz novos significados para a educação ao aproximar o processo educacional da vida das pessoas numa ligação mais estreita com seu cotidiano, ver também Brasil (2011b, p. 45).

O professor comunitário terá como eixo central, em suas ações, a organização do processo, na escola, no que diz respeito a efetivação do tempo ampliado, sua organização, acompanhamento e articulação da escola a outros saberes e espaços bem como a comunidade, tendo como objetivo “formular, em conjunto com as diversas forças atuantes nos territórios, um projeto de Educação Integral para a escola, que nasça da relação entre desafios e vocações locais”. (BRASIL, 2011b, p. 79).

Nesse processo, *os Manuais de operacionalização do PME* (BRASIL, 2009a, 2010b) e *o Manual do Programa Mais Educação Passo a passo* (BRASIL, 2011b) enfatizam que, além do professor comunitário, o diretor em conjunto com o conselho da escola, tem papel fundamental para o envolvimento de todos os atores, nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias, mediar conflitos, solucionar problemas e promover o debate da Educação Integral, em jornada ampliada, nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do conselho escolar, nas atividades com a comunidade.

O Manual do PME (BRASIL, 2010b, p. 18)) enfatiza ainda, que o debate sobre Educação Integral:

[...] representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes, com práticas contemporâneas e com os espaços potencialmente educadores da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Há nos Manuais (BRASIL 2010b, 2011a, 2012, 2013, 2014b) destaque para o papel do diretor como articulador principal para a introdução, desenvolvimento, envolvimento e construção da concepção de Educação Integral, no projeto político pedagógico da escola e responsabilidade quanto à escolha das atividades formativas, num processo de decisão coletiva, no sentido de assegurar a transparência, nas prestações de contas dos recursos recebidos, além de potencializar a organização do comitê local.

Para realização das atividades realizadas, no contraturno, os Manuais indicam a figura do monitor como responsável. Os monitores devem ser selecionados de preferência entre universitários, por possuírem formação específica, para desenvolvimento destes ou entre pessoas com habilidades típicas voltadas ao interesse das atividades desenvolvidas na escola. Há a recomendação de que não se utilize os professores da escola, nem alunos de séries mais avançadas para desenvolver as atividades.

Neste sentido, o processo de operacionalização do PME, no âmbito da escola, pressupõe uma equipe responsável pela gestão local do Programa, formada pela direção, coordenação pedagógica, pelo professor comunitário, pelos monitores universitários e pelos agentes culturais oriundos da comunidade, todavia, atribuem ao gestor escolar e ao professor comunitário papel relevante, na construção da concepção de Educação Integral de tempo integral, no âmbito escolar.

O apoio financeiro ao PME destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam estudantes matriculados, no ensino fundamental. O montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica, aberta pelo FNDE, no banco, e agência indicado, no cadastro da entidade, no PDDEweb, em nome da UEx representativa da unidade escolar.

Em 2014, segundo o MEC, foram repassados às escolas em tempo integral mais de R\$ 1,1 bilhão através do PDDE e cerca de R\$ 292,4 milhões para complementação da alimentação escolar”. A Educação Integral – pelo menos, na perspectiva de ampliação de jornada via PME – contemplada no PNE, na meta 6: “oferecer educação em Tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica – tem avançado”. (BRASIL, 2014a).

Em conformidade com os dados do censo escolar 2010-2012, com a implementação do PME pelo governo federal, mais de dois milhões de alunos matriculados, no ensino fundamental, têm educação em tempo integral, sendo que, dos matriculados, na rede pública, 8,3% recebem educação em tempo integral, contra 1,9% da rede privada de ensino. (ver Tabela 1).

Dentre as matrículas de educação em tempo integral, 78% possuem tempo de escolarização menor que 7 horas, porém, “quando somado o tempo em atividade complementar, cumprem a duração exigida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação”³¹ (FUNDEB). (BRASIL, 2013a, p. 22).

³¹ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Tabela 1 - Ensino regular – matrículas no ensino fundamental por rede, segundo a duração do tempo de escolarização. Brasil. 2010-2012.

Ano	Ensino fundamental regular					
	total geral		pública		privada	
	total	tempo integral	total	tempo integral	total	tempo integral
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344

Fonte: BRASIL (2013b).

Nota: O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolarização com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

Segundo as pesquisas encomendadas pelo MEC (BRASIL, 2010d), desenvolvida por um grupo de Universidades Públicas Federais³² a partir de solicitação da Secadi/MEC, por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) a respeito do PME, as experiências da ampliação da jornada escolar também têm sido implantadas, em número crescente, em todas as regiões do país. (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Número de matrículas no ensino fundamental regular total e em tempo integral por ano, segundo a região geográfica. Brasil. 2010-2013

2010		2011		2012		2013	
total	tempo integral	total	tempo integral	total	tempo integral	total	tempo integral
Brasil							
31.005.341	1.325.336	30.358.640	1.756.058	29.702.498	2.184.079	29.069.281	3.171.638
Norte							
3.283.848	135.229	3.256.268	187.659	3.224.439	239.543	3.195.061	390.434
Nordeste							
9.564.009	310.947	9.316.892	474.277	9.076.655	687.301	8.827.838	1.268.580
Sudeste							
11.847.131	586.813	11.610.001	752.520	11.339.899	804.234	11.127.426	940.360
Sul							
4.049.228	189.517	3.940.404	212.732	3.847.399	295.030	3.744.349	342.809
Centro-oeste							
2.261.125	102.830	2.235.075	128.870	2.214.106	157.971	2.174.607	229.455

Fonte: BRASIL (2013b).

Ainda segundo estas pesquisas, que também visaram identificar as experiências de jornada escolar ampliada em curso no país, observou-se desigualdade na distribuição das

³² Faculdades de Educação: UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); UFPR (Universidade Federal do Paraná) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Posteriormente, a UnB (Universidade de Brasília) foi incorporada ao grupo ver também Brasil (2010d).

experiências entre as regiões brasileiras, verificaram-se índices muito baixos de implementação, nas regiões Norte e Centro-Oeste, fato que continuou perdurando nos anos seguintes.

Conforme dados do censo escolar 2013, houve ainda desigualdades na distribuição das experiências entre os estados de uma mesma região, inclusive naquelas com maiores índices de implementação – Sudeste, Nordeste e Sul. (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica – ensino fundamental por regiões e unidade da federação. Brasil. 2013

Unidade da Federação	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS		ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	
	%	TOTAL	%	TOTAL
BRASIL	14,2	1.876.133	10,5	1.202.897
Região Norte	13,6	233.982	12,5	154.568
Rondônia	14,1	20.726	20,8	23.585
Acre	15,3	14.471	13,8	8.554
Amazonas	14,6	58.195	13,2	39.204
Roraima	0,7	347	0,0	0
Pará	10,9	89.851	8,5	47.341
Amapá	20,6	15.168	10,3	5.803
Tocantins	27,5	35.224	28,0	30.081
Região Nordeste	17,9	716.780	15,7	541.605
Maranhão	14,5	93.074	13,9	73.968
Piauí	10,8	28.076	14,9	31.073
Ceará	24,1	136.411	21,1	107.040
Rio G.do Norte	26,1	59.629	25,6	46.160
Paraíba	22,4	60.560	22,2	50.431
Pernambuco	21,6	125.654	15,4	80.841
Alagoas	16,0	41.699	8,3	18.764
Sergipe	14,3	22.638	11,3	14.989
Bahia	14,3	149.039	13,0	118.339
Região Sudeste	12,1	565.108	7,0	312.326
Minas Gerais	13,8	173.877	7,7	93.451
Espirito Santo	8,8	22.397	8,4	17.350
Rio de Janeiro	20,7	171.309	14,8	111.571
São Paulo	8,5	197.525	3,9	89.954
Região Sul	12,4	223.819	6,9	105.171
Paraná	12,1	84.643	4,7	29.691
Santa Catarina	8,6	34.827	4,4	14.319
Rio G. do Sul	15,0	104.349	10,7	61.161
Região Centro-oeste	13,6	136.444	10,9	89.227
Mato G. do Sul	10,0	20.471	6,0	9.641
Mato Grosso	18,4	42.786	13,9	26.692
Goiás	15,3	62.236	12,8	41.766
Distrito Federal	7,0	10.951	7,9	11.128

Fonte: MEC/Inep/DEED – Micro dados Censo Escolar - Elaboração: Todos Pela Educação³³.

De acordo com as pesquisas citadas anteriormente, essa desigualdade na distribuição das experiências, só podem ser compreendidas mediante análise das diversidades regionais brasileiras. Cabendo, investigar não só pelas condições de implementação, mas também pelos significados, em função da ampliação da jornada escolar e concepções expressas nas práticas educativas nos diferentes contextos – escolas urbanas e rurais, localizadas em grandes metrópoles ou em pequenas cidades, na Amazônia ou em áreas de colônias imigrantes do Sul do Brasil.

³³ Ver Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015.

Na região Norte e, no Estado do Pará, o número das matrículas, no ensino fundamental, no período que compreende de 2010 a 2014, mostra que há uma expansão na matrícula de tempo integral ano a ano, ainda que de forma lenta. (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Número de matrículas no ensino fundamental regular total e em tempo integral por ano, segundo a região geográfica e a unidade da federação. Brasil. 2010-2013

Unidade da federação	Matrículas no ensino fundamental por ano							
	2010		2011		2012		2013	
	total	tempo integral	total	tempo integral	total	tempo integral	total	tempo integral
Brasil	31.005.341	1.325.336	30.358,640	1.756.058	29.702.498	2.184,079	29.069,281	3.171.638
Norte	3.283.848	135.229	3.256.268	187.659	3.224.439	239.543	3.195.061	390.434
Pará	1.550.781	14.758	1.534.895	54.463	1.518.480	75.317	1.510.933	137.309

Fonte: BRASIL (2013b).

Os resultados apontam que o PME se apresenta como a mais recente política de oferta de Educação Básica, em tempo integral, na perspectiva da Educação Integral, em crescente expansão no país.

Todavia, não revelam como a política está se materializando, na realidade das escolas, nem se a ampliação do tempo e dos espaços educativos está sendo “pautada pela noção de formação integral e emancipadora” conforme preconizado, nos ordenamentos jurídicos: Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) e Decreto Presidencial 7.083 (BRASIL, 2010a), muito menos revelam que concepção de educação norteia a ação dos educadores também responsáveis por esse processo, fato que torna ainda mais relevante os resultados da presente pesquisa.

Os estudos realizados demonstram que embora as políticas de Educação Integral de tempo integral indicadas, nesta seção, apresentem fundamentos políticos filosóficos e metodológicos diferentes, estas foram fortemente influenciadas pelos preceitos educacionais do educador Anísio Teixeira, as quais se desenvolveram pautadas pela noção da ampliação do tempo e formação integral do educando, por meio do desenvolvimento de metodologias que pressupõem o tempo ampliado, como condição para o desenvolvimento do fazer pedagógico que pretenda desenvolver o ser humano, em sua integralidade.

Embora com ênfase diferente, as experiências incorporam várias funções às responsabilidades da escola ampliando não só o tempo, mas suas próprias funções, os espaços, oportunidades educativas e os atores envolvidos, no processo educacional.

Outro elemento presente que também teve destaque em relação às experiências foi a ênfase, na oferta de atividades diversificadas, articuladas a outros setores da sociedade e com a participação da escola, da família e da comunidade. Tais atividades atuam na perspectiva de construção de um território educativo como elemento organizador da intersetorialidade entre educação e o conjunto das políticas públicas (Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos) para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana.

Em algumas dessas políticas de Educação Integral de tempo integral, mais do que em outras, na perspectiva de ampliação dos territórios escolares, percebe-se a potencialidade de extensão de atividades para além da instituição e fora do espaço escolar e, nesse caso, com a preocupação de favorecer as aprendizagens escolares da leitura, da escrita e produção de outros saberes num diálogo com o projeto pedagógico da instituição escolar.

Partindo do exposto, e tomando por base o referencial teórico desenvolvido nesta pesquisa, a seção 4 subsequente teve por finalidade realizar estudo acerca da concepção de Educação Integral disposta, na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) para o PME, no intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa.

4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL

Os estudos realizados nas seções precedentes possibilitaram a apreensão do referencial teórico conceitual e normativo que fundamentam o tema da Educação Integral, fornecendo subsídios para a compreensão do processo de construção da concepção da Educação Integral e configuração do PME, nos territórios educativos.

Esta seção 4 apresenta elementos importantes que possibilitam compreender a concepção de educação em que se fundamenta o PME, para tanto apresenta estudos sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral proposta no documento legal: Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) que o institui e publicações oficiais, num diálogo com estudos já realizados sobre a concepção de Educação presente nos documentos legais do PME e referenciais teóricos.

Em uma análise das concepções e intenções declaradas baseada na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a), Cavaliere (2010) destaca que o PME se concretiza no apoio à realização em escolas e outros espaços socioculturais de “ações socioeducativas no contraturno escolar” e ainda aponta que o texto da Portaria, bem como os demais textos que subsidiam a proposta, utilizam as expressões “Educação Integral” e “formação integral”, ambas com o sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo, e de extensão daquilo que seria considerado o “ambiente escolar” e definem Educação Integral como a possibilidade de formação integral das crianças e adolescentes, em suas diferentes dimensões.

Em conformidade Moll (2012b), em sua obra, *Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempos espaços educativos*, aponta que, considerada a Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), firmada entre os MEC, MinC, ME e MDS, o PME estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de Educação Integral promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.

Neste mesmo sentido, Pinheiro (2009), ao realizar análise da Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), com a finalidade de desvelar a concepção de Educação Integral presente nesta, destaca que o PME concebe a Educação Integral como forma de desenvolver integralmente o educando. Para tal, propõe a oferta de atividades socioeducativas que se estabelecem no espaço educativo, intra, inter ou extraescolar, no contraturno da jornada ampliada.

Outro preceito apontado por Pinheiro (2009) e que caracteriza a concepção de educação presente no PME, se configura na atuação de parceiros da escola, pelo entendimento de que a família, a comunidade e a sociedade civil devem fazer parte do processo educacional. O caráter intersetorial se evidencia, na atuação conjunta de políticas públicas em prol da educação, possibilitando maiores recursos (físicos, financeiros, humanos).

Moll (2012b), Cavaliere (2010) e Pinheiro (2009) indicam, em seus estudos, um conjunto de elementos que estão expressos na Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), os quais compõem e estruturam a concepção de Educação Integral de tempo integral no âmbito do PME, que vão desde o modelo de gestão à multiplicidade de campos de conhecimento, de espaços, de tempos, compondo possível integralidade, na associação com o tempo escolar.

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 (intersectoriais) 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.

A partir do entendimento acima, apresenta-se neste estudo elementos preponderantes da concepção de Educação Integral de tempo integral presentes no PME, a saber: ampliação do tempo; ações socioeducativas; espaço educativo; intersetorialidade e formação integral, os quais constam na Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a).

O fato de apontar apenas estes elementos não significa fator limitador para outros estudos é antes sim, uma trilha aberta para a construção de novos conhecimentos.

No que diz respeito à ampliação do tempo, este se constitui como um elemento importante no conjunto dos estudos sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral proposto na Portaria Interministerial nº17 (BRASIL, 2007a, grifo nosso) apresentando-se como o elemento que associado ao processo escolar regular contribui para a formação integral, conforme expresso em seus artigos, incisos e parágrafos abaixo

O Programa será implementado por meio do apoio à realização, **em escolas** e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no **contraturno escolar** [...] O Programa tem por finalidade apoiar a **ampliação do tempo** e do espaço educativo e a **extensão do ambiente escolar** nas redes públicas de educação básica de estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no **contraturno escolar** [...] O Programa Mais Educação será implementado por meio de incentivo e

apoio a projetos que visem à articulação de Políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no **contraturno escolar**, com vistas à **formação integral** de crianças, adolescentes e jovens [...] O Programa Mais Educação visa fomentar [...] projetos ou ações de articulação de Políticas sociais e implementação de ações socioeducativas [...] que considerem as seguintes orientações: contemplar a **ampliação do tempo** e do espaço educativo de suas redes e escolas [...].

A portaria utiliza as denominações ampliação do tempo e contraturno para destacar o tempo integral.

Assim, atenta à diversidade de entendimentos que perpassa a educação em tempo integral, a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007d, grifo nosso) que instituiu o FUNDEB determina que “**regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral** e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental”, indicando que legislação pertinente deverá normatizar essa modalidade de educação.

Nesse sentido, o Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007e, grifo nosso), ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “**educação básica em tempo integral**” a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo **o tempo total** que um mesmo aluno permanece **na escola ou em atividades escolares**.

Da mesma forma, fundamentando-se no Decreto 6.253 (BRASIL, 2007e), o Decreto 7.083 (BRASIL, 2010a, grifo nosso) que dispõe sobre o PME, acrescenta que o tempo integral compreende o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais, conforme abaixo:

Para os fins deste Decreto, **considera-se educação básica em tempo integral** a jornada escolar **com duração igual ou superior a sete horas diárias**, durante todo o período letivo, compreendendo **o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais**.

Em consonância a Cavaliere (2002b), compreende-se que a expressão “ampliação do tempo”, como o tempo que se organiza em função da duração da jornada, semana ou período letivo, indo ao encontro da legislação que contempla o enfoque da Educação Integral, conforme prescrito na LDB (BRASIL, 1996), a qual aponta para a progressiva ampliação do tempo, nas escolas do ensino fundamental.

Neste mesmo sentido, o PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014), determina que a ampliação da jornada escolar ocorra de forma prioritária para as camadas sociais mais necessitadas e amplia a sua extensão para a educação infantil indicando que o tempo integral deve abarcar no mínimo, sete horas diárias.

Conforme a Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a, grifo nosso), o PME será implementado por meio de “[...] atividades socioeducativas no **contraturno escolar, com vistas à formação integral** de crianças, adolescentes e jovens”.

Considerando a maneira exposta nos ordenamentos que institui e regulam o PME, o “tempo integral”, expresso na concepção de educação do referido Programa é entendido como aquele em que a escola tem o aluno sob sua responsabilidade dentro ou fora dela durante todo o período letivo, realizando atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral.

Assim, para este estudo as expressões: ampliação do tempo, jornada ampliada e/ou contraturno dizem respeito ao “tempo integral” conforme está explícito nas legislações.

Com relação ao contraturno, Coelho (2012, p. 86) destaca que:

[...] entre as concepções vigentes de Educação Integral, hoje, se compreendem aquelas que trabalham diversas atividades no contraturno, por meio de parcerias que visam, em geral, à melhoria da autoestima de *crianças, adolescentes e jovens que estão na escola*, bem como outra que aposta na Educação Integral como formação completa, iniciando-se na escola e, portanto, tendo o sujeito *aluno* como seu foco privilegiado.

Complementando, Pinheiro (2009) destaca que o termo **contraturno** fornece subsídio para a compreensão de que a ampliação do tempo preconizada pelo Programa Mais Educação tem como forma de implementação a combinação do turno regular com um segundo turno de atividades, complementar ao primeiro.

Neste sentido, para além da compreensão do contraturno como um tempo em que se podem trabalhar diversas atividades, a ampliação do tempo diário de escola também pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

[...] ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Sob a perspectiva da última alternativa proposta por Cavaliere (2007) a ampliação do tempo,

[...] desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores. Nela, a ampliação do tempo traz questões fundamentais a uma reflexão sobre a educação escolar brasileira, tais como: Que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Que funções relativas ao conhecimento cabem à escola, frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia? (CAVALIERE, 2007, p.1016-1017).

Por esse entendimento, trata-se, portanto de ressignificar as intencionalidades do processo educativo relacionando-as à função e papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Assim, considerando que o tempo integral se apresenta como um elemento presente e fundamental à composição da concepção de Educação Integral proposta pelo PME, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada, na instituição escolar.

Neste sentido, o segundo elemento abordado como integrante da concepção de Educação Integral proposto na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) para o PME, refere-se às atividades, consideradas como **ações socioeducativas**, as quais estão diretamente associadas à ampliação do tempo, do espaço, da intersetorialidade e à formação integral.

Com relação às ações socioeducativas, a Portaria nº 17 (BRASIL, 2007^a, grifo nosso) prevê que

O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de **ações socioeducativas** no contraturno escolar, **incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...] Incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de Políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas** no contraturno escolar, **com vistas a formação integral** de crianças, adolescentes e jovens. [...] O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, **projetos ou ações de articulação de Políticas sociais e implementação de ações socioeducativas** oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens [...].

A portaria 17/2007 destaca em seus ordenamentos acima que as ações socioeducativas devam incluir os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer com vistas à formação integral devendo, por parte da escola e seus corresponsáveis a promoção do incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação junto ao processo educativo, garantindo sua gratuidade e integração ao projeto político pedagógico da escola.

Aprofundando o sentido da ação socioeducativa, Carvalho (2006, p.10, grifo nosso) enfatiza que:

[...] ela produz oportunidades de aprendizagem **sem ser repetição do espaço escolar**. Não possui um currículo e uma Programação pedagógica padrão. Ao contrário, sua eficácia educacional está **apoiada num currículo-projeto que nasce nas comunidades, de suas demandas, interesses, particularidades, potencialidades, e por seu próprio protagonismo**.

E destaca que o termo socioeducativo, contido na programática da Educação Integral:

[...] designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos. (CARVALHO, 2006, p. 10, grifo nosso).

Dessa forma, a concepção de educação presente no PME prevê a articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, dentre outras políticas públicas, como também acrescenta uma intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente, em territórios mais vulneráveis.

No que diz respeito à melhoria da qualidade educacional, Kersteneetzky (2006, p. 21-22) defende que a ampliação da jornada escolar pode alavancar qualidade da educação e elenca uma série de razões pedagógicas que ligam o tempo de permanência a um melhor desenvolvimento e desempenho das crianças e jovens e ao enfrentamento da dimensão intertemporal da desigualdade.

[...] quanto mais tempo a criança permanecer na escola, mais longa será a sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundam sua formação, possivelmente praticará mais exercícios de fixação dessa formação e eventualmente receberá maior reforço do aprendizado.[...] o tempo extra na escola permite a participação das crianças em atividades extracurriculares, como esportes e artes, as quais, além de intrinsecamente valiosas, aprofundam o envolvimento dos alunos com a escola e eventualmente exercem impactos positivos sobre o aprendizado.[...] é possível afirmar que a expansão do ensino de qualidade – que, como vimos, envolve a ampliação da jornada escolar – é um ingrediente essencial no enfrentamento da dimensão intertemporal da desigualdade[...]. Por outro lado, a ênfase na permanência na escola nos permite imaginá-la como veículo não apenas de mobilidade social como também de ‘expansão do bem-estar’ das crianças, isto é, de suas realizações presentes (que por sua vez ampliarão suas capacidades futuras).

Por outro lado, Cavaliere (2002b) ressalta que reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola em busca de mais eficiência, nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Segundo a autora, a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora carregue essa possibilidade em potencial.

Segundo a Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a, grifo nosso), a realização das ações socioeducativas deve ser feita em escolas e outros espaços socioculturais. Neste sentido, para além da ampliação do tempo e das oportunidades educativas a Portaria prevê também a ampliação dos espaços.

O Programa será implementado por meio do apoio à realização, **em escolas e outros espaços socioculturais**, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...] Cabe aos Estados, Distrito Federal e municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte: I - **articular as ações** de Programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, **com vistas a ampliar** o tempo e **os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos** de suas redes de ensino e escolas; [...] III - **mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços**, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa.

De acordo com Cavaliere (2002b, p. 52), a ampliação do tempo de escola vem se configurando, no Brasil, a partir de duas vertentes que apontam para a compreensão do espaço de forma diferenciada:

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

O primeiro formato descrito pela autora esteve fortemente presente nas experiências de Educação Integral do século XX, como descrito na seção 3 em que se apresentaram as “Políticas Públicas de Educação Integral de tempo integral”. Nessas experiências, o espaço educativo tinha como *locos* principal a escola.

Nas experiências de Educação Integral da segunda metade do século XX, como as realizadas, no CECR e nos CIEPs, a concepção de espaço estava intimamente ligada ao espaço intraescolar, como descrito no 1º PEE: “existe sempre uma hora em que cada aluno se torna dono absoluto do seu tempo, para fazer o que achar melhor **dentro do espaço escolar**”

(RIBEIRO, 1986, p. 48, grifo nosso), sendo essa perspectiva de utilização do espaço intraescolar mantida no 2º PEE.

Ao discutir o termo “espaço”, numa compreensão à luz da fenomenologia, Rabelo (2012, p. 125) enfatiza que, na Educação Integral de tempo integral, o espaço assume contorno de “território” e ganha amplitude na medida em que acena para o cenário da política pública intersetorial, da complexidade social e de estratégias integradas de Educação.

O território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida.

Em acordo com esse entendimento, a geografia crítica de Santos (2002) enfatiza que “o território é dinâmico, vivo”, a sociedade incide sobre o território e, este, sobre a sociedade. Rabelo (2012, p.125) enfatiza ainda que, quando se perpassa o momento vivenciado do espaço “é um equívoco pensar na visão estática, memória de um espaço meramente geográfico. O conteúdo do espaço é um conteúdo do tempo. É a dimensão tempo que altera a textura do espaço e sua duração”.

Neste sentido, O caderno “Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade” (BRASIL, 2009c, p. 42) que faz parte do conjunto de publicações e Cadernos Pedagógicos que compõem a Série: Cadernos Pedagógicos do PME indica que a nível teórico o PME “convoca as capacidades instaladas³⁴ nos territórios agregando a sociedade em torno dos Territórios educativos, para uma intervenção que busca sinergia entre iniciativas federais, estaduais, municipais, governamentais e da sociedade civil”. Essa reunião a partir de diferentes territórios em torno do Programa é condição para a sua efetivação.

No que diz respeito à definição de território, o caderno “Educação Integral Texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009c, p. 46) expõe que:

A realização da vida em sociedade acontece em uma dimensão de tempo e de espaço que se convencionou chamar de território. A equação espaço-tempo, demarcada ou delimitada pelas intenções e ações humanas, surge como recurso e abrigo para a exteriorização e concretização tanto da existência individual como coletiva. A

³⁴ Disposição de diversos atores para negociação, pactuação e implementação da educação integral; Potencialidades das políticas e programas para o público infanto-juvenil no território; Implementação de ações pactuadas, monitoramento e avaliação, ver também Brasil (2009c).

sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida. O território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir.

Em consonância, Moll (2010) esclarece que os territórios e entornos se tornam importantes por que permitirão uma resignificação da prática educativa, permitindo que haja uma interligação da escola com os demais contextos na qual está inserida o que contribuirá para que os saberes locais possam constar, no projeto político pedagógico.

Por essa definição, denota-se a corresponsabilização de todos: família, comunidade, instituições, órgãos, etc., com a educação das crianças, adolescentes e jovens. Isso também aponta a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação uma experiência intersetorial e sustentável ao longo do tempo.

É neste sentido que o PME traz, no centro de sua concepção de educação, a abertura da escola para a comunidade, estabelecendo com ela novos pactos educativos de corresponsabilidade pela educação de suas crianças e jovens, num processo de territorialização da educação que se dará através de novos pactos entre o estado e as organizações da sociedade, coordenadas pela escola.

A esse respeito, Moll (2012b) destaca que o Programa propõe a Educação Integral a partir do binômio educação–território, considerando a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade.

A partir do binômio educação–território, o PME estrutura o conceito fundamental de território educativo, remetendo a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo se confunde com um processo amplo e multiforme de socialização, qualifica o território como espaço educativo convertendo-o, assim, em território intencionalmente educador. (BRASIL, 2007a).

A partir desse entendimento, os espaços educativos assumem uma amplitude importante, na concepção de Educação proposta na portaria para o PME. Tornando-se, junto ao tempo e às ações socioeducativas, um elemento também característico da concepção de Educação Integral em tempo integral do PME.

Assim, a ampliação do tempo, faz-se associar a ampliação dos espaços onde ocorrerão as atividades socioeducativas propostas pelas redes e escolas públicas, conforme estabelecido na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a, grifo nosso).

O Programa tem por finalidade: I - **apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas** de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa.

Como apoio a realização das ações socioeducativas, no contraturno, o Programa Mais Educação congrega as ações conjuntas dos MEC, MinC, MDS, ME, MCT, MMA e da Presidência da República (PR).

Ressalta-se que o PME conta com a participação de ações promovidas pelos estados, Distrito Federal, municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes conforme expresso, na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a, grifo nosso), em seus “considerando” e no art. 5º incisos I, II e III,

[...] considerando **caráter intersetorial** das Políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a corresponsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de **planejamento territorial das ações intersetoriais**, de modo a promover sua articulação no âmbito local [...] Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de: I - **articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados**, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria. II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com **ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local**; III - incentivo e apoio a projetos que visem à **articulação de Políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas** no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

Essas ações conjuntas entre os ministérios caracterizam o Programa com uma concepção de educação que prima por uma gestão de articulação intersetorial local de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas.

Segundo a autora supracitada, há uma nova arquitetura de gestão pública colocada em movimento. Diante disso, destaca que:

Um primeiro fato a ser compreendido neste novo contexto é que **a educação ganhou sentido multisetorial. Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem.** As Políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/Programas socioeducativos objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental [...] enfim, aprendizagens básicas que se deslocam da escola, mas a ela se complementam. (CARVALHO, 2006, p. 8, grifo nosso).

No contexto brasileiro atual, Carvalho (2006) enfatiza que uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador. Não se quer mais uma política de educação centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas).

Nesse contexto, entende-se que o tempo integral, na concepção de Educação Integral de tempo integral proposta no ordenamento jurídico do PME, portaria nº 17 (BRASIL, 2007a), compõe-se pelo conjunto das políticas públicas setoriais de assistência social, educação, cultura, esporte, e das ações originárias, nas próprias comunidades, abarcando o conjunto de sujeitos e espaços de aprendizagem construídos no local e operados/conduzidos por organizações sociais e poder público articulando as múltiplas oportunidades de aprendizagens a favor da formação integral.

A esse respeito Gabriel e Cavaliere (2012, p. 282) afirmam que “essa proposta de intersectorialidade, é definida como ‘corresponsabilização’, e é viabilizada por meio do planejamento territorial das ações intersectoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local”.

Em consonância aos autores acima, o Caderno da Série Mais Educação – “Gestão Intersetorial no Território” (BRASIL, 2009c, p. 25), ao tratar sobre o tema da intersectorialidade proposto no PME, explica que:

A intersectorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações Políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir Educação Integral às crianças, adolescentes e jovens.

Na mesma direção, os estudos de Moll (2012b) acerca do Programa afirmam o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente e enfatiza que fica evidente o alinhamento dos documentos que instituem o PME, no sentido de promoverem convergência para o território escolar de políticas públicas sociais, nos diferentes campos para a melhoria e ampliação dos processos educativos e proteção à infância.

Esse alinhamento contribui para a formação de novas redes horizontais de formação nas quais a escola

[...] poderá dialogar e apoiar-se com o que está em seu entorno em termos de Políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, Políticas educacionais, entre outras. (MOLL, 2012b, p. 142).

Neste sentido, a concepção de educação proposta para o PME ao vincular-se à perspectiva de ampliação do tempo de permanência das crianças, jovens e adolescentes na escola, vincula-se também as ideias de organização de territórios educadores a partir da escola e de articulação de arranjos educativos construídos em ações intersetoriais no sentido de favorecer a formação integral.

No que diz respeito à formação integral, a Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a, grifo nosso) destaca que todas as ações de projetos e de Programas do Governo Federal tem como o objetivo de contribuir para a formação integral e com a finalidade:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o **objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens**, por meio da articulação de ações, de projetos e de Programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, **alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos**.

O PME traz, no cerne de sua concepção a formação integral, para tanto, as escolas têm por incumbência, rever sua organização quanto aos saberes, métodos, processos e conteúdos educativos, no sentido de transformar-se num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, com a complexidade de órgãos e agentes sociais, territórios, diferentes campos de conhecimento, práticas socioculturais e saberes que envolvem as experiências comunitárias, construindo-se para além do espaço escolar buscando a convergência para o território escolar das políticas públicas sociais, no sentido de colaborar para o enriquecimento dos processos de aprendizagem e alargamento da leitura de mundo dos estudantes.

Para além destas mudanças, a concepção de Educação Integral preconizada para o PME, pressupõe também a modificação da rotina, a reinvenção do modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares.

Da mesma forma que Moll (2000), entende-se que a Educação Integral, pressupõe principalmente, modificação no projeto político-pedagógico da escola, pois envolve o conjunto de compromissos, de saberes que se materializa também, na construção de uma rotina a ser vivenciada na escola.

Assim, nos contextos da prática, onde a política de Educação Integral de tempo integral se efetiva, a Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) aponta que todos os que fazem parte do processo educativo – gestores, professores, coordenadores pedagógicos, monitores, educadores comunitários, funcionários, possam ter acesso à participação de processos de formação continuada/formação inicial, a fim de que através do debate e da reflexão sobre suas concepções e ideias acerca da educação, indiquem caminhos que possibilitem as mudanças necessárias à implementação de propostas que realmente se preocupem com o desenvolvimento integral dos sujeitos e, conseqüentemente, alcancem a melhoria da qualidade da educação, no Brasil.

Conforme a Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a), a formação integral proposta no Programa tem como finalidade contribuir com o desenvolvimento de diferentes aspectos na vida das crianças, adolescente e jovens

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 socioassistenciais 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.

A concepção de formação integral proposta pelo PME aponta para o desenvolvimento de atividades formativas voltadas para a formação integral que apresentam uma visão capaz de levar a escola contemporânea a uma ampliação das necessidades

formativas do sujeito, contemplando além das questões relacionadas à permanência do aluno com sucesso na escola, questões relacionadas à sua proteção e ao desenvolvimento das dimensões afetivo, ética estética, social, cultural, política e cognitiva.

Desta feita, o art. 2º do Decreto Presidencial nº 7.083 (BRASIL, 2010a) destaca em quais princípios a Educação Integral no âmbito do PME, deve se fundamentar

Art. 2º: São princípios da Educação Integral, no âmbito do Programa Mais Educação: I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as Políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da Educação Integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da Educação Integral .

Em acordo com o caderno “Educação Integral: Texto Referência para o debate Nacional” (BRASIL, 2009b, p.9), o que se propõe é:

[...] um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das Políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um.

Em outras palavras, isso implica, como já dito anteriormente, assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas, de forma multissetorial, na direção de uma Educação Integral permeada de responsabilidade tanto do estado quanto de escolas como de comunidades, na efetividade do direito de todos à educação.

A compreensão que se delineou neste estudo é a de que a concepção de Educação presente na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) e no Decreto presidencial nº 7.083 (BRASIL, 2010a), pressupõe uma educação conectada à vida e ao universo de interesses e de

possibilidades das crianças, adolescentes e jovens e que se dará pela associação do processo de escolarização a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos a partir da articulação dos diversos órgãos e atores sociais que já atuam, na garantia de direitos e proteção das crianças e jovens, numa corresponsabilidade por sua formação integral.

A esse respeito, Moll (2012a) e Coelho (2002, p.143) afirmam que a Educação Integral em tempo integral deve se estabelecer de modo a possibilitar a utilização do tempo de forma qualitativamente significativa, objetivando a formação completa do aluno.

Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiência metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Coelho (2009, p. 90) afirma ainda que a Educação Integral se caracteriza de maneira que busque “uma formação a mais completa para o ser humano. No entanto, não há hegemonia ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão”. Segundo a autora, o dissenso ocorre pelo fato de que essas concepções se fundamentam em princípios político-filosóficos diversos, o que lhes faculta naturezas e práticas igualmente diversas.

O mesmo acontece com relação às terminologias “Educação Integral” e “educação em tempo integral”, Paiva, Azevedo e Coelho (2014) enfatizam que por mais que sejam semelhantes, não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma Educação Integral.

Quanto às concepções de Educação Integral, em propostas de ampliação do tempo escolar, Coelho (2009) enfatiza que, na atualidade, esta apresenta elementos que são expressos pelas seguintes relações: (1) Educação Integral no sentido de promover proteção integral a crianças e adolescentes; (2) Educação Integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e; (3) Educação Integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Na mesma direção, ao realizar estudos que identificassem interpretações acerca da Educação Integral, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reconheceu, nas diversas experiências analisadas, que esta tem sido definida a partir de vários aspectos e interpretações: (1) a Educação Integral entendida como o aumento do período em que o aluno permanece na escola, ou seja, o tempo integral; (2) a Educação

Integral entendida como abordagem do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, enfatizando a integralidade, que pode ser alcançada mediante, então, o “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”. (GUARÁ, 2009, p. 71); (3) a Educação Integral entendida como a integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar; (4) e a última a Educação Integral entendida como o aumento de experiências de aprendizagem e tempo, estabelecendo, um “Programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade”.

De acordo com Guará (2009), há ainda outra concepção de Educação Integral que associa ao tempo integral como alternativa de equidade e proteção para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias, esta concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral defendida pelo ECA (BRASIL, 1990), e enfatiza a Educação Integral “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, considerando não somente a potencialidade educativa dos contextos escolares, mas também dos não-escolares”. (GUARÁ, 2009, p. 65).

Cavaliere (2007, p. 1029) afirma, em decorrência dos estudos realizados no campo educacional brasileiro, que é possível identificar quatro concepções de escola de tempo integral: (1) uma primeira voltada para a assistência aos menos favorecidos e em situações de vulnerabilidade, a qual considera a escola como local que tem a função de suprir as deficiências gerais de formação, de modo que o conhecimento não é o mais relevante, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização primária, segundo a autora é a mais predominante; (2) uma segunda, associa a escola de tempo integral a uma instituição que resguarda crianças e adolescentes do crime. Nessa lógica, o “estar na escola” é melhor do que “estar na rua”. Esta concepção se assemelha com o objetivo dos antigos reformatórios de “menores”; (3) uma terceira visão de escola de tempo integral, caracterizada como democrática, considera a instituição escolar capaz de realizar um papel emancipatório, de modo que a ampliação do tempo escolar permita “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”. Nesta visão, a escola funcionaria como uma ferramenta para a emancipação.

Cavaliere (2007, p. 1029) aponta ainda outra compreensão de educação em tempo integral, que surgiu mais recentemente, refere-se a crença de que a educação pode e deve acontecer fora da escola, não sendo necessária a estruturação de uma escola de horário

integral. Caracterizada como concepção multissetorial de Educação Integral, tal perspectiva defende que o estado e suas estruturas trabalhando de forma isolada, “seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferências de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade”.

Indo ao encontro desta última concepção, destaca-se a perspectiva das Cidades Educadoras que concebe a cidade como um rico espaço educativo, justificando, assim, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil. (BRASIL, 2011b).

Segundo Cavaliere (2007), nos últimos anos, os projetos governamentais de escola de tempo integral, quanto o PME, têm se configurado com base, nas duas últimas concepções descritas acima, ou seja, aquela que considera que a educação em tempo integral não necessariamente precisa ser oferecida somente pela escola, mas que pode se realizar mediante parcerias com entidades da sociedade civil e articulações com diferentes órgãos e projetos do governo federal.

No que diz respeito à concepção multissetorial de Educação Integral, Cavaliere (2007) enfatiza ainda que ela se justifica, especificamente, sob o argumento de que diversas escolas possuem poucos equipamentos, espaços e pessoal disponível para ofertar o tempo integral.

Em consonância a esse pressuposto, o Cenpec defende a ideia de que atualmente, em nosso país, não é mais possível pensar a escola como o único local de aprendizagem, e vem divulgando esta defesa mediante os debates sobre os modelos de educação em tempo integral que tem promovido. (CAVALIERE, 2007).

Compartilhando desta mesma visão, Guará (2009, p. 65) defende a “Educação Integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares”. Sua opinião tem como principal fundamento, conforme apresentado anteriormente, a proteção integral proclamada pelo ECA. (BRASIL, 1990).

Partindo desses entendimentos, os estudos sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral propostos no documento legal: Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) que institui o PME, num diálogo com estudos já realizados sobre a concepção de Educação presentes, nos documentos legais do PME e referenciais teóricos que realizam uma reflexão acerca das concepções de Educação Integral de tempo integral permitiram a

compreensão da forma como o Programa se fundamenta numa perspectiva da Educação Integral de tempo integral.

Compreendeu-se que o PME vem se configurando como uma concepção de Educação Integral em que o tempo ampliado associado a multissetorialidade (a articulação de Políticas sociais e o estabelecimento de parcerias) são condições que possibilitam uma diversidade de atividades socioeducativas e conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

Com relação às atividades propostas no PME, a portaria propõe que as atividades sejam realizadas, no contraturno escolar, porém a dinâmica de organização do tempo ampliado e a inter-relação entre a escola e outros espaços educativos devem estar dispostas, no projeto político pedagógico escolar.

Ressalta-se também a importância da articulação do currículo com as principais questões com que se defrontam estudantes e professores cotidianamente e atividades socioeducativas. Essa articulação visa à construção de espaços de interseção de forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa, visando uma ampliação também das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva.

E ainda, a concepção de educação proposta para o PME, destaca a diversidade de atividades e a possibilidade de interação com a comunidade. Aponta para a necessidade da 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.

Em relação à perspectiva de ampliação do tempo de permanência das crianças, jovens e adolescentes na escola, vinculam-se as ideias de organização de territórios educadores a partir da escola e de articulação de arranjos educativos construídos em ações intersetoriais, no sentido de favorecer a formação integral.

Com relação ao caráter intersetorial do Programa, a Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) indica que o estado deve estabelecer ações conjuntas em prol do referido desenvolvimento, no sentido de promover a construção e articulação da perspectiva de território educativo em âmbito local como elemento organizador da intersetorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos, entre o conjunto das Políticas públicas, para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana.

Nesse sentido, o espaço deixa de ser apenas escolar para se transformar em espaço educativo, incluindo todos os ambientes em que se possa desenvolver a aprendizagem. A

relação que se estabelece entre a escola, a família, a sociedade e o poder público assinala para uma visão educacional cujas ações integradas favorecem o avanço da qualidade da educação, pois envolvem todos, no processo de ensino aprendizagem.

Outro elemento importante caracterizador da concepção de Educação Integral de tempo integral, no Programa, diz respeito à responsabilidade que é atribuída à escola por toda a formação dos cidadãos, isso implica aos atores escolares a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas, na direção de uma educação que compartilhe responsabilidade tanto de escolas como de comunidades.

Nesse sentido, em vista do estudo e reflexões apresentadas sobre o PME e as compreensões que surgem atualmente da proposta de Educação Integral e de escola de tempo integral o conjunto de todos esses aspectos que se apresentam no corpo da Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) destacam que o Programa tem por finalidade o fomento da formação integral dos indivíduos, a partir de ações que contemplam múltiplas oportunidades educacionais, numa visão de Educação Integral que atende a um formato de educação que entende que a prática educativa se manifesta em múltiplos espaços e tempos, com a participação de toda a sociedade.

O estudo também permitiu a compreensão de que o tempo integral não significa a oferta de uma educação, no sentido da formação integral aos alunos, embora seja considerado como um elemento importante para isto. Entendeu-se que, a ampliação da jornada escolar só é útil se for caracterizada enquanto uma proposta de educação que ofereça atividades que privilegiem todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, numa perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artística, dentre outras e, não fragmente o currículo escolar. (COELHO, 2009).

Maurício (2009, p. 26) destaca que a concepção de Educação Integral ao embasar a proposta de ampliação do tempo escolar diário seja aquela que:

[...] reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 55) entendem a Educação Integral como “[...] qualquer proposta que vise a Educação Integral, mas que não tenha como objetivo a formação ampla do educando, não poderá ser compreendida enquanto tal”.

Para que assim seja, é necessário que tal ampliação seja consubstanciada com a oferta de atividades pedagógicas que propiciem ao educando se desenvolver nos aspectos cognitivo, cultural, afetivo, emocional, dentre outros. Além disso, é preciso superar a dicotomia turno *versus* contraturno presente em experiências de tempo integral, uma vez que contribui para a fragmentação do currículo e não condiz com a proposta de Educação Integral. (COELHO, 2009).

Porém, ressalta-se que no cenário da educação pública brasileira, a Educação Integral em tempo integral ainda se encontra em processo de construção podendo apresentar, apesar dos objetivos e finalidades contidos na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) e demais publicações referentes a este, concepções e práticas distintas sendo necessário refletir sobre a concepção de educação estabelecida pelos atores responsáveis pela efetivação dessas experiências.

No estudo realizado nesta seção, evidenciou-se a proposta de Educação Integral de tempo integral que está posta na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007a) e publicações oficiais num diálogo com autores que tratam da temática. A discussão permitiu a compreensão de que o proposto nos documentos legais do Programa se fundamenta numa perspectiva da Educação Integral com elementos que a caracterizam como: o tempo integral, as ações socioeducativas, os espaços educativos, a intersetorialidade e a formação integral.

Na próxima seção, apresenta-se a análise da concepção de educação integral de tempo integral a partir dos gestores e professores comunitários envolvidos diretamente com o PME em duas Escolas de ensino fundamental/séries iniciais da zona urbana em Oriximiná-Pará, num diálogo com os marcos teóricos, normativos e conceituais pertinentes à investigação.

5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO : a concepção dos sujeitos participantes do programa no município de oriximiná.

Nesta seção, a partir do resultado da análise do material coletado (entrevistas e questionários), junto aos gestores e professores comunitários envolvidos diretamente com o PME em duas Escolas de ensino fundamental/séries iniciais, da zona urbana, num diálogo com os marcos teóricos, normativos e conceituais pertinentes à investigação apresenta-se a concepção de Educação Integral de tempo integral que estes expressam no decurso do processo de operacionalização do PME,

Para contextualização do território, elaborou-se um panorama do município de Oriximiná e de sua rede educacional atual, mostrando o processo de configuração do PME em território educativo oriximinaense, na sequência o resultado da análise das categorias que surgiram decorrente da análise de conteúdo. (BARDIN, 1977, 2011).

A análise revelou **duas categorias** com vistas à compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral presentes nas comunicações dos gestores e professores comunitários participantes da pesquisa **(1) concepção de educação e (2) concepção de educação integral de tempo integral**, a segunda composta por cinco **subcategorias**, a saber: **(2.1) tempo integral, (2.2) atividades socioeducativas, (2.3) espaço educativo, (2.4) escola de tempo integral e (2.5) formação integral.**

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ - PA

Oriximiná é um município brasileiro do Estado do Pará, pertencente à Mesorregião do Baixo Amazonas. Com 107.602,99 quilômetros quadrados de extensão territorial, é maior que países como Portugal, Dinamarca e Coreia do Sul e o segundo maior do Estado do Pará, sendo superado apenas por Altamira (161.445,91 km²) em extensão territorial (IBGE, 2016). Limita-se ao Norte com a Guiana Francesa e o Suriname, a Leste com o município de Óbidos, ao Sul com Juruti e Terra Santa e a Oeste com o município de Faro e com o Estado de Roraima.

Por volta de 1815, escravos fugidos das fazendas e cidades do Baixo Amazonas refugiaram-se entre as comunidades indígenas da região, formando quilombos. O desbravamento da região por parte dos europeus se deu a partir de 1877, por ação do padre José Nicolino de Sousa, nascido no município de Faro a partir de ascendência indígena (GRUPIONI; ANDRADE, 2015).

Oriximiná teve início em 1877, quando o Padre José Nicolino de Souza desbravou a região e fundou uma povoação denominada Uruá-Tapera ou Mura-Tapera, à margem esquerda do rio Trombetas. Nove anos depois, a então povoação foi elevada à Freguesia de Santo Antônio de Uruá-Tapera, por ato de Joaquim da Costa Barradas, presidente da Província do Pará e desembargador do Estado do Maranhão.

Em 1894, Uruá-Tapera adquiriu categorias de vila e município, cuja instalação deu-se no mesmo ano. Nessa época, passou a se chamar Oriximiná e seus limites abrangiam o rio Trombetas, igarapé Sapucuá e Maria Pixi, com respectivo lago, até a boca do igarapé Timbó, seguindo ao Centro.

Com a extinção de Oriximiná, em 1900, o seu território foi dividido entre os municípios de Faro e Óbidos. Porém, em 1934, ocorreu a sua reinstalação oficial.

O patrimônio natural de Oriximiná compreende as áreas, a saber: (a) Área Indígena Nhamundá-Mapuera, abrangendo de Oriximiná e Faro, com 8.454 quilômetros quadrados; (b) Área Indígena Trombetas-Mapuera, contígua à Área Nhamundá-Mapuera, com superfície de 39.704,18 quilômetros quadrados e um perímetro de 1.562 quilômetros, abrangendo os municípios de Uruará e Nhamundá, no Estado do Amazonas; Oriximiná e Faro, no Estado do Pará; Caroebe e São João da Baliza, no Estado de Roraima. (c) Parque Nacional Indígena de Tumucumaque, com 27.000 quilômetros quadrados, abrangendo Oriximiná, Almerim, Monte Alegre e Óbidos e (d) Reserva Biológica do Trombetas, com 3.850 quilômetros quadrados (TAVARES, 2006).

O território oriximinaense é demarcado por vários acidentes geográficos naturais que compreende rios, lagos e cachoeiras, a saber: (a) Rios: Trombetas (que banha a sede pelo lado esquerdo), Erepecuru (importante afluente pela margem esquerda e que serve de limite natural com o município de Óbidos), Acapu, Cachorro, Mapuera, Nhamundá (que serve de limite natural para fronteira do Estado do Pará com Estado do Amazonas) e o Cachoeiri; (b) Lagos: Sapucuá, Paru, Iripixi, Caipuru, Abuí, Maria-Pixí, Salgado, Ururiá e Batata (sendo, estes, alguns dos mais importantes, tendo, por base, sua extensão, volume de água, acesso, navegabilidade e expressão econômica); (c) Cachoeiras: Porteira (com grande potencial hídrico), Chuvisco e Ventilado (com grande potencial turístico), Pancada, Vira-Mundo e São Pedro. Vale destacar as cachoeiras do Jatuarana, com relativa proximidade da sede do município, e as cachoeiras da região do Jamaru. (TAVARES, 2006).

Oriximiná é servida por dois Aeroportos, um localizado a 10 quilômetros do centro da cidade, e pelo Aeroporto de Porto Trombetas, localizado no distrito de Porto Trombetas, servindo a população que reside e trabalha para a Mineração Rio do Norte (MRN)³⁵, ambos tendo somente voos particulares. Atualmente, o transporte fluvial é o mais usado pelos usuários, seguido do terrestre pela rodovia PA-254. A distância geográfica (rota aérea) entre Oriximiná e Santarém, o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do oeste do Estado, é 149 km. (TAVARES, 2006).

Segundo os dados do censo IBGE (2010), a população de Oriximiná é de 62.794 habitantes, representando 0,79% da população do Estado de Pará que é de 7.969.654 habitantes.

Oriximiná é um rico celeiro de manifestações, tradições e eventos. Dentre as manifestações culturais, destaca-se o Círio fluvial de Santo Antônio, o qual é considerado um dos maiores círios fluviais noturnos do Brasil. O círio ocorre sempre no mês de agosto, perdurando por 15 dias nos quais a cidade fica em festa, proporcionando a todos que o prestigiam contato com as manifestações de raízes oriximinaenses.

Além do círio, o município em seu calendário de eventos promove o “Orixifolia”, carnaval formado por blocos de rua; apresentação da via Sacra na semana santa; festival da castanha, festival junino, dentre outros.

Sua economia é ligada ao extrativismo mineral e vegetal, agricultura, pecuária e pesca. A economia tradicional assentava-se na exploração de juta, pesca e castanha-do-pará, até que um importante fato se deu, no final da década de 1970, com a instalação do Projeto Trombetas, da MRN, para exploração de bauxita. Por consequência disso, Oriximiná passou a ser favorecido por uma expressiva receita oriunda da Compensação Financeira sobre Exploração Mineral (CFEM) os royalties, que hoje são elementos-chave na composição da receita deste município que apresenta basicamente funções terciárias e onde o funcionalismo público emprega uma parcela considerável da população, como ocorre em muitas cidades amazônicas.

Embora Oriximiná apresente características que o torna rico nos aspectos minerais, culturais, vegetais e belezas naturais, a população ainda sofre com a falta da oferta e garantia dos direitos sociais que contemple as necessidades da população local no que tange aos

³⁵ A MRN, umas das maiores produtoras brasileiras de bauxita, matéria-prima do alumínio. Localizada na Amazônia, na região oeste do Pará, em Porto Trombetas, município de Oriximiná. Trata-se de uma empresa de capital fechado constituída em 1979 por uma associação de oito empresas, a Alcoa possui 18,2% do capital acionário, ver também <<http://www.mrn.com.br/pt-BR/Paginas/default.aspx>>.

aspectos relacionados à saúde, educação, moradia, transporte, saneamento básico, dentre outros.

5.2 O ENSINO FUNDAMENTAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ-PA

O Sistema Municipal de Ensino em Oriximiná, criado pela lei municipal nº. 6.072, de 17 de dezembro 1997 e reestruturado por força da lei municipal nº. 6.955, de 21 de dezembro de 2006, disciplina a organização do ensino no município de Oriximiná, o qual dispõe de Conselho Municipal de Educação (Comeo).(ORIXIMINÁ, 2015).

A educação ofertada pela rede pública de ensino municipal em Oriximiná, no que diz respeito à Educação Básica contempla as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No que tange às modalidades contempla a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2015, a oferta destas etapas e modalidades se deu em 91 estabelecimentos entre as zonas urbana e rural. (Ver tabela 5).

Tabela 5 - Número de escolas e oferta da Educação básica na rede pública municipal por etapa, modalidades e por zona. Oriximiná – Pa. 2015.

ÁREAS/ZONA	Total de Escolas	OFERTA			
		ED INFANTIL		ENS. FUNDAMENTAL	
		CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	ENS. FUND.	EJA
Área Urbana	21	6	3	15	6
Área Quilombola	20	1	14	20	3
Simplex (assentamento/rural)	49	0	31	49	6
Área Indígena	1	1	1	1	1
Total	91	8	49	85	16

Fonte: Adaptado da Secretaria municipal de Educação. Setor de Estatística. Oriximiná-Pa (2015).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Oriximiná de 2015-2025, a oferta das etapas e modalidades da Educação Básica, na rede municipal, ainda se faz de forma conjunta nas escolas, ou seja, em algumas escolas funcionam a educação infantil, o ensino fundamental e a EJA, como também, nas escolas da zona rural ainda há a presença de classes multisseriadas³⁶. Tal situação se deve a baixa densidade populacional, a carência de professores e as dificuldades de locomoção. Estes são alguns dos fatores que ainda motivam a

³⁶ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes, ver também <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23412/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>>.

criação das classes multisseriadas no município, situação predominante na zona rural. (ORIXIMINÁ, 2015).

Com relação ao ensino fundamental, dos 91 estabelecimentos existentes, 85 o ofertam, sendo: 15 estabelecimentos na zona urbana e 70 na zona rural, compreendendo as áreas quilombolas e indígenas. Os dados indicam um maior número de escolas de ensino fundamental na zona rural. Este fato se deve à extensa área territorial que o município possui o qual em termos regionais e políticos está dividido em 14 microrregiões composto por 151 localidades/comunidades, porém isto não se traduz em um maior número de matrículas. (Ver Tabela 6).

Tabela 6 - Número de matrículas no ensino fundamental séries iniciais e final da rede pública municipal, por área/zona de oferta. Oriximiná-Pa. Anos: 2010-2014.

Área/Zona	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Urbana	9.436	8.827	8.648	8.769	8.476	8.045
Rural	5.275	5.415	5.552	5.465	5.461	5.433
Total	14.711	14.242	14.200	14.234	13.937	13.478

Fonte: Adaptado da Secretaria municipal de Educação. Setor de Estatística. Oriximiná-Pa (2015).

Os dados acima mostram que a matrícula no ensino fundamental, no período compreendido entre os anos 2010-2015, tem se mantido estável, havendo um pequeno decréscimo na demanda tanto na zona urbana quanto na rural que vem se revelando ano a ano, fato ainda sem causas que possam ser destacadas aqui, por falta de pesquisas a respeito da temática no município.

Com relação ao rendimento dos alunos no ensino fundamental em Oriximiná, os resultados encontrados apontam redução do abandono escolar nas séries iniciais, enquanto os resultados encontrados para o desempenho dos alunos não foram estatisticamente significativos, nas séries finais, demonstrando que tem ocorrido uma queda no índice de aprovação, (ver Tabela 7):

Tabela 7 – Ensino Fundamental: Taxa de rendimento: proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação segundo indicadores do Inep. Rede pública municipal. Zonas urbana e rural. Oriximiná – Pa. Anos: 2010-2015.

Anos	Anos iniciais- 1º ao 5º ano						Anos finais – 6º ao 9º ano					
	reprovação		abandono		aprovação		reprovação		abandono		aprovação	
	%	Nº de Alunos	%	Nº de Aluno	%	Nº de Aluno	%	Nº de Alunos	%	Nº de Aluno	%	Nº de Aluno
2010	8,9	823	3,1	291	88,0	8.158	12,1	661	5,6	305	84,5	4.867
2011	11,6	981	2,9	242	85,6	7.262	11,0	636	4,4	256	84,5	4.867
2012	7,6	615	2,1	174	90,3	7.297	13,7	835	5,4	332	80,9	4.948
2013	9,5	759	1,8	144	88,7	7.068	15,0	935	5,4	339	79,6	4.974
2014	11,3	879	2,1	160	86,6	6.728	16,9	1.042	5,9	363	77,3	4.770
2015	12,6	961	1,7	127	85,8	6.556	15,3	880	5,2	302	79,5	4.576

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep³⁷ (2015)

Nas séries iniciais, a queda na aprovação chegou a - 2,2% em 2015 em relação a 2010 que era de 88,0% e, nas séries finais de a -5% também em relação a 2010 que era de 84,5%.

Os dados indicam ainda que os anos iniciais do ensino fundamental, embora tenham diminuído o número de abandono de 3,1% para 1,7%, o que pode se considerar como um avanço positivo, aumentou o índice de reprovação de 8,9% para 12,6 %, avançando negativamente com relação ao insucesso do aluno. Nos anos finais, o abandono escolar tem perdurado sem uma evolução positiva, mantendo-se quase que estável, no quesito reprovação, nos anos finais houve um aumento de 12,1% para 15,3%.

Estes dados referentes ao abandono e reprovação tem contribuído com a manutenção da defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país, visto que se trata de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série. (ver Tabela 8).

³⁷ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/3376-oriximina/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2015>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Tabela 8 - Distorção idade-série: proporção de alunos com atraso escolar. Ensino fundamental. Rede pública Municipal. Zona urbana e rural. Oriximiná – Pa. 2010-2015.

	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
1º ao 5º ano	27	27	26	26	26	25	26	21	26	20	21	21
6º ao 9º ano	37	44	37	43	41	41	41	41	39	39	44	38

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep³⁸ (2015)

Sem desconsiderar outros fatores que interferem na melhoria da aprendizagem, os percentuais apresentados nos quadros acima têm se refletido no Ideb do ensino fundamental do município, visto que este sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Saeb e a Prova Brasil. (ver Tabela 9).

Tabela 9 - IDEB - Resultado geral ensino fundamental da rede pública municipal. Oriximiná-Pa . 2005 -2015.

Séries/anos iniciais - 4ª série/ 5º anos											
Metas alcançadas						Metas almejadas					
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011	2013	2015
2.7	2.7	4.2	3.9	3.6	4.1	-	2.7	3.1	3.5	3.8	4.1
Séries/anos finais - 8ª série/9º anos											
Metas alcançadas						Metas almejadas					
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011	2013	2015
3.5	3.6	4.0	4.0	3.9	3.9	-	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8

Fonte: INEP (2015³⁹).

Os dados indicam que, embora a meta tenha sido almejada nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º) para 2015, não foi alcançada nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º), mantendo-se distante desta 9 pontos, colocando o município em estado de atenção. O

³⁸ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/3376-oriximina/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2015>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

³⁹ Disponível em: ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em set./2016.

indicador relaciona o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, obtidas pela Prova Brasil/Saeb, com dados do fluxo escolar, via censo escolar da Educação Básica.

O índice apresentado nos anos iniciais do ensino fundamental, embora tenha tido pequena oscilação para menos em 2013, vem evoluindo progressivamente desde que começou a ser calculado em 2005, o Ideb passou de 2,7 em 2005 para 4,1 em 2015, mantendo as metas estipuladas. Os anos finais do ensino fundamental alcançaram a meta nos anos 2007, 2009 e 2011, porém regrediram no ano 2013 e 2015, mantendo um Ideb de 3,9, não alcançando a meta para este 2015 que era de 4,8.

Outro aspecto que vem compondo o cenário educacional no município, no período compreendido entre 2011 a 2015, diz respeito à educação em tempo integral. Segundo os dados fornecidos pela Secretaria de Educação em Oriximiná, no ano de 2015, 58% das escolas de ensino fundamental, passaram a atuar em tempo integral, através da adesão ao PME, realizando atividades, no contra turno, aumentando o número de horas de permanência dos alunos na escola de 4 horas para 7 horas diárias. (ver Tabela 10).

No que concerne ao ordenamento jurídico que trata da educação a nível municipal no caso o Plano Municipal de Educação 2015-2025, em 2015, houve um realinhamento de suas metas e estratégias em consonância à LDB (BRASIL, 1996) e ao PNE de 2014-2024. (BRASIL, 2014).

O Plano Municipal de Educação em Oriximiná 2015-2025, aprovado pela Lei nº 8.764 de 24 de junho de 2015, no que se refere à educação em tempo integral, tem como meta oferecê-la em, no mínimo, 20% (vinte por cento) das escolas públicas municipais de ensino fundamental, de forma a atender os alunos da educação básica. Para tanto estabeleceu estratégias que deverão garantir que até o quinto ano de vigência do plano PME, 50% (cinquenta por cento) da meta estabelecida seja cumprida, colocando como prioridade comunidades carentes ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, as escolas das áreas rural e urbana. (ORIXIMINÁ, 2015)

Prevê também a garantia da educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir de 4 (quatro) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Meta nº 6

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 20% (vinte por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender os alunos da educação básica.

6.1 - Garantir, até o quinto ano de vigência deste PME, 50% (cinquenta por cento) da meta estabelecida e o restante a ser implementado até o término da vigência deste Plano, em regime de colaboração com o governo federal, Programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades carentes ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, ficando estabelecido que sejam atendidas as escolas das áreas rural e urbana, com base em consulta prévia às comunidades, estabelecidos os critérios de seleção, considerando-se as peculiaridades locais;

6.2 - Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir de 4 (quatro) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (ORIXIMINÁ, 2015, p. 58).

Também consta no PME de 2015-2025 (ORIXIMINÁ, 2015, p. 58) a ampliação da educação em tempo integral para a educação infantil, que, conforme estratégia 1.14 da Meta 1 estabelece que “[...] até o terceiro ano de vigência deste PME, a implantação de duas escolas piloto, de forma a contemplar no mínimo 20% (vinte por cento) do atendimento em tempo integral na educação infantil, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”.

Verifica-se que as ações da secretaria municipal de educação em Oriximiná e das escolas municipais, concernente à Educação Integral em tempo integral, estão conectadas às políticas implantadas pelo governo Federal, embora não haja indícios de adaptação ou reorganização destas em consonância às peculiaridades locais.

E mais, ainda que as políticas públicas federais de Educação em tempo integral estejam voltadas para todas as regiões e escolas do país, há uma grande distância entre o que se propõe e o que se efetiva nos territórios educacionais onde a referida política tem sido implantada, como é o caso do município de Oriximiná.

Na subseção 5.3, apresenta-se um panorama da implementação e operacionalização do Programa Mais Educação, em território oriximinaense, no período de 2010 a 2015, o que proporcionou compreensão do processo e suas configurações bem como forneceu subsídios para a reflexão acerca da concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários participantes do Programa, nas duas escolas de ensino fundamental em Oriximiná, nas EMEF das séries iniciais da zona urbana de Oriximiná-Pa que compõem a pesquisa.

5.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIO EDUCACIONAL ORIXIMINAENSE: uma descrição à luz da visão oficial no município.

Com as exigências decorrentes da legislação educacional, LDB (BRASIL, 1996), os PNE 2001-2010 e 2014-2024 (BRASIL, 2001, 2014a), o Plano de Metas Compromisso pela Educação/PDE, a Portaria Interministerial nº17 (2007a), dentre outros ordenamentos jurídicos que preconizam a ampliação do tempo escolar, a secretaria municipal de educação em Oriximiná- Pa, percebeu a necessidade de aderir ao PME.

Os documentos, informações e materiais coletados, na secretaria municipal de educação, indicam que o PME aportou em território oriximinaense, em novembro de 2010. A decisão da Semed em aderir ao PME, inicialmente, não foi fruto de uma discussão coletiva, ocorreu a nível administrativo, considerando que não tinha recebido orientações, somente posteriormente, após a nomeação da coordenação local e conhecimento das orientações contidas nos Manuais de operacionalização do PME. Iniciaram-se encontros com os gestores escolares para repasse das orientações concernente a adesão das escolas e ao Programa. (Informação verbal⁴⁰)

A adesão da Semed ao PME realizou-se através de encaminhamento de ofício à coordenação geral PME/MEC, contendo os nomes de dois coordenadores locais, em resposta à solicitação do e-mail enviado pela coordenação geral do Programa/MEC, em novembro de 2010 à Semed. (Informação verbal⁴¹).

No que diz respeito à adesão das escolas de ensino fundamental ao PME, não houve por parte do município uma seleção, esta sempre foi realizada pelo MEC. Inicialmente em 2011 o qual selecionou 06 (seis) escolas pelo critério, baixo Ideb/2007, dentre outros, disponibilizando a relação destas no Simec para a secretaria de educação. De posse desse conhecimento das escolas selecionadas a Semed comunicou às escolas, informando-as acerca do Programa e da forma da participação. (Informação verbal⁴²).

A efetivação da adesão das escolas ao PME ocorreu a partir do cadastro no Sistema Simec, realizado pela Semed. Uma vez realizado o cadastro, o acesso ao Sistema é de uso exclusivo do gestor escolar, porém, pela falta do domínio do sistema, informações e ferramentas, a coordenação geral do PME no âmbito da Semed realizou o processo em conjunto com gestor e professor comunitário promovendo a inserção no Simec, dos dados

⁴⁰ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

correspondentes ao professor comunitário, coordenador do Programa no âmbito da escola, bem como o número de alunos atendidos e atividades formativas, dentre outras solicitações. (Informação verbal⁴³).

No período de 2011 a 2015, na zona urbana, o número de escolas de ensino fundamental que aderiram ao PME, gradativamente ampliou-se de 07 (sete) em 2011 para 14 (quatroze) em 2015.

Na zona rural, o PME iniciou em 2012, com a adesão inicial de 35 (trinta e cinco) escolas, permanecendo a mesma quantidade até o ano de 2014.

No referido período, a rede pública municipal de ensino totalizou a adesão de 49 (quarente e nove) escolas ao PME, representando um percentual de 58% do total das escolas de ensino fundamental, entre zonas urbana e rural. (Ver Tabela 10).

Tabela 10 – Escolas de ensino fundamental com educação em tempo integral através do Programa Mais Educação. Rede Pública Municipal - Oriximiná/Pa – 2011 a 2015.

ANO	Nº de Escolas existentes		Quantidade e percentual de Escolas que atuam em tempo integral através do PME				Total geral	
			Zona Urbana		Zona rural		Quant.	%
	Z.U	Z.R	Quant	%	Quant	%		
2011			07	50	0	0	07	8
2012	14	70	11	79	35	50	46	55
2013			13	93	35	50	48	57
2014			14	100	35	50	49	58
2015	15	70	14	93	35	50	49	58

Fonte: Adaptado do Setor de Estatística/Semed. Oriximiná-Pa (2016)

Os dados indicam que no período compreendido entre 2011-2015, houve um crescente avanço no número de escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, especificamente, na zona urbana que, em 2014, atingiu a 100% das escolas de ensino fundamental, em 2015, em virtude da criação de mais uma unidade educacional de ensino fundamental, a qual não foi contemplada, o percentual decresce para 93%.

Ressalta-se que em 2015, não houve adesão de mais escolas ao PME, apenas execução das atividades formativas resultantes do processo de adesão de 2014, considerando que em 2014 houve atraso no repasse de recursos os quais foram reprogramados para o ano de 2015, perdurando até em 2016 em decorrência da situação de atraso.

⁴³ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

Após o processo de adesão, disponibilizou-se aos gestores e professores comunitários um book contendo: o manual de orientação e legislações acerca do PME os quais foram orientados a verificar estrutura da escola e monitores.

De acordo com a coordenação do PME/Semed, as primeiras orientações aos gestores e professores comunitários direcionou-os à reflexão quanto às escolhas das atividades no sentido de observar na comunidade: (a) a presença de monitor para a referida atividade selecionada; (b) adequação dos espaços; (c) a realidade, considerando a clientela, que habilidades seriam desenvolvidas e se estavam necessitando. (Informação verbal⁴⁴).

As atividades formativas para cada escola foram selecionadas pela gestão e coordenação do programa, no âmbito da escola. As escolas optaram por diversas atividades seguindo as orientações de selecionar uma atividade do macrocampo “acompanhamento pedagógico”. As demais atividades poderiam pertencer a macrocampos diferentes, ou seja, 09 (nove) atividades de diferentes macrocampos ou, ainda, ter uma ou mais atividades de um mesmo macrocampo, desde que contemplassem um mínimo de 03 (três) macrocampos. (Informação verbal⁴⁵) (Ver Quadro 4).

Quadro 4 - Programa Mais Educação. Relação das atividades formativas ofertadas pelas escolas de ensino fundamental. Oriximiná-Pa. 2011-2014.

Ano	Quantidade	Zona	Atividades
2011 com exercício em 2012	13	Urbana	Alfabetização e letramento; Matemática; prevenção e promoção da saúde; Canto coral; percussão; judô; teatro; recreação e lazer/ brinquedoteca; banda fanfarra; informática e tecnologia; capoeira; Com vidas; dança.
2012 com exercício em 2013	16	Urbana	Alfabetização e letramento; Matemática; Educação ambiental; tênis de Mesa; Canto coral; percussão; judô; recreação e lazer/ brinquedoteca; banda fanfarra; Tecnologias educacionais; Basquete de rua; Segundo tempo (PST); Capoeira.
	16	Rural	Campo do conhecimento; canteiro sustentável; músicas; futebol; capoeira; voleibol; artesanato popular; literatura de cordel; brinquedo e artesanato regional; Educação patrimonial; Arte corporal e jogos; danças; Etnojogos; recreação e lazer/ brinquedoteca; teatro; percussão.
2013 com exercício em 2014	21	Urbana	Orientação de estudos; conservação do solo; Educação patrimonial; Robótica Educacional; Esporte na escola; Danças; Tecnologias educacionais; Percussão; Iniciação musical Cordas; Iniciação musical flauta doce; judô; Educação em direitos humanos; Recreação e lazer/brinquedoteca; Canto Coral; Futsal; Capoeira; Horta Escolar; Desenho; fotografia; Alfabetização e letramento; Matemática.
		Rural	13 Campo do conhecimento; canteiro sustentável; esporte na escola; capoeira; Etnojogos; Arte gráfica e leitura; Brinquedo e Artesanato Regional; Música; Arte Corporal e jogos; Danças; Recreação lazer e Brinquedoteca; Teatro.

Fonte: Seção de currículos e Programas. Semed/Oriximiná-Pa (2015).

⁴⁴ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

⁴⁵ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

A escolha dos professores comunitários representou a contrapartida requerida pelo MEC às secretarias de educação. Para tanto, seguiu-se as orientações contidas no Manual de operacionalização 2009, de que fossem professores efetivos da rede e que fossem lotados com 40 horas mensal. Observou-se também o critério de este ser pessoa envolvida com a comunidade e com poder de articulação tanto da equipe geral da escola quanto externamente à escola, visto que este faria articulação junto aos pais dos alunos para sensibilização quanto a participação do aluno no contraturno através das atividades do PME. Posteriormente, a lotação dos professores comunitários foi reduzida para 20 horas mensais. (Informação verbal⁴⁶).

Para entendimento do processo de operacionalização e da proposta contida nos Manuais e documentos legais, ressaltou-se que houve a organização de grupo de estudo com os professores comunitários para formação e com os monitores para compreensão do papel a ser exercido, no Programa, no que concerne ao desenvolvimento das atividades e habilidades desenvolvidas com os alunos no contraturno. (Informação verbal⁴⁷).

Destacou-se ainda que, aos professores comunitários deu-se orientações, no que tange à sensibilização e esclarecimento aos pais acerca do retorno do aluno no contraturno, visto que a criança já passava quatro horas em sala de aula e caso não houvesse entendimento por parte dos pais, de que no contraturno o aluno iria desenvolver outras habilidades (de cantar, de dançar, de teatro, etc), eles não permitiriam sua participação.

Para o cumprimento do tempo ampliado, orientou-se que fosse selecionados alunos do turno da manhã para o contraturno à tarde e alunos do turno da tarde para o contraturno pela manhã. (Informação verbal⁴⁸).

Inicialmente em 2011, cada escola inseriu 120 alunos totalizando 864 crianças, porém gradativamente no período compreendido entre 2011-2015, o quantitativo de alunos mais do que dobrou, na zona urbana, conforme revelam os dados da Educação Básica no município. (Ver Tabela 11).

⁴⁶ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

Tabela 11 - Número total de matrículas no ensino fundamental regular e em tempo integral segundo a área/zona. Oriximiná-Pa. Anos- 2010 a 2015.

ÁREA/ ZONA	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	Total	tempo integral	Total	tempo integral	Total	tempo integral	Total	tempo integral	Total	tempo integral	Total	tempo integral
ZONA URBANA	9.436	0	8.827	864	8.648	1.405	8.769	1.660	8.476	2.539	8.045	2.027
ZONA RURAL	5.275	0	5.415	0	5.552	3.831	5.465	3.950	5.461	4.048	5.433	3.836
TOTAL	14.711	0	14.242	864	14.200	5.236	14.234	5.610	13.937	6.587	13.478	5.863
Total em %		0		6		37		39		47		44

Fonte: Adaptado da Secretaria municipal de Educação. Setor de Estatística. Oriximiná-Pa (2015)

Os dados mostram que na zona rural, o número de alunos matriculados no tempo integral, por meio do PME, teve um pequeno aumento até o ano de 2014 e uma pequena queda em 2015. De forma geral, o universo de alunos do ensino fundamental público em Oriximiná, contemplados com horário integral, ampliou de 6% em 2011 para 44% em 2015.

Os dados vão ao encontro do preconizado no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o qual prevê em sua meta 6 (seis) a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil.

Ainda no tocante ao processo de operacionalização do PME, ressaltou-se que foi elaborado cronograma de reuniões mensais com gestores e professores comunitários, as quais, dentre outras questões, tinham como pauta: (a) a proposta dos Manuais; (b) as estratégias de implementação do Programa; (c) a seleção dos monitores; (d) o papel desempenhado pelo professor comunitário e gestores. Essas pautas tinham como objetivo fazer com que os gestores e professores entendessem qual era o papel de cada um no PME bem como orientar a implementação e operacionalização do Programa na escola.(Informação verbal⁴⁹).

Quanto às discussões e reflexões sobre a concepção de Educação Integral, destacou-se que houve em Santarém-Pa o curso de “Aperfeiçoamento em docência na escola de tempo integral”. O curso foi realizado pelo MEC/SEB em parceria com o TEIA AMAZÔNIDA/UFPa, no qual participaram os professores comunitários e apenas um gestor escolar.

⁴⁹ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

A partir de discussões e reflexões oriundas do curso, enfatizou-se que vários professores comunitários passaram a ter melhor compreensão acerca do PME. Percebeu-se que o PME era um ensaio para a Educação Integral. Porém ressaltou-se que para o desenvolvimento da Educação Integral, conforme apontada no curso, havia a necessidade de estruturação do espaço escolar, formação de professores e a contratação de mais profissionais para dar conta desse processo que envolve muitas atividades, como por exemplo, a alimentação do educando. (Informação verbal⁵⁰)

De posse dos conhecimentos obtidos, no curso de aperfeiçoamento, organizou-se no município formação para multiplicar junto aos monitores e professores comunitários os conhecimentos adquiridos. (Informação verbal⁵¹).

Com relação à metodologia de desenvolvimento das atividades formativas do PME, apontou-se que houve casos em que os monitores trabalhavam como se estivesse em sala de aula, porém orientou-se que as atividades do Programa não deveriam ser desenvolvidas da mesma forma que as da aula do tempo regular, mas com temas afins, com atividades diversificadas, o tempo “a mais” na escola deveria ser destinado ao desenvolvimento das habilidades e aptidões intrínsecas ao aluno instigando o seu desabrochar. (Informação verbal⁵²).

Ressaltou-se que, a extensão do tempo deveria ter como objetivo contribuir com a aprendizagem do aluno, nos aspectos físicos, cognitivos, na formação do aluno de modo geral, porém, atribuiu essa formação como tarefa inicial da família, posteriormente da escola, haja vista que percebe que quando se trata de educação é preciso envolver a instituição mantenedora, escola e família onde cada um exerça o seu papel. (Informação verbal⁵³).

Destacou-se ainda que as escolas que conseguiram compreender os objetivos do PME, integravam-se através da interdisciplinaridade de conteúdos da sala de aula com a proposta do Programa. Porém houve a necessidade de orientar, principalmente, os gestores e professores comunitários que rotineiramente diziam: “olha professora não está dando certo assim, porque o professor da sala de aula acha que a gente está dificultando, atrapalhando a aprendizagem do aluno”. (Informação verbal⁵⁴).

Com relação à integração da proposta do PME ao PPP, enfatizou-se que não houve constatação de que o PME tivesse sido integrado ao PPP, porém observou-se que este

⁵⁰ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

integrou-se às atividades da escola, ao calendário de atividades da escola, ou seja, existia um mês para que a escola apresentasse em culminância as atividades realizadas com o PME na escola, atividades como a dança, o judô, a capoeira, o teatro, a música, jiu-jitsu. (Informação verbal⁵⁵).

Revisitando o referencial teórico que fundamenta este estudo, Moll (2012b) enfatiza que a Educação Integral de tempo integral preconizada no PME, pressupõe a modificação da rotina, a reinvenção do modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares e, principalmente, modificação no projeto político-pedagógico da escola, considerando que este envolve o conjunto de compromissos, de saberes que se materializa também na construção de uma rotina a ser vivenciada na escola. A esse respeito Cavaliere (2002b, p. 267) destaca que

A ampliação que hoje vem se impondo às tarefas e compromissos da escola fundamental, ao lado das já citadas Políticas de retenção das crianças na escola, representa elementos novos. Tais elementos, identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescentemente compartilhado, podem levar à composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

Ainda com relação à falta de integralização do professor da sala de aula com o monitor, enfatizou-se que em alguns casos “era como se PME não fizesse parte da escola, ou que ele fosse menos capaz do que o professor da sala de aula. Existia essa separação, quando se tratava do PME [...]”. Atribuiu-se a essa forma de agir a falta de sensibilização por parte dos professores e gestores no repasse para que entendessem que o PME era da escola e de todos na escola, porque os alunos são da escola. (Informação verbal⁵⁶).

Destacou-se que os professores e coordenadores entenderam o Programa, embora não totalmente como proposto nos ordenamentos jurídicos e Manuais de orientação. Tem-se a visão de que o PME é uma proposta ousada, e que para a realidade das escolas oriximinaenses, ele necessita de adequações, principalmente, no que diz respeito à infraestrutura, visto que os espaços que as escolas têm são sala de aula, as áreas livres não são cobertas e tem atividades que precisam de outros espaços então por vezes essa falta de espaço influenciaram negativamente o desenvolvimento das atividades do Programa. (Informação verbal⁵⁷).

⁵⁵ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

Com relação à parceria, considerou-se importante, porém, apresentou muitos obstáculos, visto que nem sempre perto da escola existe barracão, um salão adequado pra desenvolver atividades ou mesmo locais onde possam praticar as atividades. Houve escolas que precisavam deslocar os alunos, mas nem sempre havia transporte disponível para os momentos de realização das atividades.

Ressaltou-se que, seria ideal se na escola houvesse espaço adequado para desenvolver as atividades específicas do PME. (Informação verbal⁵⁸).

No tocante à contribuição do Programa para a melhoria da aprendizagem, enfatizou-se que este além de contribuir com o desenvolvimento das habilidades e aptidões dos alunos relacionadas às atividades selecionadas pelas escolas como: judô, capoeira, dança, esporte, dentre outras, também contribuiu com o processo ensino aprendizagem, pelo fato de se trabalhar com as disciplinas básicas: alfabetização e linguagem e letramento.

Destacou-se que, considerando o resultado do Ideb, houve escolas, dentre as 49 (quarenta e nove) que atuam com o PME, que obtiveram bons resultados nas séries iniciais, alcançando as metas previstas, porém nas séries finais não houve avanço, uma vez que o Ideb apresentou baixos resultados.

Tem-se a visão de que a educação deve formar o educando em todos os seus aspectos, para que ele possa contribuir com a sociedade na qual está inserido, não basta ser só crítico, é preciso que o aluno tenha habilidades para contribuir com a sociedade.

Percebe-se que a escola tem o papel de formar o cidadão para que ele saiba lidar com as situações existentes dentro da sociedade. A educação tem que ser transformadora dos contextos. (Informação verbal⁵⁹).

Para tanto, acredita-se que a educação tem que ser dinâmica e possuir profissionais qualificados, famílias e comunidades envolvidas que queiram contribuir coma realidade, pessoas participativas, uma escola ativa, viva, que transcenda as paredes do espaço escolar, com uma proposta de educação em que o educando se veja como ator principal do processo, com um professor que seja mediador desse processo. (Informação verbal⁶⁰).

Com relação às dificuldades, indicou-se que a maior dificuldade no processo de operacionalização estava ligada a: (a) organização dos espaços para o desenvolvimento das atividades educativas; (b) ao entendimento do monitor em se trabalhar com os recursos didáticos de cada atividade socioeducativa, porque eles queriam trabalhar os conteúdos como

⁵⁸ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Ibid.

reforço, queriam trazer para o contraturno “mais do mesmo” que os alunos já tinham em sala de aula; (c) a compreensão da concepção que o Programa traz; (d) do entendimento que o Programa é da escola e não à parte. (Informação verbal⁶¹).

Com relação às ações socioeducativas, na seção 4, Carvalho (2006, p. 10) enfatiza que “[...] ela produz oportunidades de aprendizagem sem ser repetição do espaço escolar” e Moll (2012b, p. 142) acrescenta que a escola deve:

[...] dialogar e apoiar-se com o que está em seu entorno em termos de Políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, Políticas educacionais, entre outras.

Ressaltou-se que tais dificuldades influenciaram para que os resultados não contribuíssem com a melhoria da aprendizagem, e ainda, que tenha sido árduo e longo o caminho para se trabalhar a proposta contida no PME. Inicialmente as dificuldades foram maiores, porém a partir do segundo ano, com a inserção da zona rural, que era uma realidade totalmente diferente da zona urbana, os trabalhos se intensificaram mais, possibilitando melhor compreensão do PME.

Outra dificuldade apresentada diz respeito aos instrumentos de acompanhamentos do PME, tais como relatórios mensais que os professores comunitários deveriam entregar apontando as atividades desenvolvidas, os resultados da escola com relação à melhoria da aprendizagem. Apontou-se que essa estratégia não foi cumprida por uma grande parte dos coordenadores. Esse relatório traria uma visão do que estava melhorando na escola para acompanhar o processo. Na área rural, devido a grande extensão territorial não houve possibilidades de acompanhar diretamente o desenvolvimento do PME nas escolas *in loco*. Um ponto positivo foi a aquisição de materiais que ficou para as escolas e a melhoria da aprendizagem nas séries iniciais. (Informação verbal⁶²).

A seguir, na subseção 5.4, apresenta-se os protagonistas deste estudo e uma descrição do PME à luz da visão dos participantes do PME das duas escolas selecionadas para a pesquisa, expondo a realidade destas com relação à implementação e operacionalização do Programa Mais Educação.

⁶¹ Informação verbal fornecida pela coordenação do PME/Semed, em Oriximiná Pa, em setembro de 2016.

⁶² Ibid.

5.4 OS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Os gestores educacionais e professores comunitários selecionados para esta pesquisa são identificados por letras indicativas do grupo a que pertencem, seguida de um número que os diferencia entre os demais, como segue: (a) gestor- G: G1 e G2; (b) professor comunitário – PC: PC1 e PC2. A opção por identificá-los por código está diretamente relacionada às questões éticas e sigilo da identidade de cada investigado como já citado anteriormente.

5.4.1 Os gestores

Os gestores são do quadro efetivo, concursados como professores de magistério/ ensino fundamental séries iniciais, com tempo de serviço público e formação superior. (Ver Quadro 5).

Quadro 5 - Caracterização dos gestores participantes da pesquisa. Rede pública municipal de ensino. Oriximiná-Pa. Ano – 2015.

Gestor	Formação	Vínculo	Tempo de serviço público no Magistério	Tempo como gestor escolar	Tempo como gestor escolar na instituição pesquisada	Tempo de serviço na instituição pesquisada
G1	Licenciatura plena em Pedagogia; Pós-graduação em gestão e planejamento; pós Graduação em andamento em Docência Superior.	Efetivo concursada	28 anos	20 anos	04 anos	04 anos
G2	Licenciatura Plena em Pedagogia; Pós-graduação em Gestão Escolar e Graduanda em letras	Efetivo concursada	17 anos	02 anos	10 anos	16 anos

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A atuação no cargo de gestor escolar resultou de processo eleitoral ocorrido em cada comunidade escolar. Possuem experiência na área educacional como professores das séries iniciais do ensino fundamental, com mais de 15 anos de serviço público. Todos são pedagogos com pós-graduação em gestão escolar.

A experiência com o Programa Mais Educação decorreu do processo de adesão da escola na qual é gestor, no período compreendido entre 2010 e 2015.

5.4.2 Os professores comunitários

Os professores comunitários são do quadro efetivo com experiência na área educacional. São concursados como professores de Magistério para lecionar, nas séries iniciais do ensino fundamental, com formação em nível superior. Atuaram como professor comunitário, no Programa Mais Educação, no período de 2012 a 2015. (Ver Quadro 6).

Quadro 6 - Caracterização dos professores comunitários participantes da pesquisa. Rede pública municipal de ensino. Oriximiná-Pa. Ano – 2015.

Professor Comunitário.	Formação	Vínculo	Tempo de serviço público no Magistério Público	Tempo como prof. comunitário na instituição pesquisada
PC1	Licenciatura Plena em matemática/UFPA, Pós-graduação em Metodologia do ensino da matemática e física, e Novas tecnologias do ensino da matemática/UFF/UNINTER. Curso de aperfeiçoamento em docência na escola de tempo integral/UFPA.	Efetivo concursada	10 anos	03 anos
PC2	LP Ciências naturais/UFPA, LP Matemática e física/UFOPA. Pós-graduação no Ensino de Ciências no ensino fundamental série finais/UFPA. Curso de aperfeiçoamento em docência na escola de tempo integral/UFPA.	Efetivo concursada	27 anos	04 anos

Fonte: elaborado pela autora (2016).

5.5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DAS ESCOLAS: uma descrição à luz da visão dos participantes

No que se refere à implementação e operacionalização do PME nas escolas participantes da pesquisa, embora tenham aderido e desenvolvido o Programa, porém são distintas, guardam suas peculiaridades.

Neste sentido, optou-se por fazer uma descrição individualizada de cada uma, expondo dados referentes à infraestrutura, matrícula e, especificamente, do processo de implementação e operacionalização do PME, no âmbito da escola.

Em consonância ao exemplo do que se fez com os gestores e professores comunitários, assegura-se a privacidade sobre os nomes das instituições participantes da pesquisa, para tanto, utiliza-se pseudônimos. Considerando grande potencial hídrico do município, a opção neste trabalho foi por nomeá-las com nomes das Cachoeiras pertencentes a Oriximiná/Pa. (Ver Quadro 7).

Quadro 7 - Escolas municipais de ensino fundamental/séries iniciais/urbana e sujeitos participantes da pesquisa com respectivos nomes e códigos de identificação.

	Escolas	Gestores	Professor Comunitário
01	EMEF1 “Cachoeira do Ventilado”	G1	PC1
02	EMEF2 “Cachoeira da Pancada”	G2	PC2

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Ressalta-se que os dados apresentados, nesta seção 5, são resultados do levantamento feito em documentos, questionário e entrevistas realizados, nas duas escolas selecionadas para a pesquisa.

5.5.1 EMEF1: “Cachoeira do ventilado”

A escola é construída em alvenaria com cobertura de telhas de barro e tem boas condições físicas, situada em bairro periférico. No ano de 2015, compôs-se pelas seguintes dependências: sanitário dentro do prédio da escola, biblioteca, cozinha, sala de leitura, quadra de esportes, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. A escola não possui: laboratório de informática nem laboratório de ciências.

As dependências da escola e sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência. Quanto ao abastecimento de água e energia é atendida pela rede pública. Não possui rede de esgoto pública, utiliza-se de fossa. Possui coleta periódica de lixo.

Dispõe dos seguintes equipamentos: aparelho de DVD; impressora, copiadora e televisão. Não possui retroprojeto. Possui internet (não é banda larga) e 02 computadores para uso administrativo. Os alunos não dispõem de computadores para uso.

Os alunos têm alimentação fornecida pela escola.

Esta escola possui regularmente 701 alunos matriculados por ano, da seguinte forma: 161 no 1º ano; 186 no 2º ano; 194 no 3º ano; 94 no 4º ano e 66 no 5º ano.

Com relação ao Ideb, os dados do INEP demonstraram que, em virtude do último resultado, a escola encontra-se em situação de atenção, considerando que não foi bem em dois critérios entre os três⁶³ analisados. Atualmente tem o desafio de crescer para atingir as metas planejadas. (Ver Tabela 12).

⁶³ A análise feita obedece a três parâmetros em relação ao Ideb: (1) Se a escola atingiu a meta prevista para 2013; (2) Se cresceu o Ideb em relação a 2011; (3) Se já chegou ao valor de referência 6,0. A combinação destes três parâmetros mostra se o desempenho da escola no Ideb é preocupante ou se a escola está caminhando rumo à meta de 2021, ver também www.QEdu.org.br.

Tabela 12 - EMEF1 “Cachoeira do Ventilado” – Índice do desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Oriximiná-Pa Período 2007 a 2015.

Metas/Resultado	2007	2009	2011	2013	2015
Meta projetada	-	3,2	3,5	3,8	4,1
Resultado alcançado	3,0	3,9	4,1	3,7	4,0

Fonte: INEP (2016⁶⁴).

No que diz respeito ao PME, a escola foi indicada pelo MEC, por ser uma escola prioritária em acordo com os critérios estabelecidos (Ver Quadro 2).

A participação da escola confirmou-se através de adesão no ano de 2011, porém só passou a atuar no ano de 2012, quando houve o repasse dos recursos do Programa pelo governo federal, atuou com o Programa nos anos 2012, 2013 e 2014 e 2015. Em cada ano, trabalhou dez meses.

A escola possuía um professor comunitário, efetivo, lotado inicialmente com 40 horas, que foi indicado pela Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no âmbito da escola, em conjunto com o diretor, porém, segundo este, não teve conhecimento se sua escolha obedeceu a critérios.

O PC1 lembra-se do início do desdobramento do Programa e relata que:

[...] me chamaram na Semed e disseram que eu iria assumir o Programa Mais Educação, [...] Não fui direcionada né, apenas eu recebi uma orientação na Semed que o Programa trabalhava com atividades diversificadas, e que eu iria acompanhar, eu iria orientar os monitores, como deveriam fazer as atividades, [...] ai eu fui aprendendo né, lendo, através da leitura e verificando como que era com os colegas, buscando com os colegas que já tinham experiência pra tentar assim me encaixar no Programa. Foi como tudo começou. Não teve critérios claros, eu penso que um dos critérios foi o meu trabalho. Não foi dito critérios, eu particularmente que suspeito [...].

O desenvolvimento do Programa no interior da escola exigiu a reorganização do número de horas diárias na escola, ampliando de 4 horas para 7 horas, sendo que três horas eram trabalhadas em contraturno.

Para tanto, selecionou-se as respectivas atividades que foram sendo alteradas durante o período em que a escola desenvolveu o Programa. (ver Quadro 8).

⁶⁴ Disponível em: ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em: 12 set. 2016.

Quadro 8 - EMEF1 “Cachoeira do Ventilado”. Programa Mais Educação. Relação das atividades formativas ofertadas. Oriximiná-Pa. 2012- 2015.

Ano		Atividades
2012	05	Letramento/Alfabetização (Obrigatória); Matemática; Canto coral; Fanfarra e Judô.
2013	07	Letramento/Alfabetização (Obrigatória); Matemática; Tecnologias Educacionais; Educação Patrimonial; Percussão; Canto Coral; Programa Segundo Tempo.
2014	07	Orientação de Estudos e Leitura (obrigatória); Tecnologias Educacionais; Iniciação Musical de instrumento de corda; Esporte na escola; Educação Patrimonial; Educação em direitos humanos; Conservação do solo e composteira.
2015	05	Orientação de Estudos e Leitura (obrigatória); Esporte e lazer na escola; Judô; Conservação do solo; Educação em direitos humanos;

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Para participar das atividades, selecionou-se 120 alunos: 60 do turno da manhã e 60 do turno da tarde, permanecendo a mesma quantidade no período 2012-2015, os quais foram divididos em quatro turmas de 30 alunos. Os alunos frequentavam o Programa quatro dias da semana, de segunda a quinta feira, com três horas de atividades no contraturno.

No que diz respeito à seleção dos alunos, o baixo desempenho tem se mostrado como indicador em potencial, conforme expõe G1

O principal critério que nós utilizamos é a questão do aluno com baixo desempenho no ensino aprendizagem, aqueles alunos que vivem em risco social, em vulnerabilidade social” [...].“se a gente não colocar pra comunidade, todos querem que seus filhos participem do Programa, mas infelizmente não tem como [...] para que eles tenham conhecimento e entendam porque que seu filho no caso [...] não participam”. (G1).

Para a organização e desenvolvimento das atividades, o professor comunitário (PC1) iniciou a partir do envolvimento dos pais, visto que, segundo ele, a escola tinha um alto índice de violência,

[...] comecei conversando com os pais primeiramente, foi meu primeiro contato, porque pra mim sem eu conhecer os pais eu não tinha como conhecer os alunos [...] o meu trabalho se intensificou na família [...] porque quando cheguei aqui tinha um alto índice de violência e aquilo me chamou atenção [...] então eu tive a oportunidade de conhecer em 2013, dos 120 alunos, eu acredito que numa faixa de 90 famílias, porque eu ia nas casas, como eles saíam e iam brigar na rua e tudo caía em cima do professor comunitário [...].

Segundo o professor comunitário (PC1) e gestor (G1), a execução das atividades era realizada, no espaço interno da escola como: pátio, quadra e biblioteca, porém havia também a utilização de espaços externos como: o campo de futebol próximo a escola e quadra esportiva. A utilização dos espaços externos ocorreu através de parcerias que a escola realizou

com a comunidade em seu entorno, como por exemplo, o espaço do barracão para realização das atividades, porém nem sempre essas parcerias são permanentes como expõe G1,

Eu vejo que é importante essa parceria com outros órgãos, inclusive com a comunidade onde a escola está inserida, porém [...], há uma resistência em ceder esses espaços, e aí fica complicado. Nós tínhamos, por exemplo, uma parceria com a AABB, mas já foi quebrada essa parceria, não aceitaram mais e aí nos concentramos somente no espaço interno da escola.

Um aspecto destacado pelo PC1, no processo de operacionalização, diz respeito a relação entre os professores de sala de aula da referida escola com o PME. Segundo ele, o Programa inicialmente não foi bem aceito pelos professores regentes de sala de aula, os quais viam o Programa como algo que atrapalhava, “era como se a escola fosse à parte e o Programa Mais Educação fosse outra coisa dentro da escola. [...] os alunos problemas eram os do Mais Educação”, relata ainda que:

[...] a princípio, problemas, muita reclamação e eu assim, eu posso dizer muita reclamação com o Mais Educação que era só bagunça, era só barulho, era só empate. Era como se o Mais Educação não prestasse [...] que estava só atrapalhando na escola acho que [...] no meio de 2013, [...] eu comecei a entrar na briga [...] comecei a dizer que não era desse jeito, que eu comecei a falar, porque quando eu entrei [...] já foi ouvindo que eu não ia aguentar por causa desses comentários [...] a implicância com o professor comunitário que está ganhando sem fazer nada [...] eles reclamam, pegam no pé do professor comunitário [...] então a gente ouve de tudo.

Conforme os autores do caderno “Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade” (BRASIL, 2010b), vive-se um momento de mudanças paradigmáticas em que os valores relativos ao mundo da educação, e também do trabalho, da cultura, das relações sociais, da cultura, da economia, do desenvolvimento etc. estão todos sendo questionados.

Diante desta situação, as práticas educativas até então desenvolvidas sofrem o impacto destas perplexidades e instabilidades, tanto na sua relação com as novas gerações como no campo das novas áreas de conhecimento produzidas. Neste sentido, a gravidade da situação deverá aproximar todos, dos mais diversos campos do conhecimento, das diferentes gerações e contextos para a reflexão acerca de qual educação, qual escola, qual e mundo que se quer construir. (BRASIL, 2010b).

O compromisso com o presente e a responsabilidade com o futuro impulsiona todos a compreender o que está se passando e, principalmente, buscar caminhos e alternativas para superar esta situação.

Segundo (G1), o Programa faz parte do projeto político pedagógico da escola, porém as atividades do Programa não foram mescladas às atividades do currículo da escola, havia apenas uma maior relação entre os conteúdos de sala de aula com a atividade de orientação de estudos, visto que esta era como se fosse “um reforço [...] para esses alunos que estão com defasagem na aprendizagem”.

Com relação ao tempo ampliado, usado para o desenvolvimento das atividades no contraturno, PC1 destaca que o tempo do PME é um tempo complementar à sala de aula com objetivo de aprimorar a aprendizagem.

A escola realizou o Programa até o ano de 2015, aguarda a abertura no Sistema para nova adesão.

5.5.2 A EMEF2: “Cachoeira da Pancada”

A construção da escola é em alvenaria, cobertura de telhas de barro e em boas condições físicas. Em 2015, a infraestrutura da escola funcionou com as seguintes dependências: sanitário dentro do prédio da escola, biblioteca, cozinha, quadra de esportes, sala para a diretoria, sala para os professores. A escola não possui: laboratório de informática, laboratório de ciências e sala para atendimento especial. A escola situa-se em um bairro periférico.

As dependências da escola e sanitários não possuem acessibilidade para os portadores de deficiência. Quanto ao abastecimento de água e energia é atendido pela rede pública. Não possui rede de esgoto pública, utiliza-se de fossa. Possui coleta periódica de lixo.

Dispõe dos seguintes equipamentos: aparelho de DVD; impressora, copiadora e televisão e retroprojektor. Possui internet banda larga e 01 computador para uso administrativo. Os alunos não dispõem de computadores para uso.

Esta escola possui regularmente 627 alunos matriculados por ano, da seguinte forma: 85 no 1º ano; 96 no 2º ano; 220 no 3º ano; 160 no 4º ano e 69 no 5º ano. A escola fornece alimentação aos alunos.

De acordo com os dados do INEP, o Ideb demonstrou que, em virtude do último resultado, a escola encontra-se em situação de atenção, considerando que não foi bem em dois critérios entre os três analisados. Atualmente tem o desafio de crescer para atingir as metas planejadas (ver Tabela 13).

Tabela 13 - EMEF2 “Cachoeira da Pancada” – Índice do desenvolvimento da Educação Básica. (Ideb). Oriximiná-Pa. Período 2007 a 2015.

Metas/Resultado	2007	2009	2011	2013	2015
Meta projetada	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6
Resultado alcançado	2,9	3,9	3,5	3,2	3,7

Fonte: INEP (2016⁶⁵).

Com relação ao PME, a escola foi indicada pelo MEC por ser uma escola prioritária em acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC que dentre outros continha, escolas de baixo Ideb e/ou localizadas, em zonas de vulnerabilidade social.

A participação da escola foi confirmada através de adesão no ano de 2011, porém só passou a atuar no ano de 2012, quando houve o repasse dos recursos do Programa pelo governo federal. A escola atuou com o Programa nos anos 2012, 2013, 2014 e 2015. Em cada ano, trabalhou dez meses. A gestora (G2) ressalta que:

[...] a escola aderiu e veio um professor comunitário, de início foi um choque porque esse projeto foi assim, implantado de cima pra baixo, não foi assim junto da comunidade escolar. Os professores falavam “o Programa Mais Educação” como se fosse algo, é um apêndice, separado [...], em 2013 já foi assim aceito, teve uma melhor aceitação, em 2014 e em 2015, mas em antes era algo separado da escola, as pessoas viam assim, os professores, até a comunidade, porque não teve assim, esse vínculo de chegar, de comunicar, foi assim tipo jogado, na minha concepção, jogado e pronto e aí o professor que se virava para desenvolver, para fazer acontecer.

G2 expõe ainda que, no início da implantação do Programa, não teve orientação a respeito do Programa e destaca “[...] as informações que eu tenho, foi que eu procurei para ler, depois que teve essa adesão, o professor às vezes ficava frustrado, porque os professores não estavam nem aí [...]”.

A respeito da construção da proposta da Educação Integral, Arroyo (2002, apud BRASIL, 2009b, p. 29) destaca que:

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral.

⁶⁵ Disponível em: ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em: 23 set. 2016.

Para coordenar o Programa, no âmbito da escola, em conjunto com o gestor escolar, foi indicado pela Secretaria de Educação, um professor comunitário, efetivo, lotado com 40 horas. Com relação a critérios de seleção do Professor Comunitário, PC2 destaca que não teve conhecimento de sua escolha, obedeceu a critérios:

Pra ser sincero, eu não tive nenhum conhecimento por parte da secretaria de educação, porque me colocaram como professor comunitário. Eu deduzi que, por eu estar sem turma no momento, tenha sido o motivo dela ter me colocado para participar do PME como professor comunitário. Não foram colocados critérios para mim.

Segundo o PC2 e G2, o desenvolvimento do Programa, no interior da escola, exigiu a reorganização do número de horas diárias na escola, ampliando de 4 horas para 7 horas, sendo que três horas eram trabalhadas em contraturno.

Para tanto, a escola selecionou as respectivas atividades relacionadas no quadro abaixo, as quais foram sendo alteradas durante o período em que a escola desenvolveu o Programa (ver Quadro 9).

Quadro 9 - EMEF2 “Cachoeira da Pancada”. Programa Mais Educação. Relação das atividades formativas ofertadas. Oriximiná-Pa. 2012-2015.

Ano		Atividades
2012	07	Letramento/Alfabetização (Obrigatória); Matemática; Recreação e lazer; Teatro; percussão; judô.
2013	07	Letramento/Alfabetização (Obrigatória); Matemática; Recreação e lazer; Teatro; percussão; judô.
2014	05	Orientação de Estudos e Leitura (obrigatória); Iniciação Musical de instrumento de corda; Educação em direitos humanos; Conservação do solo e composteira; judô.
2015	05	Orientação de Estudos e Leitura (obrigatória); Iniciação Musical de instrumento de corda; Educação em direitos humanos; Conservação do solo e composteira; judô.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Para participar das atividades, a escola selecionou 120 alunos, distribuídos em turmas de 20 alunos, sendo três pela manhã com um total de 60 alunos e três pela tarde com 60 alunos ao todo. A quantidade de alunos não alterou no período compreendido entre 2012-2015. Os alunos frequentavam o Programa quatro dias da semana, de segunda a quinta feira, com três horas de atividades no contraturno. PC2 enfatiza que:

De início a gente enfrentou uma dificuldade muito grande com relação a isso, porque, como não tínhamos espaço suficiente, então não dava para atendermos todos os alunos para entrar no mesmo horário e aí ficava assim; primeiro entrava uma turma, participava das atividades, depois entrava a outra para participar das atividades. Dentro da escola, a gente percebia que os próprios professores de sala de

aula, ficavam incomodados porque às vezes perturbava ficava alunos nas portas das salas de aula querendo mexer com colega lá dentro da sala.

No que diz respeito à seleção dos alunos para participar do Programa, G2 destacou que era “a distorção série-idade; alunos em situações de risco e vulnerabilidade social e alunos com dificuldade de aprendizagem”. A respeito dos critérios G2 enfatiza que estes eram discutidos com a comunidade escolar, em acordo com o proposto nos Manuais de orientação proposto pelo governo federal, porém,

[...] foi muito difícil para os nossos alunos, porque quando selecionávamos muitas vezes, esse aluno nem vinha, então aquelas crianças que tinham um desenvolvimento melhor, eles queriam também participar e não podiam, e sempre eles falavam: “mas porquê?”, “ah, tu não sabe ler, vai para o Mais Educação”, “professora eu queria participar do Mais Educação, mas só pode os burros”. Então eu acho que esses critérios também trouxeram assim um impacto. As crianças que tinham dificuldade, elas nem vinham, quase, desistiam e nem davam satisfação, já as que tinham boas notas e não estavam em situações de risco queriam participar, a gente achava que estava excluindo eles. Nós percebemos esses critérios como uma exclusão, eu nem concordo até com esses critérios, eu penso que o governo tem que incentivar com critérios como: o aluno tem que ser bom em português, matemática, tirar nota boa, para que ele seja inserido nesse Programa, porque as crianças que tinham bom rendimento, elas até tentaram baixar o rendimento para entrar no Programa, então eu não concordo com esses critérios [...]. Esse Programa é muito bom? É, mas que tem que ter uns outros critérios para o melhor aluno, para incentivar aquela criança, porque muitos perceberam assim; “eu preciso ter nota baixa pra mim poder entrar no Programa”.

Observa-se que a fala da depoente, com relação aos critérios de seleção de alunos, expressa um significado que vai de encontro à Constituição Federal de 1988, quando esta dá ênfase à igualdade de oportunidades a todos. Os critérios propostos nos Manuais são percebidos no interior da escola como algo que exclui e segrega os alunos, tornando-se até um fator que ao invés de incentivar a melhoria do desempenho, acadêmico tem efeito contrário. Para a organização e desenvolvimento das atividades, PC2 destacou que estas foram organizadas tanto na área da escola quanto na área externa à escola, através de parceria, porém ressaltou que:

[...] para desenvolver melhor as atividades, seria se a escola tivesse seu próprio transporte, porque dificultava muito. Com as atividades externas, nós solicitávamos transporte pra Secretaria de Educação, e nem sempre éramos atendidos, às vezes tinha dado problema no carro ou atrasava tudo isso, nem sempre era realizada a atividade. A gente sabe que as metodologias do Programa dizem que a escola tem que se adequar. Eu particularmente vejo que essas atividades externas dificultaram muito o desenvolvimento do Programa. Primeiro porque a gente via que nós perdíamos muito tempo com relação a essas atividades, nós saímos de um espaço, era um trajeto longo. Então para eu trazer sessenta ou mais crianças andando de lá para cá é muito complicado. Então tudo isso eu diria assim, que dificultou muito.

Então se nós tivéssemos dentro da própria área da escola, eu acredito que o Programa fluía muito mais [...].

Com relação às parcerias, G2 destaca que a escola realizou apenas no ano de 2012, considerando que não deu certo e explicita,

[...] houve parceria, mas não deu certo, as crianças [...], só que as vezes tinham outros alunos, na quadra tinham outras pessoas que ficam jogando bola e eles não iam ceder os espaços para os alunos daqui, aí tinha vez que lá estava ocupado também. Aí não deu certo. Iam para o parque, só que tem outras escolas que também utilizavam esse mesmo espaço, então foi complicado.

Segundo G2, o Programa inicialmente não fazia parte do PPP da escola, porém a partir do segundo ano, passou a fazer parte do planejamento. No entanto, as atividades do Programa não foram mescladas com as atividades planejadas para sala de aula.

O tempo ampliado na escola era de três horas no contraturno, porém segundo G2, muitos alunos não conseguiam conciliar o tempo regular com o contraturno e destaca,

[...] o pai vinha e aderiu, depois aparecia e dizia “ah meu filho não conseguiu conciliar o tempo da manhã com a tarde”, segundo alguns pais, disseram que seus filhos baixaram o rendimento, porque ficavam cansados, então muitos não conseguiram conciliar esse tempo. Penso que faltou muito para ser esse tempo integral: faltava merenda, foi assim um fator bem, eu penso que para que a criança fique mais na escola, ela precisa ter um reforço, porque ele não vai sair da casa dele para ficar passando fome aqui na escola, comer um pão e um pouquinho de suco, principalmente, porque são crianças carentes. Então isso contribuiu para que as crianças não quisessem mais vir. Ele anda distante, aí chega aqui vai comer um pedacinho de merenda e não descansa [...] nosso organismo precisa ser bem alimentado. Eles voltavam no contraturno, não tinha espaço para descanso. Talvez desse certo se a criança ficasse na escola, porque ele ia ficar aqui, ele ia ter um tempo para ele dormir, para ele relaxar. Ficar andando nesse período das onze horas e voltar para estar aqui na escola às treze horas, isso cansava mais.

A fala acima apontou inúmeras questões referente ao tempo integral. Embora a seção 5 se reporte a análise da temática, reflete-se que as Políticas públicas, ao serem pensadas e elaboradas, no caso o PME, surgem como uma nova cultura de organização de tempo que se apresenta aos educadores, gestores e alunos e pais, todo esse processo de ampliação de tempo entra em choque com a cultura de tempo existente no seio da velha escola encharcada por um paradigma fragmentado e disciplinar do tempo escolar exigindo mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

A esse respeito Cavaliere (2007, p.1021) explicita que, a ampliação do tempo força mudança no pensamento vigente, situação desafiadora para todos que fazem parte do processo educacional, pois remete a uma reflexão mais ampla. Nesse sentido, a extensão do tempo diário escolar é fruto da própria redefinição do papel assumido pela instituição educativa, convocada a assumir outras funções, para além da instrução. Assim, “a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola”.

5.6 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a concepção dos sujeitos participantes

Nesta subseção, apresenta-se os resultados da análise sobre as comunicações obtidas com as entrevistas realizadas com dois gestores e dois professores comunitários participantes do PME, em duas escolas municipais de ensino fundamental da rede pública, zona urbana em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015. A análise possibilitou a compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral dos participantes, no processo de implementação e operacionalização do Programa.

Conforme especificado na seção 1, optou-se pela utilização da análise de conteúdo, descrita por Bardin (1977, 2011), como referencial metodológico de análise de dados, num diálogo com os estudos apontados nas seções anteriores, nos quais organizou-se um referencial teórico e normativo referente aos conceitos, experiências e legislação que norteiam o tema da Educação Integral de tempo integral no Brasil.

No cumprimento das etapas indicadas na Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (1977), realizou-se na “pré-análise” a “leitura flutuante”, fase na qual organizou-se o *corpus* do estudo e o planejamento da codificação do texto das entrevistas. Planificou-se as entrevistas de forma a transformar os dados brutos das comunicações, com o objetivo de compreender as suas características. Posteriormente, realizou-se recortes de expressões textuais presentes nas entrevistas, de acordo com seus sentidos afins, descritos no decorrer desta seção.

Nessa direção, deu-se preferência ao arranjo temático quanto à “unidade de registro” que, representa “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial”. (BARDIN, 1977, p. 104).

Na sequência, estruturou-se as unidades de registro a partir das frases ou expressões presentes no corpo das entrevistas, agrupando-as em unidades de contexto, de forma a codificar as unidades de registro.

Segundo Bardin (1977, p. 107), a unidade de contexto “corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. O agrupamento de unidades de contexto permitiu o surgimento das categorias de análise que, neste estudo, não foram definidas *a priori*, pois surgiram da leitura e codificação das comunicações presentes nas entrevistas. Definidas as categorias, retomou-se os arcabouços teóricos e legal que fundamentam a análise, de forma a atingir o objetivo geral proposto.

Nesse sentido, como descrito anteriormente, da caracterização das unidades de contexto emergiram **duas categorias** que nortearam o tema da Educação Integral de tempo integral nas comunicações dos participantes da pesquisa: **(1) concepção de educação e (2) concepção de educação integral de tempo integral**, esta última constituída por cinco subcategorias, a saber: **(2.1) tempo integral, (2.2) atividades socioeducativas, (2.3) espaço educativo, (2.4) escola de tempo integral e (2.5) formação integral**.

Em prosseguimento, organizou-se as categorias e subcategorias em seis (6) quadros compostos por unidades de contexto e que auxiliaram as análises. Salienta-se que, desmembrou-se essas categorias do corpo do texto das entrevistas de forma a possibilitar melhor compreensão de suas características, mas, de fato, o entendimento de seus significados deu-se pela compreensão de que são conceitos interligados uns aos outros. Sendo assim, em cada quadro, destacou-se as categorias e subcategorias, como na descrição a seguir.

A **primeira categoria de análise**, (ver Quadro 10), denominou-se **concepção de Educação**, a qual emergiu como fundamental à compreensão do objetivo desta pesquisa. Entendeu-se neste estudo, como já enfatizado na seção 1, que a “concepção de educação” é o ponto de partida para se conhecer o sentido último do que ali se faz, é o ponto de partida para se conhecer o trabalho educativo. (ZABALLA, 1988).

Quadro 10 - Categoria (1) “Concepção de educação”.

Categoria de análise	Unidade de contexto
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	G1- [...] pela realidade social que nós vivemos hoje, a escola tem como função buscar alternativas, para transformar determinadas situações na vida do seu aluno, porque nós temos muitos alunos que vivem em risco total social [...] A função da escola é trabalhar o conhecimento científico, mas também o social principalmente.
	G2 - O papel da escola é de socializar o conhecimento , de colaborar com os alunos e promover o conhecimento para que o aluno leve adiante, preparar nossos alunos para a vida, para a sociedade, para que ele possa conviver em sociedade.
	G2- A educação deve [...] desenvolver a curiosidade, o professor ele vai ter só que mediar os conteúdos [...] Então é sensibilizar o indivíduo para que ele possa sentir a necessidade de que ele quer determinado objetivo para a vida dele. Enquanto professor a gente sempre sonha em ver nossos alunos bem sucedidos, tanto financeiramente quanto como uma pessoa boa, [...]. Assim penso que a educação deve ter essa finalidade de preparar para a vida.
	PC1- [...] a família tem dever mesmo de educar e a escola escolarizar, [...] mas dentro disso a escola tem um papel de suma importância na vida do indivíduo, mesmo que a família tenha todo dever de fazer isso, mas a escola ela deve sim, tem por dever aprimorar, acompanhar esse crescimento do indivíduo. Cada um tem sua parcela de importância, a família não se discute, é direito[...] em relação a sociedade, aos órgãos, é de suma importância haver esses investimentos, porque como é que nós vamos tornar cidadão melhores no futuro se nós não investirmos.
	PC2 – [...] a educação deve formar o cidadão crítico que possa estar apto, estar assim preparado para a sociedade. [...] principalmente se trabalhar a transformação dele dentro da sociedade, para ser uma pessoa que possa se inserir na sociedade com valores [...]. É formar cidadãos participativos, críticos, para o mundo, para a sociedade.
	PC2- Eu acredito que a escola não é responsável pelo desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, tem que dar responsabilidades também pra família. Tem que dar responsabilidades também para a família. Se todas as capacidades do ser humano, do indivíduo a escola se responsabilizar ou o poder público se responsabilizar e aonde fica a família nesse sentido, com relação a educação da criança. Então eu vejo assim, o papel do poder público de não abraçar todas as formas de educação de uma criança, mas dá suporte para que a própria família possa ajudar nessa educação e a escola também fazer a parte dela. A escola tem a responsabilidade de trabalhar o que é de sua competência, na parte intelectual do aluno.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A análise da categoria concepção de Educação indicou alguns dos pressupostos orientadores da concepção de educação dos gestores e professores comunitários participantes nas duas EMEF/séries iniciais, zona urbana participantes do PME no município de Oriximiná-Pa, baseados nas suas visões de mundo, experiências pessoais, e, certamente conhecimentos, saberes e concepções advindos também de seus cursos de formação.

A análise apontou que os gestores e professores comunitários, de modo geral, atribuem à educação a finalidade de preparar os alunos para a vida, para a convivência em

sociedade. O conhecimento científico deve ser trabalhado, considerando a realidade social. Para tanto, a escola deve buscar alternativas para formar o cidadão, no sentido de evitar determinadas situações, na vida dos alunos que vivem em risco social, possibilitando que estes se tornem pessoas aptas a inserir-se na sociedade, como indivíduos possuidores de valores, críticos e participativos. A educação deve desenvolver a curiosidade, o professor deve mediar os conteúdos, sensibilizar o indivíduo para que possa sentir a necessidade de atingir determinado objetivo na vida. Atribuem a responsabilidade pela educação à família, à escola e ao poder público.

Neste sentido, identificou-se ideias que revelam a concepção de educação dos gestores e professores comunitários.

Segundo Zaballa (1988), a concepção de educação revela-se como elemento norteador do processo educativo que expressa intenções e finalidades educacionais.

Revisitando a discussão sobre a concepção de Educação Integral presente no pensamento pedagógico educacional brasileiro, final do século XIX e século XX, abordada na seção 2 deste trabalho, Ghiraldelli Junior (2000), Libâneo (1994), Coelho (2004), dentre outros autores, apontam as diferentes finalidades que a Educação Integral assume nas concepções pedagógicas de educação: Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova.

Libâneo (1994) aponta que a concepção Tradicional de Educação Integral, apresenta como papel da escola a preparação tanto moral quanto intelectual dos alunos para assumirem sua posição na sociedade, valorizando a formação do caráter e da mente pela instrução. A formação humana é compreendida como um processo decorrente de uma instrução que prioriza a apreensão de conhecimentos científicos.

Móriyon (1989) mostra que diferente da concepção pedagógica Tradicional, a concepção pedagógica Libertária ou Anarquista, sob a visão de Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia defendia uma concepção de Educação Integral que teria como finalidade preparar os estudantes para o trabalho e também incentivar a militância contra o autoritarismo, a opressão e a exploração. Respeitavam a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico e abrangia os métodos ativos. (MORIYÓN, 1989).

Com fundamentos diversos da Pedagogia Tradicional e Anarquista, Ghiraldelli Junior (2000) aponta que a Pedagogia da Escola Nova, sob a regência de Anísio Teixeira influenciado pelos pensamentos de Dewey, indica que a finalidade da educação não é uma preparação para a vida, mas a educação é a própria vida, resultado da interação entre o

organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência. A educação tem como finalidade primordial prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento (LIBÂNEO, 1994).

Nessa dinâmica, Coelho (2009) enfatiza que a educação e, mais especificamente, a Educação Integral, interpretada e defendida pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova, mesmo apresentando alguns aspectos em comum, difere enquanto concepção defendida. Entende-se que pode ser concebida e defendida de modos diferentes entre si.

Sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral proposta na Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) para o PME, estudo apresentado, na seção 4 deste trabalho, o Programa traz em seu bojo uma concepção de educação, que compreende a Educação Integral associada a ampliação do tempo e dos espaços, a partir do oferecimento de uma diversidade de atividades e vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade com vistas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens, que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos a partir da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens, numa corresponsabilidade por sua formação integral.

De acordo com Cavaliere (2010), em estudo citado anteriormente, o aspecto a destacar na concepção de Educação do PME, que se diferencia da utilização do conceito em outros momentos históricos, é o reconhecimento de que a Educação Integral não é obra apenas da escola, ainda que essa esteja no centro do processo. O significado da referida expressão, no conjunto dos documentos, não se limita às inovações no interior da escola, como por exemplo, o aumento da jornada escolar ou a ampliação da ação cultural. Eles reforçam os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças e jovens.

Neste sentido, a análise da categoria **concepção de Educação Integral** permitiu algumas inferências, a saber: a concepção de Educação Integral dos dois gestores e dois professores comunitários participantes do PME, nas duas EMEF de Oriximiná-Pa, participantes da pesquisa, inicialmente atende a um formato de educação que: (1) atribui à escola o papel de preparação para a vida em sociedade e a responsabilidade de trabalhar o aspecto cognitivo do educando com ênfase no conhecimento científico considerando aspectos sociais da vida cotidiana; (2) delega à família o dever de educar e à escola o dever de instruir intelectualmente.

A categoria expressa também que (1) Não há lugar privilegiado para o professor; (2) suas ações são adaptadas às características individuais dos alunos, para desenvolver capacidades e habilidades intelectuais de cada um; (3) o professor desperta nos alunos a curiosidade e a busca pelo conhecimento, o alcance das metas pessoais; (5) enfatiza a obtenção de níveis maiores de consciência crítica dos alunos mediados pela realidade na qual estão inseridos.

Todavia, considerando os elementos que figuram na concepção de Educação Integral de tempo integral do PME e categorias presentes na análise dos dados coletados junto aos gestores e professores participantes da pesquisa, tornou-se imperioso dar continuidade a análise de forma, o que permitiu melhor compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral expressa nos dados.

A segunda categoria de análise, denominada de **(2) concepção de educação integral de tempo integral** apresentou-se constituída por cinco subcategorias, a saber: **(2.1) tempo integral**, **(2.2) atividades socioeducativas**, **(2.3) espaço educativo**, **(2.4) escola de tempo integral** e **(2.5) formação integral**, as quais para melhor análise e compreensão foram desmembradas. (Ver quadros 11, 12, 13,14 e 15).

A **subcategoria de análise**, denominada **tempo integral**, foi importante para a compreensão do objetivo desta pesquisa. Entendeu-se por “tempo integral” a aplicação do uso estabelecido no art. 34 da LDB (BRASIL, 1996), como um tempo de jornada ampliada e também em conformidade ao Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007e) o qual considera “**Educação Básica em tempo integral** a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo **o tempo total** que um mesmo aluno permanece **na escola ou em atividades escolares**”.

A análise das unidades de contexto (ver Quadro 11) indica a seguinte proposição, a saber: tempo integral se apresenta como complemento às atividades de sala de aula, ocorrendo no contraturno com atividades diversificadas, como uma estratégia de ocupação do tempo do aluno que, ao invés de “estar trabalhando” ou “na rua em lugares de risco social”, esteja dentro da escola, considerando que são alunos carentes, de condição social econômica desfavorável e moradores da periferia da cidade. No tempo integral, deve ser desenvolvidas atividades com finalidade educativa com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da aprendizagem, redução da evasão escolar, havendo também um cuidado com a alimentação e repouso das crianças, jovens e adolescentes.

A análise indica ainda, que, em decorrência da vida urbana, dado o fato de que as famílias não dispõem de muito tempo de convívio com a criança, os gestores e professores

comunitários têm a percepção de que estes delegam à escola a função de educar a criança, no que tange aos valores e a ética, ampliando suas funções. Neste sentido, concordam que a escola pode contribuir com o tempo integral para trabalhar com a criança. O tempo integral é também percebido como um tempo que pode ser utilizado para o aprimoramento da aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, redução da evasão escolar e melhoria do desempenho do educando.

Quadro 11 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.1) tempo integral

Categoria de análise	Unidade de contexto
TEMPO INTEGRAL	G1 - ele está organizado [...], no contra turno [...].
	PC1 - ele acontece no contraturno .
	G2 - O Programa estava organizado no contraturno [...].
	PC2 - as atividades do PME foram trabalhadas no contraturno .
	G1- [...] eles saem do horário normal do turno, aí eles ficam sem fazer nada, aí eles vão ter tempo para ir para rua aprender coisas que não devem e se ele estar no Programa [...] fazendo atividades, então ocupa o tempo dele e contribui também pra melhorar o desempenho na aprendizagem.
	PC2 - [...] esse mais tempo na escola faz com que o próprio aluno, fique mais dentro da escola, ao invés de estar trabalhando ou brincando ou em outro lugar que não é propício [...] digo assim, o horário que era para ele estar na rua, ocupava ele dentro da escola com outra atividade.
	G2 - [...] esse tempo a mais deve ter uma finalidade educativa na educação da criança , porque os nossos alunos são periféricos, 80% dos nossos alunos eles vivem da casa para escola e na rua [...] hoje a família, todo mundo trabalha , o pai e a mãe não têm mais aquele convívio com a criança [...]. Assim eu vejo que [...] já que a família não dispõe desse tempo, a escola poderia com certeza contribuir nesse tempo a mais para trabalhar.
	PC1- [...] o tempo que ele vai ficar aqui na escola é o tempo complementar da sala de aula [...] ele aprendeu na sala de aula as coisas que são do conteúdo, do currículo, e no Mais Educação a ideia seria aprimorar. O tempo deveria ser utilizado para aprimoramento da aprendizagem [...] assim o tempo contribuiu para melhorar a evasão escolar, contribuiu para tirar eles das ruas [...].
	PC2 - [...] a família tá dando essa responsabilidade para a escola , então se a escola não trabalha os valores da ética, da cidadania, é aí que nós vamos ter cada vez mais pessoas, principalmente, na juventude, caminhando para outro lado, uma vez que os pais não têm tempo suficiente para ficar com o filho , para trabalhar essas questões.
G2 - eu penso que para que a criança fique mais na escola, ela precisa ter um reforço, porque ele não vai sair da casa dele para ficar passando fome aqui na escola, comer um pão e um pouquinho de suco [...] principalmente porque são crianças carentes. [...]. Eles voltavam no contraturno, não tinha espaço para descanso. [...] se a criança ficasse na escola, [...], ele ia ter um tempo para ele dormir, para ele relaxar.	

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Os estudos de Coelho (2009) e do Cenpec (2009) presentes, no referencial da seção 4, destacam que na atualidade a Educação Integral apresenta caracterizações que podem ser expressas pela ampliação das horas diárias que o aluno permanece na escola, ou seja, associação da Educação Integral ao tempo integral e enfatiza ainda a existência de concepção de Educação Integral que apresenta elementos que relaciona Educação Integral à proteção integral de crianças e adolescentes.

Neste sentido, retornando às unidades de contexto da categoria em análise, infere-se que a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários se assemelha à concepção de educação evidenciada por Coelho (2009) e Cenpec (2009), no que concerne à associação educação/proteção como também se alinha ao que

preconiza a LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 34, ao Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007e) e Decreto 7.083 (BRASIL, 2010a), que apontam o tempo integral com duração igual a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares no contraturno.

Voltando atentamente aos marcos teóricos, pertinente à investigação, abordado na seção 4, dentre as concepções de Educação Integral em tempo integral apresentadas por Cavaliere (2007), destaca-se (1) a concepção de educação que compreende a Educação Integral voltada para a assistência aos menos favorecidos e em situações de vulnerabilidade, a qual considera a escola como local que tem a função de suprir as deficiências gerais de formação, de modo que o conhecimento não é o mais relevante, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização primária. Segundo a autora, é a mais predominante e (2) outra que, associa a escola de tempo integral a uma instituição que resguarda crianças e adolescentes do crime. Nessa lógica, o “estar na escola” é melhor do que “estar na rua”. Esta concepção se assemelha com o objetivo dos antigos reformatórios de “menores”.

Em conformidade, Paro et al. (1988), ao se referir ao tempo integral escolar no cenário da educação brasileira, seção 2, destaca que no passado, as propostas de escolarização, em tempo integral, eram características das classes de nível socioeconômico mais elevado, diferentes das propostas atuais concebidas pelo poder público. As propostas atuais são destinadas aos filhos das camadas populares, visando, entre outros fatores, melhorar a qualidade da educação.

Diante das concepções de Educação Integral de tempo integral expostas acima por Cavaliere (2007) e por Paro et al. (1988), infere-se que subjacente às comunicações contidas nas unidades de contexto (ver Quadro 11), os gestores e professores comunitários das EMEF em Oriximiná, participantes da pesquisa expressam uma compreensão de concepção de Educação Integral de tempo integral vinculada à assistência aos menos favorecidos e, em situações de vulnerabilidade, com característica que relaciona a escola a uma instituição que protege as crianças das mazelas sociais, no sentido de considerar que o “estar na escola” é melhor do que o “estar na rua”. Demonstra ainda o entendimento de que, o tempo integral oferecido, na escola também deva, de forma educativa, trabalhar “[...] as atividades ligadas aos valores e a ética e às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer [...]” (CAVALIERE, 2007, p. 1.023).

Outros aspectos que se destacam na análise, da categoria, diz respeito à ampliação das funções da escola, fato que se associa tanto às propostas de Anísio Teixeira para o ensino público, quanto às das experiências de Educação Integral em tempo integral da

contemporaneidade, as quais buscavam/buscam a ampliação do tempo e das funções da escola, atribuindo-lhe, assim, um papel de destaque, no que se refere às questões sociais e culturais.

A esse respeito, na seção 3, os estudos de Moll (2010), Nunes (2009) e Ebóli (1983) ressaltam que o projeto educacional de Anísio Teixeira foi pensado para além do aumento do tempo escolar. A escola primária deveria possibilitar às crianças, jovens e adolescentes estudantes a ampliação das funções da escola, das oportunidades de vida, envolvendo em sua educação atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, de recreação e de jogos, sobretudo, crianças das áreas mais pobres. A finalidade das Escolas-classe/escola-Parque, era ofertar aos estudantes uma Educação Integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.

A experiência implementada, por Anísio Teixeira, na Bahia, ou seja o CECR, propunha o oferecimento de Educação Integral, em horário integral. Conforme descrito anteriormente, a jornada ampliada foi organizada em turno e contraturno escolar. Durante um período os alunos estudavam nas escolas-classe, com aulas regulares e, no outro, se dirigiam para a escola-parque para realizar atividades diversificadas. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho.

No que se refere ao estudo sobre a concepção Educação Integral do PME, já abordado na seção 4, o tempo integral é realizado na forma de turno e contraturno, com atividades socioeducativas. De acordo com Guará (2009, p. 71), esta concepção é entendida como o aumento de experiências de aprendizagem e tempo, estabelecendo, um “Programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade”.

Kerstenetzky (2006) defende que a ampliação da jornada escolar pode alavancar qualidade da educação. Segundo o autor, há uma série de razões pedagógicas que ligam o tempo de permanência a um melhor desenvolvimento e desempenho das crianças e jovens e ao enfrentamento da dimensão intertemporal da desigualdade.

Conforme os estudos realizados, na seção 4, no PME, a organização do tempo integral presente no Programa, considera que em muitas escolas do país inexistem espaços podendo não atender às necessidades físicas necessárias à implementação das atividades socioeducativas. Neste sentido, associa-o ao contraturno, possibilitando uma facilitação da utilização do tempo, no que se refere ao deslocamento entre a escola e espaços educativos diversos.

A análise da categoria **tempo integral** apresenta semelhanças tanto com as experiências desenvolvidas, no início do século XX, quanto com o Programa Mais Educação, ainda que por concepções distintas. O tempo integral é percebido como uma das possibilidades que pode alavancar a melhoria do ensino no Brasil.

A análise demonstrou ainda que, os gestores e professores comunitários participantes da pesquisa, veem o tempo integral como o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares no contraturno, no interior da escola, associando a ampliação do tempo à ampliação das funções da escola. No que se refere às questões sociais, compreendem o tempo integral focalizado para a assistência aos menos favorecidos em situações de fragilidade, correlacionando Educação Integral e proteção social com o entendimento de que, o tempo integral oferecido na escola também deva trabalhar as atividades de caráter socioeducativo.

Ao tempo integral proposto, na concepção de Educação Integral em tempo integral dos gestores e professores comunitários, nas EMEF, em Oriximiná participantes da pesquisa, vinculam-se as atividades desenvolvidas no contraturno. Partindo dessa visão, **a segunda subcategoria** de análise que emergiu das comunicações foi **Atividades socioeducativas** (ver Quadro 12).

Quadro 12 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.2) “Atividades socioeducativas”.

Categoria de análise	Unidade de contexto
ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS	<p>G1- está organizado em seis atividades, no contraturno, que são: orientação de estudos, esporte e lazer, judô, recursos humanos e informática.</p> <p>G1 - eu vejo que as atividades acabam sendo um reforço [...] para esses alunos que estão com defasagem na aprendizagem [...] atividades, principalmente da parte cultural, eles tiveram oportunidades para conhecer mais esses locais, a cidade como um todo [...] a parte de higiene, tem um projeto que trabalha com a higiene dentro da orientação de estudos,[...], tanto atividades pedagógicas, atividades esportivas elas se fazem necessário para a formação do indivíduo como um todo, porque ela envolve a questão ética, o cognitivo, o social.</p> <p>G1-[...] Teve muitas atividades que aconteceram na escola e que ninguém quase sabia. Eu lembro que em 2014 houve tipo um torneio, a gente até se emocionou, porque a gente jamais imaginava que nossas crianças pequenas sabiam lutar [...].</p>
	<p>G2 – [...] nós tínhamos como atividades: a recreação, o judô, o teatro, a percussão, o acompanhamento pedagógico, a iniciação musical, e os direitos humanos [...]. G2 -Eles passavam até relatório, daquele aluno para o monitor, isso não acontecia em todas as atividades, mas somente na orientação de estudos.</p> <p>G2- [...] a escola precisa trabalhar os valores, para que ele possa utilizar lá fora, para que ele seja bem sucedido [...]. Nós enquanto educadores temos que orientar nossos alunos em tudo na ética, no social, em tudo.</p>
	<p>PC1- [...] dentro da realidade que a gente encontra aqui, o afetivo porque para iniciar o afetivo, [...] porque nós temos muitos casos de agressão familiar [...] com o professor de orientação de estudos, que é quem mais trabalha olhando mais o currículo estudantil, ele observa, eu pego o conteúdo programático das séries, e a gente senta e verifica, [...].</p> <p>PC1 – [...] em relação ao esporte por exemplo, a nossa escola trabalha recreação e lazer, atividades recreativas na educação física, [...] tem que colocar um pouquinho de cada dentro das nossas atividades de sala de aula, por exemplo, educação patrimonial [...] numa aula passeio, numa formação de paródia, [...]. Então isso vai ficar mais fixado na mente deles do que estar só resolvendo na sala de aula.</p>
	<p>PC2- De início nós procuramos trabalhar sempre atendendo a algumas dificuldades que o próprio aluno tinha dentro da sala de aula. [...] a gente buscava trabalhar as atividades que eram trabalhadas no Programa sempre buscando atender a algumas atividades com relação ao conteúdo da sala de aula, [...]. A gente tentava fazer com que ele aprendesse mais “do mais” o que já tinha, não ele fazer o mesmo que o aluno já tinha na sala de aula [...] uma atividade que busque nele o respeito, que busque dentro da sociedade uma boa convivência. O esporte é uma atividade que está tirando muito jovem do risco, de outros movimentos, principalmente, drogas, então eu vejo assim que o esporte é uma das saídas para com que hoje a gente veja a nossa juventude, a maioria está perdida noutro mundo. Então se tivesse uma atividade que buscasse trazer esse jovem desse meio, eu acredito que uma delas é o esporte que faz com que...</p>

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Esta categoria indica as **atividades socioeducativas** realizados no tempo integral pelos gestores e professores comunitários participantes do PME em duas EMEF Oriximiná-Pa, participantes da pesquisa. Os resultados da análise mostraram que a realização de atividades socioeducativas são realizadas, no contraturno escolar, e dão-se de forma a

complementar às atividades executadas, na sala de aula. Incluem os campos da educação, do esporte e lazer, da comunicação e uso de mídias, cultura, artes e educação patrimonial, promoção da saúde, da afetividade, dos valores e da ética, do social, da educação em direitos humanos, dentre outros.

Indicaram ainda que a realização das atividades tem caráter educativo com a intenção de ampliar o oferecimento de oportunidades educacionais, desenvolver os potenciais, reforçar a aprendizagem, melhorar a convivência social e retirar as crianças, jovens e adolescentes do risco social.

De acordo com Carvalho (2006, p. 10), já citado na seção 4 deste estudo, o caráter socioeducativo das ações oferecidas “designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam “[...] entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos.”

A partir do exposto, infere-se que as atividades propostas, na concepção de Educação Integral em tempo integral dos gestores e professores comunitários participantes da pesquisa, são atividades de natureza socioeducativa, uma vez que se caracterizam por uma multiplicidade de ações associadas à educação, com intenção de ampliar o oferecimento de oportunidades educacionais, desenvolver os potenciais, reforçar a aprendizagem, melhorar a convivência social e retirar as crianças, jovens e adolescentes do risco social.

Os estudos teóricos realizados, na seção 2, que tratam da Educação Integral de tempo integral, no pensamento pedagógico brasileiro, no que diz respeito às atividades, demonstraram que, embora com finalidades e objetivos educacionais distintos, as diferentes concepções pedagógicas realizavam atividades diversas.

De acordo com Coelho (2009, p. 88) “os católicos, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de Educação Integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, [...]”. Depois de 1950, Giolo (2012) ressalta que quando a atividade escolar passou a se concentrar, em um único turno, os alunos das classes mais favorecidas continuaram a ter atividades de formação complementar, na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de línguas, aulas de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc).

A concepção de Educação Integral de tempo integral Libertária/Anarquista, segundo Moriyón (1989) utilizava-se de atividades que promovessem o desenvolvimento harmônico e completo, abrangendo aspectos ligados à saúde, à alimentação e ao equilíbrio entre ação e

repouso, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos humanos produzidos cientificamente, desenvolvendo nestes suas capacidades física, intelectual e moral.

Sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral escolanovista, Libâneo (1994) destaca que as atividades centravam-se em situações de experiências onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança de forma que a escola se transforma num lugar de vivência daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade.

Os estudos realizados, na seção 3, que apresentam as experiências de Educação Integral de tempo integral colocadas em práticas por Anísio Teixeira, indicam que as Escola-classe/Escola-parque, além de locais para suas funções específicas acrescido da assistência, organizavam o ensino de forma que tinham “os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos” (EBOLI, 1983, p.16), muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa de formar e educar a criança nos seus aspectos cultural, intelectual, social, artística e vocacional.

Nessa mesma direção, na seção 4 deste estudo, abordou-se a concepção de educação presente no PME, que prevê a articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras Políticas públicas, como também acrescenta uma intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente, em territórios mais vulneráveis.

Desta forma, inferiu-se que os gestores e professores comunitários participantes da pesquisa compreendem a concepção de Educação Integral de tempo integral, considerando aspectos relacionados à assistência, ao esporte e lazer, à comunicação e uso de mídias, cultura, artes e educação patrimonial, promoção da saúde, da afetividade, dos valores e da ética, do social, da Educação em direitos humanos, dentre outros, indo ao encontro, da proposta de educação encetada por Anísio Teixeira, nas Escola-classe/Escola-parque e demais experiências de Educação Integral de tempo integral apresentadas, na seção 3 deste estudo, que ofertavam música, dança, atividades dramáticas, artes industriais, desenho, biblioteca, educação física, recreação e jogos. Também vai ao encontro da concepção de educação presente no Programa Mais Educação, considerando que neste são realizadas atividades que contemplam os diferentes campos do saber com vistas a reforçar a aprendizagem, melhorar a convivência social e retirar as crianças, jovens e adolescentes do risco social.

Conforme estudo realizado anteriormente, recomenda-se que todas as ações sejam planejadas pelos atores que compõem a escola e sejam dispostas no projeto político-pedagógico, para que haja uma articulação com as finalidades, propósitos e objetivos da educação na instituição, caso contrário corre-se o risco de não favorecerem a formação integral dos indivíduos, mas constituírem-se como medidas paliativas, deslocadas tanto das questões relacionadas ao risco social quanto das necessidades dos protagonistas.

A análise das unidades de contexto emergidas das comunicações com os gestores e professores comunitários apontam que as ações socioeducativas são realizadas no tempo integral a partir da organização e reorganização dos espaços internos e externos à escola. Desse entendimento emergiu a terceira subcategoria de análise, **espaço educativo** (ver Quadro 13).

Por espaço educativo, entende-se todo ambiente/território intencionalmente educador. Nesse entendimento, o espaço educativo extrapola a dimensão dos muros da escola, incluindo todos os ambientes em que se possa desenvolver a aprendizagem em torno dos quais agrega a sociedade.

Quadro 13 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.3) “Espaço educativo”.

Categoria de análise	Unidade de contexto
ESPAÇO EDUCATIVO	<p>G1- [...] nós ainda precisamos de mais espaço na escola, embora, a diretriz do Programa coloque que não precisa ter um espaço específico, mas a gente sente essa necessidade. Porque tem momentos que nós não temos onde fazer atividade com o aluno. Nós temos a quadra da escola, e aí fica ocupada por exemplo com a atividade de esporte e lazer, a orientação de estudos vai para sala de leitura e aí falta espaço para outras atividades. Então eu vejo que se faz necessário ter espaço específico na escola para realização das atividades.</p>
	<p>G1- Eu vejo que é importante essa parceria com outros órgãos, inclusive com a comunidade onde a escola está inserida, porém a gente assim, tem dificuldade, porque há uma resistência em ceder esses espaços, e aí fica complicado. Nós tínhamos, por exemplo, uma parceria com a AABB, mas já foi quebrada essa parceria, não aceitaram mais e aí nos concentramos somente no espaço interno da escola.</p>
	<p>G1- espaço educativo é aquele espaço onde o aluno absorve orientações e conhecimentos que possam trazer melhoria pra sua formação, tanto acadêmica, no caso do ensino/aprendizagem, como a formação do sujeito social.</p>
	<p>G2- A escola não está preparada pra receber o Programa, porque não temos espaço nenhum, nenhuma sala, [...].</p>
	<p>G2 - Só em 2012 que houve parceria, mas não deu certo, [...] na quadra tinham outras pessoas que ficam jogando bola e eles não iam ceder os espaços pros alunos daqui, aí tinha vez que lá estava ocupado também, aí não deu certo, ia pro parque, só que tem outras escolas que também utilizavam esse mesmo espaço, então foi complicado.</p>
	<p>G2 - Eu acho que o Programa deveria acontecer dentro e fora da escola, mas como várias vezes, em reunião, ouvi sempre dizer que o Programa não tem que ter uma sala exclusiva, mas eu acho que deveria sim ter um espaço, uma sala exclusiva, pra que os alunos chegassem e tivessem o material deles, [...]. Então tendo espaço na escola, esta pode se organizar, mas sempre eles disseram: “não tu tem que arranjar outros espaços”, então a gente pode fazer um educação diferente? Pode, mas não é de qualquer jeito.</p>
	<p>G2- Espaço educativo é aonde nós podemos ao menos organizar, deixar o nosso material, o material das crianças, o material que o professor tem acesso. O espaço fora é educativo, mas é espaço comunitário, que é diferente da nossa sala de aula, que tu pode trabalhar. Podemos trabalhar como educadores em qualquer lugar, mas penso que nós devemos ter nosso cantinho na escola.</p>
	<p>G2- Espaço educativo é assim, aquele local adequado, que dê condição da criança estar ali, que não seja assim, tumultuado, que tenha aonde eles se acomodarem, que os materiais estejam ali próximo pra que ele possa usar. Se ele vai pra outro lugar que não seja a escola, tem que remover todos esses materiais didáticos pra lá, e aí quando volta tem que trazer novamente, então tendo um espaço que seja adequado pra ele ficar lá, dar mais possibilidade dele aprender e interagir também. Esse espaço deve ser na própria escola. Já que ele faz parte da escola, esse espaço então tem que ser dentro da escola.</p>
<p>PC1- [...] já que tem atividades que são consideradas internas, ou seja, que precisam de um local pra acontecer, então a questão do espaço é de suma importância ter uma sala especial no interior da escola para o mais educação [...] considero como espaço educativo qualquer ambiente onde eu possa né? desenvolver uma atividade, agora vai depender da atividade, né?, até numa rua [...], mas eu ainda bato na tecla que há necessidade de um espaço exclusivo pra ser referência na escola. [...].</p>	
	<p>PC2 - a gente via que nós perdíamos muito tempo com relação a essas atividades em espaços externos, nós saímos de um espaço, era um trajeto longo. Então pra eu trazer sessenta ou mais crianças andando de lá para cá é muito complicado. Com as atividades externas, nós solicitávamos transporte para a Secretaria de Educação, e nem sempre éramos atendidos, às vezes tinha dado problema no carro ou atrasava, tudo isso emperrou... nem sempre era realizado a atividade. [...]. Então se nós tivéssemos espaços dentro da própria área da escola, eu acredito que o Programa fluía muito mais.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2016).

No que se refere à categoria **espaços educativos** para a realização das atividades socioeducativas, os resultados indicaram que os gestores e professores comunitários das duas EMEF participantes da pesquisa, de modo geral, compreendem o espaço educativo como um ambiente onde o aluno absorve orientações e conhecimentos que possam trazer melhoria para a sua formação. O espaço educativo pode ser interno, e/ou outros espaços que não o escolar. De acordo com os depoimentos dos participantes, as atividades socioeducativas são realizadas em espaços internos e externos. Diante dessa situação, os participantes percebem a realização das atividades socioeducativas fora do ambiente escolar, como perda de tempo e empecilhos ao desenvolvimento das atividades.

Acreditam que as atividades devam ocorrer dentro do espaço escolar, o qual deve possuir infraestrutura física adequada com condições de permanência agradável e possibilidade para aprender e interagir. Não possuem condições para garantir a locomoção e segurança física dos alunos, na realização das atividades, em áreas externas o que dificulta o fluxo de trabalho. Não possuem espaços, no interior da escola, para a realização das atividades socioeducativas.

No que tange ao espaço educativo nas Políticas educacionais de Educação Integral de tempo integral no Brasil, destacou-se na seção 3 duas tendências à sua implementação. A primeira delas tem por fundamentação aspectos referentes às concepções do início do século XX, como **tempo integral realizado no espaço intraescolar**. A segunda tendência que se estabelece nas Políticas educacionais da contemporaneidade citadas como em Apucarana /Paraná, Nova Iguaçu/Rio de Janeiro e Belo Horizonte/Minas Gerais e mais recente o PME, propõem, entre outros aspectos, que o **tempo integral se estabeleça no espaço escolar e através da articulação com a sociedade, em outros espaços educativos**.

Na seção 4, Cavaliere (2009, 2010) aponta que a Educação Integral vem se configurando no Brasil a partir de duas vertentes que apontam para a compreensão do espaço de forma diferenciada, uma que prevê mudanças na infraestrutura das escolas adequando, dando condições e comodidade para a realização de atividades socioeducativas e outra que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela, prevê a articulação da sociedade, no sentido da oferta de atividades e espaços educativos.

Em acordo com a segunda vertente citada por Cavaliere (2009, 2010), conforme descrito na seção 4, o PME, em sua concepção de Educação Integral de tempo integral, denomina os espaços de territórios educativos, em torno dos quais agrega a sociedade, para uma intervenção que busca colaboração entre iniciativas federais, estaduais, municipais, governamentais e da sociedade civil (BRASIL, 2009b).

A portaria nº 17 (BRASIL, 2007a), em seus “considerando” e no art. 5º incisos I, II e III, ao prever o caráter intersetorial das Políticas de inclusão social e formação para a cidadania, observa que há a necessidade de **planejamento territorial das ações intersetoriais**, de modo a promover sua articulação no âmbito local (BRASIL, 2007a, grifo nosso). Para tanto, as escolas ao elaborarem as bases para as propostas pedagógicas norteadas pela concepção de Educação Integral de tempo integral proposta no Programa tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades e “[...] reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem **dentro e fora das escolas** (BRASIL, 2009b, p.13, grifo nosso).

Sobre esta questão, na seção 4, Carvalho (2006, p. 8) explica que a educação se apresenta hoje como o ponto central do desenvolvimento econômico e social, indicando o surgimento de um novo cenário que dá um novo sentido à educação, uma nova arquitetura de gestão pública colocada em movimento e destaca que “um primeiro fato a ser compreendido neste novo contexto é que a educação ganhou sentido multissetorial”.

Nesse sentido, considerando os estudos teóricos realizados, infere-se que a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários das EMEF em Oriximiná aponta para o espaço intraescolar, como espaços educativos onde devam ocorrer as atividades. Indica a necessidade de mudanças na infraestrutura das escolas de forma a adequar os espaços, no sentido de dar condições e comodidade para a realização de atividades socioeducativas, formato fortemente presente nas experiências de Educação Integral da segunda metade do século XX, conforme apresentado na seção 3.

Nessas experiências, o espaço educativo tinha como *locos* principal a escola, como as realizadas no CECR e nos CIEPs, a concepção de espaço, na visão Anisista, estava intimamente ligada ao espaço intraescolar, como descrito no 1º PEE: “existe sempre uma hora em que cada aluno se torna dono absoluto do seu tempo, para fazer o que achar melhor **dentro do espaço escolar**” (RIBEIRO, 1986, p. 48, grifo nosso), sendo essa perspectiva de utilização do espaço intraescolar mantida no 2º PEE.

Infere-se ainda que, embora os gestores e professores comunitários por força das diretrizes do PME façam uso dos espaços externos e reconheça-os como espaço educativo onde o aluno absorve orientações e conhecimentos que possam trazer melhoria para a sua formação, na prática, estes entendem que o uso dos espaços externos como perda de tempo e empecilhos ao desenvolvimento das atividades.

Esta visão se distancia do caráter intersetorial proposto na concepção de Educação Integral do PME, conforme apresentado na seção 4. Tal concepção recomenda que as

atividades realizadas, no tempo integral, se realizem no espaço escolar e em outros espaços educativos através da articulação com a sociedade e com o conjunto das Políticas públicas setoriais, envolvendo sujeitos e espaços de aprendizagem construídos no local.

Esta visão desarticulada do entorno permite inferir também que há, por parte dos gestores e professores comunitários participantes da pesquisa, ausência de reflexão acerca papel da educação no cenário político econômico e social da atualidade e das novas formas de gestão, em decorrência do novo cenário social, como também falta de diálogo entre escolas e comunidades e políticas públicas sociais.

A categoria: **concepção de Educação** e subcategorias: **tempo integral, Atividades socioeducativas e Espaço Educativo** -, no que se refere à concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários das EMEF da Zona Urbana em Oriximiná-Pa, participantes da pesquisa, ocorrem de forma coadunada, porém em desarticulação com o território local e Políticas públicas setoriais. Percebe-se nas comunicações um conjunto de ideias que formulam uma concepção de Educação Integral de tempo integral que torna o espaço intraescolar como central para o desenvolvimento do processo de formação integral das crianças jovens e adolescentes

Essa compreensão é apresentada na subcategoria intitulada de **Escola de tempo integral**. (Ver Quadro 14):

Quadro 14 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.4) “Escola de tempo integral”.

Categoria de análise	Unidade de contexto
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	G1- Eu entendo que uma escola de tempo integral seria uma escola bem estruturada, tanto faz na estrutura física quanto de pessoas humanas , pra que pudesse oferecer um ambiente agradável prazeroso , pra que o aluno pudesse passar aquelas horas ampliadas ali de forma a ter vontade de estar ali . Mas infelizmente a nossa realidade ainda não permite essa Educação Integral mesmo, falta muito pra se chegar lá.
	G2- Pra mim, uma escola de tempo integral, primeiro ela tem que ser bem estruturada, ter um conforto para as crianças, não como a nossa que é super quente, ninguém consegue ficar quatro horas, a criança já fica por ficar, imagine aumentar esse tempo pra que a criança fique nesse local, então as nossas escolas ainda estão muito distantes, no meu pensamento de uma escola de tempo integral ela precisa primeiro estruturar o seu prédio, modernizar pra que possa receber a criança. Nossas carteiras ainda são do século XX.
	PC2 - quem dera que nós pudéssemos ficar com os alunos o dia todo . PC1 - se houvesse um incentivo um pouquinho a mais, daria dos alunos permanecerem na escola , quando eu penso que eles se sentem cansados de voltar [...].

Fonte: elaborado pela autora (2016).

No que se refere à **Escola de tempo integral**, os resultados da análise indicaram que os participantes da pesquisa entendem escola de tempo integral como uma escola de dia inteiro, com infraestrutura e recursos humanos adequados, com conforto térmico e mobiliário moderno que proporcione um ambiente agradável e prazeroso. Uma escola onde crianças, jovens e adolescentes tenham vontade e prazer em estar ali. Os gestores e professores comunitários percebem uma distância entre a realidade e a efetivação da Educação Integral.

Assim, identifica-se elementos estruturais de ambiente que podem interferir no bem estar e aprendizagem qualitativa das crianças, jovens e adolescentes. Uma escola de tempo integral com infraestrutura e recursos humanos adequados é tida como elemento estrutural de suporte para a efetivação da Educação Integral de tempo integral.

De acordo com Nunes (2009) e Éboli (1983), Anísio Teixeira, ao idealizar a escola de tempo integral para atender às crianças, jovens e adolescentes, envolvendo em sua educação atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos, destacou a importância e necessidade da construção de uma nova escola, um novo currículo, um novo Programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, não só a instrução primária, mas também as estruturas das escolas. As Escola-classe/escola-parque, na década de 50, foram arquitetadas com estrutura adequada para atender em seu interior o desenvolvimento dos processos de socialização e construção de conhecimentos.

Cavaliere (2000) e Menezes e Santos (2001), na seção 3, enfatizam que a estrutura arquitetônica de escola de tempo integral projetada por Anísio, também serviu de modelo para as escolas de formação elementar implantadas no Brasil: (1) na década de 60, escolas implantadas por Darcy Ribeiro, na Bahia, as quais preenchiam as condições estruturais necessárias indispensáveis para o desenvolvimento das crianças; (2) nos anos 80 e 90, os CIEPs Pública do Rio de Janeiro, se apresentou como uma espécie de atualização da proposta de Anísio Teixeira, criando estruturas extraordinárias, os CIACs em nível da União, inspirados no modelo dos CIEPs, do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola

Também os PNE de 2001-2010 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014), ao tratarem da escola de tempo integral corroboraram os achados quando observaram que para atendimento do tempo integral, os entes federados devem, como estratégias, institucionalizar e manter em regime de colaboração (1) Programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; (2) 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.

Nesta mesma direção, na seção 4 deste estudo, o Decreto Presidencial nº 7.083 (BRASIL, 2010a) em seu art. 2º inciso V, aponta como princípios da Educação Integral no âmbito do PME, o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores.

Considerando o exposto, infere-se que os gestores e professores comunitários entendem escola de tempo integral como uma escola de dia inteiro, com infraestrutura e recursos humanos adequados, com conforto térmico e mobiliário moderno que proporcione um ambiente agradável e prazeroso. Tais aspectos são vistos como elementos estruturais de suporte para a efetivação da Educação Integral de tempo integral.

Coelho (2002) e Moll (2012a) observam que, a existência de uma escola de tempo integral com estrutura arquitetônica adequada não significa a oferta de uma educação no sentido da formação integral aos alunos, embora seja considerado como um elemento importante para isto. Entende-se que, escola de tempo integral só é útil se for caracterizada enquanto uma proposta de educação que se estabeleça de modo a possibilitar a utilização do tempo de forma qualitativamente, objetivando a formação completa do aluno.

Nesse processo, os Manuais de operacionalização do PME (BRASIL, 2009a, 2010b, 2011a) e o Manual do Programa Mais Educação Passo a passo (BRASIL, 2011b) enfatizam que, além do professor comunitário, o diretor, em conjunto com o conselho da escola, tem papel fundamental para o envolvimento de todos e na promoção do debate da Educação Integral em jornada ampliada no território

Corroborando, Padilha ao prefaciar a obra “Educação Integral no Brasil – inovações em processo” de Gadotti (2013) aponta que o papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, adotando procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, voltadas para a formação integral.

Desta forma, na sequência à análise das subcategorias emergidas das comunicações dos gestores e professores comunitários das EMEF da zona urbana em Oriximiná-Pa, destaca-se como categoria subsequente a **formação integral**, a qual estabelece um importante vínculo com escola de tempo integral, no sentido de que seja compreendida como uma formação voltada para o desenvolvimento integral do aluno, considerando a vivência de diferentes oportunidades educacionais “[...] incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...]” (BRASIL, 2007b). (Ver Quadro 15).

Quadro 15 - Categoria (2) concepção de Educação Integral de tempo integral. Subcategoria (2.5) “Formação integral”.

Subcategoria de análise	Unidade de contexto
FORMAÇÃO INTEGRAL	G1- A formação integral, eu vejo que ela tem que trabalhar todos esses aspectos, o cognitivo, o social, o afetivo principalmente também, porque se não trabalharmos dessa forma, nós vamos estar formando por parte esse indivíduo. [...] A questão de se trabalhar os valores , como respeito, como a solidariedade, então eu vejo que é isso importante para essa formação. [...].
	G2 - A escola precisa trabalhar os valores [...] porque a gente sabe que hoje a gente convive com tanta maldade, tanto dos nossos governantes quanto da sociedade, a gente precisa assim mostrar o caminho que a gente julga correto, pra que ele consiga caminhar sozinho. [...] Nós enquanto educadores temos que orientar nossos alunos em tudo na ética, no social, em tudo .
	PC1 - A formação integral, abrange todo conhecimento que o aluno vai ter. Ele não aprende só na sala de aula [...], a música, o teatro, o esporte, quando a gente fala de direitos humanos , dos advogados, das leis, isso tudo vai dar um norte [...], então acredito que contribui para a formação integral dele de certa forma, e todas essas atividades estão envolvendo todos os aspectos e eu volto mais e o afetivo.
	PC2- A formação integral é uma formação que busca integrar o tempo da sua vida direto. É buscar um conhecimento integralmente fora do seu movimento de escola , que busca assim conhecimento do respeito, os direitos humanos da pessoa .

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A última subcategoria que emergiu da análise indicou que os gestores e professores comunitários, de modo geral, caracterizam a formação integral como todo conhecimento que o aluno adquirir, integrando o tempo da sua vida fora do seu movimento de escola e enfatizam os aspectos cognitivo, social, afetivo e valores, como respeito, solidariedade, a música, o teatro, o esporte e temas como direitos humanos como importantes para a formação.

Assim, identifica-se diversos aspectos que revelam que os gestores e professores comunitários participantes da pesquisa, consideram as crianças, jovens e adolescentes como seres constituídos por uma multiplicidade de aspectos, sendo a formação integral compreendida como a formação que abrange os aspectos cognitivos, sociais, culturais, físicos e psicológicos que envolvem o aluno tanto dentro quanto fora da escola congregando todas as categorias a que fez-se menção nesta seção: tempo integral, as atividades socioeducativas e os espaços educativos como aliado à sua consecução.

Conforme exposto por Cavaliere (2002a, 2010) e Coelho (2009), nos estudos teóricos anteriormente tecidos, no tocante à compreensão do educando como um ser constituído de múltiplas dimensões, entende-se por formação integral a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos.

De acordo com o estudo apresentado na seção 2, no qual se abordou as concepções de Educação Integral que permearam as concepções pedagógicas presentes no pensamento

educacional brasileiro, no final do século XIX e século XX no Brasil, Ghiraldelli Junior (2000), Libâneo (1990, 1994), Coelho (2004, 2009) dentre outros, apontam que a formação integral está presente em todas as concepções pedagógicas a que fez-se menção. Apesar dos princípios, características e finalidades distintas, as Pedagogias Tradicional, Anarquista e Escolanovista têm em seus ideais de educação a premissa de que o homem deve ser formado integralmente, em suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais, etc.

Em consonância, Cavaliere (2004), Moll (2010), Nunes (2009), nos estudos da seção 3, demonstram que as experiências de Educação Integral de tempo integral, ocorridas nas décadas de 50, 60, 80 e 90 do século XX, apesar dos diferentes ideais de homem, e de mundo pautadas pela noção da ampliação do tempo estão impregnadas do significado pleno da educação, isto é, de uma formação que conjuga os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais voltadas para o desenvolvimento integral do ser humano.

Desta feita, a Educação Integral presente nas concepções pedagógicas apresentadas na seção 2, bem como as experiências de Educação Integral em tempo integral indicadas na seção 3, quanto os gestores e professores comunitários das EMEF em Oriximiná-Pa participantes da pesquisa, têm em seus desdobramentos conceituais a formação integral como princípio de qualidade, constituindo-se em ações estratégicas que garantam a proteção e o desenvolvimento integral.

Coelho (2002) e Moll (2012a), estudo realizado na seção 4, entendem que a Educação Integral em tempo integral deve ser promovida de forma a utilizar o tempo com aprendizagens significativas e de qualidade, objetivando a formação completa do aluno, considerando todas as dimensões do educando, proporcionando atividades diversas incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral, com metodologias e espaços diversos.

A análise da subcategoria norteadas pelos estudos aqui realizados permitiu inferir que formação integral se manifesta como um dos eixos da concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários das EMEF em Oriximiná-Pa, participantes da pesquisa, como descrito anteriormente, tendo em vista a formação completa do educando, em seus aspectos físico, intelectual, artístico, social e afetivo, entre outros, por meio da realização de ações socioeducativas no turno e contraturno escolar, pautando-se no tempo integral, no formato de turno e contraturno escolar, tendo o espaço da escola como ambiente de aprendizagem, objetivando a formação integral dos educandos.

A partir da análise das categorias e subcategorias que emergiram da codificação das mensagens e por meio do arcabouço teórico que respalda esta pesquisa, observa-se que a Educação Integral dos gestores e professores comunitários das EMEF em Oriximiná-Pa

participantes da pesquisa se encontra em processo de construção, seus conceitos abarcam diversos significados de acordo com os ideais políticos, pedagógicos e metodológicos a que se subscreve. Não apresenta bases empíricas consolidadas para que seja possível avaliar os avanços e/ou desafios na implementação de sua proposta.

Assim, nesse estudo, objetivou-se refletir e analisar as categorias e subcategorias, como forma de buscar a compreensão das informações que emanaram da análise de conteúdos.

Ressalta-se, porém, que não se teve por objetivo estabelecer comparações entre as concepções de Educação Integral apresentadas nas seções anteriores, mas, adquirir elementos que possibilitem a compreensão da concepção de educação integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários que atuam com o PME nas duas EMEF em Oriximiná-Pa.

A análise de conteúdos presente no corpo das entrevistas, por meio do recorte de unidades de contexto e subsequente categorização, indicou duas categorias com vistas à compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral presente nas comunicações dos gestores e professores comunitários que participam do PME em Oriximiná-Pa. Neste sentido, a análise sobre as categorias apresenta **(1) concepção de educação e (2) concepção de educação integral de tempo integral constituída por cinco subcategorias, a saber: (2.1) tempo integral, (2.2) atividades socioeducativas, (2.3) espaço educativo, (2.4) escola de tempo integral e (2.5) formação integral.** Organizou-se de forma didática, alguns aspectos que a caracterizam enquanto concepção de Educação Integral de tempo integral, decorrente das análises. (ver Quadro 16).

Quadro 16 - Concepção de Educação Integral de tempo integral presente nas comunicações dos gestores e professores comunitários das EMEF /séries iniciais – Zona Urbana participantes da pesquisa. Oriximiná-Pa. Período: 2010-2015 (Conclusão).

Categorias e Subcategorias de análise	
Categoria (1) concepção de educação	
Atribui à educação o papel de preparação para a vida em sociedade. A escola tem a responsabilidade de trabalhar o aspecto cognitivo do educando com ênfase no conhecimento científico considerando aspectos sociais da vida cotidiana. O professor é mediador do conhecimento, devendo atuar de forma a despertar nos alunos a curiosidade e a busca pelo conhecimento, o alcance das metas pessoais, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver capacidades e habilidades intelectuais de cada um. Enfatiza a obtenção de níveis maiores de consciência crítica mediados pela realidade na qual estão inseridos. A família tem o dever de educar e a escola instruir intelectualmente.	
Categoria: (2) concepção de educação integral de tempo integral	
Subcategorias	
Tempo integral	É entendido como o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares no contraturno, no interior da escola ou fora dela. O tempo integral é associado à ampliação das funções da escola, de cunho assistencial para os menos favorecidos, em situações de fragilidade, correlacionando Educação Integral e proteção social. Há o entendimento de que no tempo integral seja oferecido atividades de caráter socioeducativo.
Atividades socioeducativas	Compreendem os aspectos relacionados à assistência, ao esporte e lazer, à comunicação e uso de mídias, cultura, artes e educação patrimonial, promoção da saúde, da afetividade, dos valores e da ética, do social, da educação em direitos humanos. Contemplam os diferentes campos do saber com vistas a melhorar a convivência social e retirar as crianças, jovens e adolescentes do risco social, a reforçar a aprendizagem e melhorar a qualidade educacional.
Espaço educativo	Apontam para o espaço intraescolar, como espaço educativo onde devam ocorrer as atividades. Indicam a necessidade de mudanças na infraestrutura das escolas de forma a adequar os espaços, no sentido de dar condições e comodidade para a realização de atividades socioeducativas.
Escola de tempo integral	Entendem escola de tempo integral como uma escola de dia inteiro, com infraestrutura e recursos humanos adequados, com conforto térmico e mobiliário moderno que proporcione um ambiente agradável e prazeroso. Esses aspectos são vistos como elementos estruturais de suporte para a efetivação da Educação Integral de tempo integral.
Formação Integral	Entendem que formação integral abrange o desenvolvimento dos aspectos físico, intelectual, artístico, social, cultural e afetivo, entre outros, por meio da realização de ações socioeducativas no turno e contraturno escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Considerando a análise, a escola de tempo integral se apresenta na concepção dos gestores e professores comunitários das EMEF da zona urbana em Oriximiná-Pa participantes da pesquisa, como condição fundamental à implementação da Educação Integral. Acredita-se que por meio dela que o aluno terá oportunidade de realizar atividades socioeducativas, como forma de desenvolver suas potencialidades, diferenciando-se do proposto na Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) para o PME que, embora incentive a criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, prevê a

convergência para o território escolar de políticas públicas, nos diferentes campos do saber, o que contribui para o enriquecimento dos processos de aprendizagem e alargamento da leitura de mundo dos alunos.

Enfatiza-se que esta visão de escola de tempo integral apresentada pelos gestores e professores comunitários pode se constituir apenas num artifício para manter os alunos na escola, sendo fundamental ser enriquecida com atividades diversas que proporcionem à formação integral.

De acordo com a concepção apresentada, há um isolamento do espaço educativo visto considerarem apenas o ambiente intraescolar como espaço onde se possa desenvolver a aprendizagem. A relação de distanciamento que se estabelece entre a escola, a família, a sociedade e o poder público assinala para uma visão educacional cujas ações isoladas desfavorecem o avanço da qualidade da educação, pois desresponsabiliza os atores do processo educacional indo de encontro ao caráter setorial presente no PME que prevê a articulação da escola com outros setores da sociedade e com a participação da escola, da família e da comunidade. Todos os agentes envolvidos devem atuar, considerando uma perspectiva de construção de um território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre educação e o conjunto das políticas públicas (assistência social, cultura, esporte e outros campos) para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana.

Ressalta-se também que, a Educação Integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa dizer que o processo educacional que ouse desenvolvê-la, deve se associar a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança com qualidade na escola.

A atenção destinada à população estudantil que está sob risco social fez-se presente na concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários das EMEF da zona urbana em Oriximiná-Pa participantes da pesquisa, reforçando, desse modo, seu caráter assistencialista. Essa característica está em conformidade com o PME, uma vez que este estabelece que os alunos em situação de pobreza, abuso sexual, exploração, entre outros, devem ter apoio da assistência social para que atinjam condições básicas de cidadania e tenham condições de se desenvolverem de forma integral. Assim, a união de todos esses aspectos tem por finalidade o fomento da formação integral dos indivíduos, a partir de ações que contemplem múltiplas oportunidades educacionais.

Percebe-se que, desde as concepções pedagógicas presentes no cenário educacional brasileiro, final do século XIX e século XX, as políticas educacionais da contemporaneidade

vem atendendo a diversos formatos de educação, porém contemplam o tempo integral e a formação integral, sendo ainda um conceito em construção.

Reportando-se às concepções de Educação Integral apresentadas no referencial teórico desta pesquisa, verifica-se que a concepção dos gestores e professores comunitários, tem por objetivo fomentar a Educação Integral, a partir de conceitos também presentes, nas concepções pedagógicas descritas, na seção 2.

Nesta subseção, buscou-se compreender a concepção de Educação Integral presente nos gestores e professores comunitários em duas EMEF/séries iniciais da zona urbana em Oriximiná-Pa, a partir do estudo do PME, com ênfase na concepção de Educação Integral que o fundamenta.

Sem desconsiderar a dimensão político-ideológica que se faz subjacente à concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários participantes da esquisa e/ou ao PME, os objetivos da pesquisa foram direcionados para os aspectos conceituais. Não há um posicionamento de forma alienada frente ao conteúdo ideológico que os fundamentam. Reconhece-se que o conceito de Educação Integral é complexo e abrangente e a tarefa de defini-lo requer análise que considere a vertente político-filosófica que o fundamenta.

Um modelo de organização da ampliação do tempo de escola, seja ele voltado para investimentos dentro da escola ou fora dela, se estabelece com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estadual ou municipal – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar pensamento divergente, em relação ao papel do estado e da instituição, na sociedade.

Corroborando com essa compreensão e considerando que a proposta de Educação Integral de tempo integral estabelecida pela da Portaria nº17, para o PME é recente e pouco discutida, nos cenários acadêmico, político e educacional os estudos e a análise possibilitaram a compreensão da concepção de Educação Integral dos gestores e professores em duas EMEF participantes do referido Programa em Oriximiná-Pa.

O diálogo mantido com o referencial teórico elaborado, a partir dos autores que se debruçam/debruçaram sobre a temática, possibilitou a composição de elementos que favoreceram a compreensão das experiências de Educação Integral de tempo integral implementadas, fundadas na proposta do PME.

A implantação da política pública de Educação Integral é vista positivamente. No entanto, é perigoso aceitar, acreditar sem contestar ou criticar nada, assim, ressalta-se criticamente que Programas ou projetos bem intencionados não criam as condições concretas para que as mudanças aconteçam, principalmente, realizados de forma superficial.

Enfatiza-se que, nada mais apropriado para destruir um bom Programa que executá-lo sem a participação coletiva, efetiva, séria, formadora de sujeitos. Quando assim acontece é muito comum o fracasso da ação, o desperdício de recursos públicos, as tensões por conta das reações e imposições vindas “de cima para baixo”. As mudanças na educação exigem um processo de maturação, socialização e realização de muitas mãos, mudanças/ações que exigem reflexão e fundamentação teórica.

A construção de uma política pública de Educação Integral no Brasil já é realidade. Os compromissos para a sua consolidação postos em efetivação, todavia, se impõem à sociedade inteira. Uma política pública gera inúmeras tarefas “mobilização de energias pedagógicas, disposição para o diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes, comunidades, [...] além de imaginação pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira” (MOLL, 2012b, p. 139).

Portanto, todo esforço nesse sentido, exige novas leituras dos contextos, territórios e categorias presentes no cotidiano escolar e coragem para a realização desse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo buscar a compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários participantes do PME em duas EMEF/séries iniciais da zona urbana, Oriximiná-Pa. Para tanto, utilizou-se de uma abordagem de cunho qualitativo do tipo exploratório, tendo como procedimentos a pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo com apoio na análise de conteúdo à luz do referencial teórico.

Na Introdução, apresentou-se as motivações que levaram a indagar acerca da concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários participantes do PME em duas EMEF/zona urbana em Oriximiná-Pa. Nessa seção, apresentou-se o tema, o objeto, os problemas, a justificativa do estudo, questões e objetivos, além dos aspectos teóricos e metodológicos que respaldaram a pesquisa. Os primeiros passos foram dados buscando compreender alguns conceitos importantes para a discussão. Neste sentido, *a priori*, a Educação Integral destacou-se como categoria basilar neste estudo.

Na seção 2, o objetivo foi compreender a construção conceitual da Educação Integral, com o olhar focado sobre as concepções pedagógicas presentes, no pensamento educacional brasileiro, no final dos séculos IX e XX.

O estudo mostrou que as diferentes concepções que figuravam no cenário educacional brasileiro da época, discutiam Educação Integral, ainda que por visões ideológicas distintas. As concepções apresentadas foram: Tradicional, Anarquista, Integralista e Escolanovista. As concepções pedagógicas Tradicional, Anarquista, integralista contribuíram para a discussão e construção da concepção de Educação Integral de tempo integral, no cenário educacional brasileiro. Porém foi principalmente através de Anísio Teixeira que a Educação Integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno contemporâneo.

O estudo sobre a Educação Integral, nas concepções pedagógicas presentes no pensamento educacional brasileiro, evidenciou também que a escola, como espaço de formação humana é concebida a partir de diversas visões que podem buscar desde a formação para adequar-se à sociedade quanto à formação completa crítica, emancipatória no sentido de intervir, na sociedade para transformá-la.

Buscou-se também conhecer as políticas de Educação Integral em tempo integral, da década de 1950, século XX ao PME na contemporaneidade. O estudo mostrou que as experiências de Educação Integral implementadas por políticas públicas de educação no

Brasil constituíram-se, na maior parte, por práticas das esferas municipal e estadual, a exemplo das experiências do CECR e CIEPs, implantadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dentre outros e desenvolveram-se pautadas pela noção da ampliação do tempo e formação integral do educando, por meio do desenvolvimento de metodologias que pressupõem o tempo ampliado como condição para o desenvolvimento do fazer pedagógico que pretenda desenvolver o ser humano, em sua integralidade.

Embora com ênfase diferente, as políticas de educação integral de tempo integral, incorporam várias funções às responsabilidades da escola, ampliando não só o tempo, mas suas próprias funções, os espaços, oportunidades educativas e os atores envolvidos, no processo educacional. Os conceitos e fundamentação teórica dessas experiências foram fundamentais para a compreensão do tema, debate e implementação da política de Educação Integral, na contemporaneidade.

Os conceitos apresentados, na seção 2, carregam em seu bojo discussões que emergem dessas concepções, possibilitando uma profunda reflexão sobre as bases epistemológicas que as embasam. Os ideais de uma educação oferecida em jornada ampliada que possibilita o desenvolvimento de variadas facetas do ser humano, corroborando para a sua formação integral, são preceitos presentes, nas concepções de Educação Integral até os dias atuais.

Dentre as diversas experiências colocadas, em práticas, no Brasil, na contemporaneidade, o PME se destaca como sendo a estratégia do governo federal, no sentido de implantar a Educação de tempo integral numa perspectiva da Educação Integral, na política educacional brasileira, o qual vincula Educação Integral à perspectiva de ampliação do tempo de permanência das crianças, jovens e adolescentes na escola; de organização dos espaços/territórios educadores a partir da escola e da articulação de arranjos educativos construídos através de ações intersetoriais, no sentido de favorecer a formação integral.

A concepção de Educação Integral proposta pelo PME aponta o desenvolvimento de atividades formativas voltadas para a formação integral que apresentam uma visão capaz de levar a escola contemporânea a uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando além das questões relacionadas à permanência do aluno na escola, questões relacionadas à sua proteção e ao desenvolvimento das dimensões afetiva, ética estética, social, cultural, política e cognitiva.

Considera-se o PME como uma política de Educação integral positiva. Todavia, por se tratar de uma política recente, o debate a seu respeito muito ainda deve ser aprofundado,

discutido, questionado e apreendido para que a proposta de Educação Integral de tempo integral proposta esteja de acordo com os anseios da sociedade.

Entendeu-se que tão somente a ampliação do tempo não consiste em um indicador de qualidade da proposta de educação em tempo integral, sendo importante e necessário que o tempo integral seja colocado em pauta por todos os responsáveis pela educação, no sentido de oferta de um tempo enriquecido pela oferta de atividades pedagógicas que propiciem ao educando se desenvolver, nos aspectos cognitivo, cultural, afetivo, emocional, etc.

Faz-se necessário destacar que a política de educação integral, o PME, ao priorizar as comunidades pobres e que possuem crianças em situação de vulnerabilidade, apresenta características predominantemente assistencialista, aspecto também evidenciado pelos gestores participantes da pesquisa. Alerta-se que essa característica contribui para a exclusão de crianças, jovens e adolescentes à educação de qualidade, contrapondo-se ao direito constitucional de que todos têm direitos iguais perante a lei, sendo portanto a educação integral de tempo integral um direito a ser ofertado a todos.

Na seção 4, realizou-se estudos sobre a concepção de Educação Integral de tempo integral proposta no documento legal: Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) que institui o PME, num diálogo com estudos já realizados que fazem uma reflexão acerca das concepções sobre Educação Integral de tempo integral com o objetivo de compreender como a ampliação do tempo escolar proposto nos documentos legais do Programa se fundamenta na perspectiva da Educação Integral.

Entende-se que o PME apresenta o tempo integral como possibilidade de contribuição à formação integral, entendendo o tempo em que a escola tem o aluno sob sua responsabilidade dentro ou fora dela durante todo o período letivo. O tempo integral é um elemento presente e fundamental à composição da concepção de Educação Integral proposta pelo PME, que pressupõe também a ampliação dos espaços e das oportunidades educativas, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer com vistas à formação integral. Para tanto, a escola e seus responsáveis devem promover o incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de Políticas sociais para a implementação junto ao processo educativo, garantindo sua gratuidade e integração ao Projeto político pedagógico da Escola.

Verificou-se que a concepção de educação proposta para o PME ao vincular-se à perspectiva de ampliação do tempo de permanência das crianças, jovens e adolescentes na escola, vincula-se também as ideias de organização de territórios educadores a partir da escola e de articulação de arranjos educativos construídos em ações intersetoriais, no sentido de favorecer a formação integral.

Assim, a discussão teórica proporcionou o entendimento de que, apesar de o Programa trazer intencionalidades e finalidades explícitas, em seus ordenamentos legais que indicam a Educação Integral como catalizadora de mudanças, no sentido de trazer melhorias, na qualidade da educação, a educação materializada, no interior das escolas, será o resultado de ações e daquilo que for criado e construído em cada escola com a participação de todos que, por sua vez, podem possuir ou não interesses diferentes aos preconizados, nos documentos legais. Tais ações podem tender ao fracasso no embate das forças contraditórias.

Neste sentido, recomenda-se que todos que fazem parte desse processo, em especial os gestores e professores, não só ressignifiquem as intencionalidades do processo educativo relacionando-as à função e papel da escola na vida e na formação dos indivíduos, mas, principalmente, coloquem em discussão o Programa, seus conceitos e ideais políticos e filosóficos, considerando que este aponta para um modo de conduzir o processo educacional que, conseqüentemente, contém em seu bojo uma visão de mundo, de sociedade e de homem, que atende a um projeto de construção de sociedade, impulsionado pelas transformações econômica, social, política e cultural que têm ocorrido no país.

A análise da concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores das EMEF/zona urbana em Oriximiná-Pa só foi possível a partir dessas discussões e reflexões.

Na seção 5, realizou-se a aplicação da análise de conteúdo, a qual possibilitou o surgimento de categorias que direcionaram as inferências embasadas no referencial teórico deste estudo, o que requereu um movimento de ir e vir às seções teóricas construídas, considerando que, as interpretações pautadas por inferências buscaram o que se escondia por traz dos significados das palavras para apresentar, em profundidade, o discurso dos enunciados, atingindo o objetivo geral do estudo que se traduziu, na compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do PME, em duas escolas municipais de ensino fundamental/séries iniciais da rede pública, da zona urbana, em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015.

Foi fundamental apreender os significados compartilhados pelos gestores e professores comunitários participantes do PME. Foi instigante e ao mesmo tempo desafiador, por se tratar de uma política recém implementada, em destaque no cenário nacional, temática que ainda requer mais estudos.

Duas categorias emergiram nos resultados da análise: **(1) concepção de educação e (2) concepção de educação integral de tempo integral**, esta última constituída por cinco subcategorias, a saber: **(2.1) tempo integral, (2.2) atividades socioeducativas, (2.3) espaço**

educativo, (2.4) escola de tempo integral e (2.5) formação integral. As categorias e subcategorias possibilitaram a compreensão de conceitos que num primeiro contato com o material estavam latentes.

A análise da categoria **concepção de Educação** mostrou que os gestores e professores comunitários participantes do PME, nas duas EMEF/zona urbana, em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015, apresentam uma concepção de educação que atribui à escola a finalidade de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, responsabilizando a escola pelo desenvolvimento do aspecto cognitivo do educando, com ênfase no conhecimento científico, considerando aspectos sociais da vida cotidiana, adaptando as suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver capacidades e habilidades intelectuais de cada um, delegando ao professor um papel de mediador do conhecimento.

Identificou-se uma ausência conceitual teórica e pouca intencionalidade. Essa ausência deixa lacuna e margens para a manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões pessoais e/ou corporativistas, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais ou de cunho preponderantemente técnico-burocráticas em resposta às exigências da legislação e/ou das secretarias de educação local.

Outro aspecto da concepção de educação dos dois gestores e dois professores comunitários diz respeito ao **tempo integral**, que o entendem como o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares no contraturno, no interior da escola ou fora dela, associando-o à ampliação das funções da escola, de caráter assistencial para os menos favorecidos, em situações de fragilidade. Correlacionam Educação Integral e proteção social.

Esta visão dos gestores e professores comunitários é consoante ao proposto no PME, que parte do pressuposto de que o indivíduo, em risco social não é capaz de se desenvolver plenamente. Por isso, as ações socioassistenciais têm por objetivo possibilitar a saída do indivíduo de sua condição de vulnerabilidade social, dando-lhe condições básicas para que seja beneficiado pelas Políticas públicas, em educação e outros setores.

Embora os gestores e professores comunitários entendam tempo integral como o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares no contraturno, no interior da escola ou fora dela, a análise da categoria **Escola de tempo integral** apontou que a entendem como uma escola de dia inteiro como elemento estrutural de suporte para a efetivação da Educação Integral de tempo integral com infraestrutura e recursos humanos adequados, com conforto térmico e mobiliário moderno que proporcione um ambiente agradável e prazeroso, organizado, de forma que as atividades ocorram em seu interior, o que

denota que o tempo integral fora da escola tem ocorrido mais como uma imposição decorrente das orientações metodológicas do Programa do que por entendimento e vontade destes.

Em razão da amplitude e complexidade dos processos educativos, carregados de inúmeras interfaces, a questão central não é o local onde ocorre a educação, mas, sobretudo, a noção ou concepção de educação que orienta as ações. Esse fato demonstrou que é preciso refletir sobre a ampliação do tempo, espaços e oportunidades educativas, como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar, buscando reflexões que remetam ao tipo de instituição de educação básica que a sociedade precisa, que expresse qualidade em todos os aspectos da educação.

A análise apontou para o espaço intraescolar, como **Espaço Educativo** preferencial onde devem ocorrer as atividades, indicando a necessidade de mudanças na infraestrutura das escolas de forma a adequar os espaços, no sentido de dar condições e comodidade para a realização de atividades socioeducativas, divergindo da concepção contida no PME que se fundamenta na visão contida na Carta das Cidades Educadoras. Nessa carta, a ênfase é dada ao potencial educativo da comunidade, do bairro, da cidade, do estado, enfim, do território, deslocando a educação para além da escola, na perspectiva de que a oferta de múltiplas oportunidades educacionais constitui fator que, conjugado a outros, é capaz de possibilitar o desenvolvimento integral do aluno visto que a educação abarca funções mais amplas na sociedade e a ela se somam as ações de outros ministérios, como do esporte, da cultura, do desenvolvimento social e do combate à fome, entre outros. Essas ações públicas trazem importantes recursos à educação (financeiros, humanos, físicos...) e possibilitam ao educando benefícios das ações sociais, para “garantir” a sua Educação Integral.

A pesquisa contribui para a percepção da importância da assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa e Universidades com ênfase na sensibilização, capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local. Tal ação estimularia a discussão entre os profissionais da educação sobre as contribuições, desafios e impactos do tempo integral, no processo de formação dos alunos, além de fortalecer o debate sobre a relação entre Educação Integral e tempo integral, construindo assim, entre outros, subsídios a serem incorporados nas normatizações locais e/ou nacionais.

Os participantes da pesquisa, gestores e professores comunitários associam a categoria **Atividades Socioeducativas** à assistência, ao esporte e ao lazer, à comunicação ao uso de mídias, cultura, artes e educação patrimonial, promoção da saúde, da afetividade, dos valores e da ética, do social, da educação em direitos humanos. Contemplam os diferentes

campos do saber com vistas a melhorar a convivência social e retirar as crianças, jovens e adolescentes do risco social, reforçar a aprendizagem e melhorar a qualidade educacional.

A análise da categoria **Formação Integral** demonstra que esta é entendida, pelo participantes da pesquisa, como a formação que abrange todos os aspectos da dimensão humana (físico, intelectual, artístico, social, cultural e afetivo, entre outros), os quais podem desenvolver-se por meio da realização de ações socioeducativas no turno e contraturno escolar, tendo o espaço da escola como ambiente de aprendizagem.

A análise conduziu a reflexão de que, embora o número de matrículas em escolas que oferecem educação em tempo integral, através do PME, tenha ampliado, porém tão somente o tempo integral não alavancará a melhoria do ensino. É preciso antes de tudo trazer para as discussões e debates o tema da concepção de educação, visto que este, no meio educacional, tem se iniciado de forma tímida e sem uma fundamentação política, filosófica e metodológica que o esclareça.

Defende-se 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.

É preciso que as entidades executoras promovam parcerias junto às Universidades, no sentido de possibilitarem aos gestores e professores a exploração do conceito e as bases teóricas que fundamentam a Educação Integral, a fim de contribuir para a elaboração de práticas socioeducativas que, levando em consideração a dimensão educativa, sejam potencialmente promotoras de saltos qualitativos, no desenvolvimento das crianças, jovens e adolescentes.

O estudo apontou que as diretrizes estabelecidas para o PME são configuradas a partir de uma determinada instância e/ou visão social objetiva. O que significa dizer que não são neutras e/ou produtos da realidade onde se pretende implementar a política. São sim, portadores de determinados valores “particulares” que se tornam fios condutores que articularão todo o processo, restando aos sujeitos “interpretar”, “executar” e “transformar”. Estas indicam para certa autonomia administrativa, porém as avaliações, os currículos, os Programas, os conteúdos, os cursos de formação, os critérios de “controle” e fiscalização continuam dirigidos e centralizados.

É relevante reconhecer que o trabalho em prol de uma Educação Integral é fundamental, porém as Políticas públicas implementadas apresentam ainda muitas fragilidades no que tange ao alcance de objetivos e finalidades para atender às crianças, aos jovens e aos adolescentes em todos os seus aspectos multidimensionais.

Neste sentido, deverão ser implementadas ações a curto e médio prazo para, se não resolver, ao menos minimizar os problemas apresentados na educação integral de tempo integral em Oriximiná – Pará. A secretaria de educação precisará desencadear um esforço no que concerne à: (1) auxiliar os gestores e professores comunitários responsáveis pela educação, na discussão e construção de uma concepção de educação voltada para a formação integral, visto que nenhuma ação educativa, seja ela produto da escola ou fruto de programas se justifica sem a definição clara de finalidades e objetivos que conduza as crianças e jovens a uma formação completa; (2) introduzir nos debates, reflexões e estudos posteriores os resultados das pesquisas realizadas acerca da educação integral, tanto as realizadas no município quanto em diferentes lugares, as quais poderão contribuir para a (re)formulação da política referente à Educação Integral de tempo integral em Oriximiná e, conseqüentemente, na Amazônia e no Brasil; (3) Mediar a articulação da escola com os diferentes órgãos e setores das comunidades, no sentido da ampliação do tempo e dos espaços educativos; (4) Promover a formação continuada dos gestores e professores comunitários, sobre a temática, através de convênios firmados com as universidades e instituições de educação superior.

Ressalta-se que o tempo destinado para a realização da investigação agiu como um fator limitador às indagações que surgiram no decurso do estudo. Novas curiosidades epistemológicas surgiram e, por conta disso, há o interesse em levá-las para uma pesquisa de doutorado, formulando a seguinte pergunta: Quais os resultados que as EMEF têm obtido com a Educação Integral de tempo integral? As ações pedagógicas desenvolvidas na Educação integral tiveram impacto positivo nos alunos em situação de vulnerabilidade social?

A trilha está feita, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para alargar horizontes e instigar novos caminhos investigativos, no sentido de encontrar novos elementos que aprofundem as análises realizadas e questões não respondidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2009.

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Labor S.A, 1994.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Ed. Massangana, 2010. Coleção educadores.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

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

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2001-2010: metas e estratégias**. 2001. Disponível em: < http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2001_2010.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

_____. Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante Programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007c.

_____. Presidência da República. **[Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#)**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga

dispositivos das Leis n^{os} 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007d.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007e.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009b. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, DF, 2009c. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2009**. Brasília, DF, 2009d.

_____. Ministério da Educação. **Redes de Saberes**. Brasília, DF: MEC, 2009e. (Série “Mais Educação”).

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo**. Brasília: Ministério da Educação, 2010d. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2013a.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar da educação básica 2012**: resumo técnico. Brasília, DF, 2013b.

_____. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

CAMINI, Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CARVALHO, M. C. B. de. O lugar da Educação Integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 7-11, jul./dez. 2006.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs)**: documentos e protagonistas. 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

_____. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola**: debates no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: Teias, v.3, n. 6, jul/dez 2002b.

CAVALIERE, A. M. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ. **Anais...** Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1015-1035, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, DF, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e Educação Integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 25 nov. 2015.

CENPEC. **Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: CENPEC, 2009.

CENPEC. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da Educação Integral. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Educação Integral: concepções e práticas na Educação Fundamental**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

_____. Educação Integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004.

_____. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2016.

_____. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, p. 73 - 89, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2015.

COSTA, Marly de Abreu. **Qualidade de Ensino: a Escola Pública de tempo integral em questão**. 1995. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

DECROP, Alain. Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers. **Recherche et Applications en Marketing**, v.19, n. 2, p. 126-127, 2004.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2012. Apostila.

FREITAS, Raquel A. M. da M.; ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de pestalozzi, herbart e dewey para as práticas pedagógicas escolares. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20e%20Beatriz%20Aparecida%20Zanatta%20-%20tex.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GABRIEL, Carmem Tereza; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um Programa: In: MOLL, Jaqueline (Org.).

Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortes, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2003.

GRUPIONI, D. F.; ANDRADE, L. M. M. **Entre águas bravas e mansas: índios & quilombolas em Oriximiná.** São Paulo: Iepé, 2015.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, v.1, n. 2, p. 15- 24, 2006.

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

GUERREIRO, Carmen. Somar e multiplicar: Apucarana, no interior do Paraná, aposta no modelo de educação em tempo integral. **Revista Educação**, São Paulo, n. 107, 2006. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/artigo233817-1.asp>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

HÖFLING, E. M. **Estado e Políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 [p. 30-41].

IBGE. **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas.** Rio de Janeiro, 1990.

_____. Pará: Oriximiná. 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150530>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **Cidades@:** Pará, Oriximiná. 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=150530>>. Acesso em: 04. out. 2016.

KERSTENEETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência hoje**, v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD92.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; VALADARES, J. M. (Org.). **Educação Integral e Integrada**: desenvolvimento da Educação Integral no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – estudo introdutório sobre Pedagogia e didática**. 420f. 1990. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério, Série Formação de professor).

LOPES, V.; GOES, G.T. De Centro Educacional a CAIC - 10 anos de história. In: Jornada do HISTEDBR, 6., 2005. **Anais...** Ponta Grossa, PR, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1196/1196.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

LUDKE, M; ABDRÉ, M.E.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LULA presidente: Programa de governo 2007/2010. 2010. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova de 1932. **HISTEDBR On-line**, Campinas, p.188–204, ago. 2006. Edição Especial. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

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

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira-Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 05 de fev. 2016.

MENEZES, Janaina S.S. /. Educação Integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. IN: COELHO, M. C. C.(Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MIGUEL, Maria E. B. **Do levantamento de fontes à construção da historiografia**: uma tentativa de sistematização. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.) Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma Pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. 1 CD ROM.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína.(Org.). Políticas de Educação Integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação Integral - compromissos para sua consolidação como política pública: In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012b.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NUNES, C. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

ORIXIMINÁ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 8.764 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Oriximiná, Pa, 2015.

PAIVA.F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

PINHEIRO, F. P. S. Z. **Programa Mais Educação**: uma concepção de Educação Integral. 2009.134f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

QEDU. **Taxas de rendimento**: conheça a proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2010 segundo indicadores do INEP. 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/3376-oriximina/taxas-rendimento/rede-municipal/rural-e-urbana?year=2010>>. Acesso em: 05 out. 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**, João Pessoa, n. 2, nov. 2006. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

RABELO, Marta K. O. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, D. O Livro dos CIEPs, Rio de Janeiro, Bloch Ed. In: CAVALIERE. A.M. Memória das Escolas de tempo integral do Rio De Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, MG, n. 04, p.129-148, maio 2008. Disponível em: <www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/200/186>. Acesso em: 13 jun. 2016.

ROBIN, P. Educação Integral. In: MORIYÓN, F. G. (Org). **Educação Libertária – Bakunin e outros**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SANTOS, M. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SILVA, Maria Antonia Goulart da. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TAVARES, João Walter. **Inventário cultural, social, político e econômico de Oriximiná**. Oriximiná: Gráfica e Editora Andrade, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALLA, Antoni. **A prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A - O Programa Mais Educação no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino em Oriximiná-Pa66 Pesquisa PPGE/UFOPA - Instrumento de coleta de dados/Questionário aplicado à Coordenação geral do Programa Mais Educação a nível Municipal.

INSTRUÇÕES GERAIS

- a) Este instrumento deve ser preenchido pelo Coordenador do Programa Mais Educação a nível Municipal, ou por um profissional por ele indicado.
- b) Qualquer dúvida em relação ao preenchimento deste questionário, entrar em contato com:
Luciene Maria da Silva
Fone: (93) 991498462

Estado:
Município:
Nº total de Escolas públicas de ensino fundamental:
Nº total de alunos das Escolas Públicas de ensino fundamental do município:

(1) Nesta Rede de Ensino Municipal, há escolas que realizam o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?

1 [<input type="checkbox"/>] Sim 2 [<input type="checkbox"/>] Não
--

(2) Tendo como referência O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, preencha o quadro abaixo:

Escolas envolvidas	Número de alunos participantes, por ano de escolarização do ensino fundamental									Tempo em execução
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	

⁶⁶ Instrumento de coleta de dados vinculado ao Projeto de pesquisa EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: na concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará.

APÊNDICE B - O Programa Mais Educação no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino em Oriximiná-Pa⁶⁷ Pesquisa PPGE/UFOPA - Instrumento de coleta de dados/Questionário aplicado ao gestor no âmbito da Escola.

INSTRUÇÕES GERAIS

a) Este instrumento deve ser preenchido pelo gestor (considera-se como gestores: Diretor, Vice-diretor e Coordenador Pedagógico) no âmbito da Escola.

b) Qualquer dúvida em relação ao preenchimento deste questionário, entrar em contato com:

Luciene Maria da Silva
Fone: (93) 991498462

Estado:
Município:
Nome da Instituição:

(1) A escola realiza o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?

1 [<input type="checkbox"/>] Sim	2 [<input type="checkbox"/>] Não
------------------------------------	------------------------------------

(2) Tendo como referência o ano em que ano a escola confirmou a participação da Escola no Programa Mais Educação, marque os anos de atuação com o Programa Mais Educação na Escola?

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016

⁶⁷ Instrumento de coleta de dados vinculado ao Projeto de pesquisa EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: na concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará

(3) Tendo como referência o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, preencha o quadro abaixo:

ANO	Número de alunos participantes, por ano de escolarização do ensino fundamental									Tempo do PME ⁶⁸ na escola (em meses)
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
2010										
2011										
2012										
2013										
2014										
2015										

(4) Tendo como referência o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, preencha o quadro abaixo:

Número total de horas diárias (Dentro e fora da escola)								Número de horas semanais que os alunos participam de atividades DENTRO DA ESCOLA.	Número de horas semanais que os alunos participam de atividades FORA DA ESCOLA.	Número de Dias da Semana nos quais o Programa acontece.				
4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8 ou mais			1	2	3	4	5

⁶⁸ Programa Mais Educação (PME).

(5) Tendo como referência as TURMAS FORMADAS para desenvolver o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, preencha o quadro abaixo.

Nome da atividade	Nº de alunos

(6) Tendo como referência OS ALUNOS para participação nas turmas do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, a escola estabeleceu critérios para a seleção?

1 [] Sim 2 [] Não

Caso a resposta seja afirmativa faça uma relação dos critérios estabelecidos para a seleção dos alunos:

Nº	Crítérios
1	
2	
3	
4	
5	
6	

(7) Tendo como referência os ESPAÇOS FÍSICOS ou LOCAIS DE FORMAÇÃO onde o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO é desenvolvido, preencha o quadro abaixo, assinalando com um X esses espaços.

LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA								
Sala de aula	Auditório	Pátio	Quadra	Laboratórios	Sala de Multimídia	Biblioteca	Brinquedoteca	Outro(s) Identifique

LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FORA DA ESCOLA								
Sala de aula	Auditório	Pátio	Quadra	Laboratórios	Sala de Multimídia	Biblioteca	Brinquedoteca	Outro(s) Identifique

(8) Tendo como referência os TIPOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS no PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, preencha o quadro abaixo, assinalando com um x essas atividades:

Esportes	Dança	Música	Capoeira	Artes Plásticas	Teatro	Informática	Comunicação	rádio Jornal	Artesanato	Aula de reforço	Tarefas de casa	Oficinas	temáticas* Linguas	Estrangeiras	formação para	Outro(s) Identifique

(9) Tendo como referência a FORMA COMO AS ATIVIDADES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO são desenvolvidas, preencha o quadro abaixo, assinalando com um X esses espaços:

Nome da Atividade	Mesclada com aulas regulares	No turno contrário

(17) Se existe alguma parceria no PROGRAMA MAIS, quais são os PARCEIROS e suas FORMAS DE PARTICIPAÇÃO?

PARCEIROS									
Órgãos públicos	Empresas pública	Empresas privadas	ONG	Instituições Comunitárias	Comunidade	Fundações	Universidades	Instituições religiosas	Outras Identifique
FORMA DE PARTICIPAÇÃO									
Proposição	Organização	Coordenação	Execução	Recursos Humanos	Financiamento	Espaço Físico	Materiais	Outras Identifique	

(18) Como você percebe o “tempo a mais” na escola, que vem ocorrendo em virtude do Programa? Resposta aberta. Anexar ao Questionário.

(19) Como você percebe os espaços onde as atividades são desenvolvidas no tempo ampliado? Resposta aberta. Anexar ao Questionário.

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com gestores das EMEF/séries iniciais – zona urbana – Oriximiná-Pa.

LOCAL:

Entrevistado:

Horário de início:

Término:

duração:

1. P- Este estudo tem como objetivo compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação das Escolas Municipais de ensino fundamental da Rede Pública, Zona Urbana em Oriximiná-Pá, no período de 2010 a 2015, a partir do Estudo do Programa Mais Educação. A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois somente você que atua nesta prática diária poderia estar me informando sobre este assunto de maneira tão real. Em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quando a sua identificação. Para que esta entrevista seja fiel às coisas na qual você está me informando eu gostaria de estar fazendo a gravação do áudio da nossa entrevista.
2. P- O(a) Sr.(a) me permitiria fazer a gravação da entrevista?
3. P- Gostaria que informasse o nome da Unidade Educacional e a etapa da Educação básica que funciona.
4. P-Quantos trabalhadores tem lá na sua escola entre gestão, técnico e demais trabalhadores da educação?
5. P- Gostaria que informasse seu nome completo, sua idade, sua formação,
6. P- Quanto tempo trabalha na educação?
7. P- E de trabalho nesta escola?
8. P- Nesse tempo de trabalho nesta instituição, você atuou como gestora ou como professora?
9. P- Nessa Instituição, como gestora, quanto tempo você tem de trabalho?
10. P- Quantos alunos são atendidos na Instituição?
11. P- Na sua escola tem uma equipe de gestão?
12. P- A sua escola tem conselho? Quais os conselhos que tem?
13. P- E a associação, os conselhos, eles funcionam na escola?
14. P- Essa unidade educacional ela tem projeto político pedagógico?
15. P- Quais os Programas, projetos e ações de âmbito federal, estadual, ou Municipal que existem na sua escola? Pode incluir projetos desenvolvidos também por Ongs, ou por outras instituições da sociedade Civil.
16. P- Com relação ao Programa mais educação como foi a implantação do Programa na escola? Quanto tempo o referido Programa funciona/funcionou?
17. P- Houve orientação no processo de implantação do Programa?
18. P- A escola foi selecionada pelo MEC? Houve algum conhecimento de que a sua escola foi selecionada? Como sua escola foi contemplada?
19. P- O Programa Mais Educação ele foi discutido na escola como parte integrante do projeto político pedagógico?
20. P- Ele faz parte do Projeto Político Pedagógico?
21. P- Como o Programa está organizado no âmbito da escola?
22. P- Como é que você vê os espaços utilizados para a realização das atividades?
23. P- geralmente quantos alunos participam do Programa? Quantas turmas?
24. P- E como esses alunos são selecionados? tem algum critério?
25. P-Há uma prioridade para os alunos de baixa renda na seleção?
26. P – Como são formada as turmas?
27. P- Como é a relação entre turno e contraturno?

28. P- Há alguma relação entre o que é desenvolvido no contraturno com o que é desenvolvido no turno?
29. P- Há alguma relação entre as atividades que são desenvolvidas no contraturno e as atividades de sala de aula que são desenvolvidas no turno?
30. P- Essas atividades do contraturno de orientação de estudos, elas são mescladas com as atividades do currículo?
31. P- E as demais atividades, elas são mescladas com algum conteúdo?
32. P- Como você vê isso?
33. P- E como você avalia a relação entre os professores da escola e a equipe de trabalho do Programa mais educação?
34. P- Há uma relação de planejamento de trabalho junto do que é trabalhado em sala de aula com o que é trabalhado nas atividades?
35. P- A direção e coordenação pedagógica participam das atividades do Programa mais educação?
36. P- Há momentos coletivos na escola pra discussão do PME com a comunidade escolar? Como são esses momentos?
37. P- Há momentos pra discussão do Programa e metodologia?
38. P- O PME interfere na organização do tempo e espaço da escola.
39. P- Com relação aos espaços, em sua opinião diretora, o que considera como espaço educativo no qual pode ser desenvolvido atividades de formação?
40. P- Que atividades você considera importante pra formação do educando?
41. P- Em sua opinião o que você considera como formação integral?
42. P- Em sua opinião, como trabalhar na escola pra conseguir essa formação integral?
43. P- Como vê esse “tempo a mais” na escola?
44. P- Você acha que esse “tempo a mais” é importante para a formação integral? Porque?
45. P- Na sua percepção esse “tempo a mais”, deve ter que finalidade?
46. P- Em sua opinião, devemos considerar que a escola também deve se ocupar das demais capacidades do indivíduo (ética, moral, sociais e afetivas, valorativas, etc.) ou esta tarefa corresponde exclusivamente á família ou a outras instancias/órgãos?
47. P- Como você vê a questão da ampliação das funções da escola?
48. P- Em sua opinião, qual é a função da escola?
49. P- Em sua opinião a educação deve ficar somente sob a responsabilidade da escola, ou alguém mais devem participar.
50. P- Em sua opinião qual deve ser a finalidade da educação?
51. P- Considerando a finalidade da educação nessa perspectiva, como então deve ser a forma de ensinar? Qual deve ser a relação dos conteúdos com outras atividades que a criança possa ter?
52. P- Fale de uma forma geral do Programa mais educação.
53. P- Como você entende uma escola de tempo integral
54. P- Você considera importante o tempo integral para a Educação Integral?
55. P- Em sua opinião é dever da sociedade e do sistema educacional atender a todas as capacidades da pessoa?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com Professores comunitários das EMEF/séries iniciais – zona urbana – Oriximiná-pá.

LOCAL: Entrevistado;

Horário de início: **Término:** **duração:**

1. P- Este estudo tem como objetivo compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação das Escolas Municipais de ensino fundamental da Rede Pública, Zona Urbana em Oriximiná-Pá, no período de 2010 a 2015, a partir do Estudo do Programa Mais Educação. A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois somente você que atua nesta prática diária poderia estar me informando sobre este assunto de maneira tão real. Em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quando a sua identificação. Para que esta entrevista seja fiel às coisas na qual você está me informando eu gostaria de estar fazendo a gravação do áudio da nossa entrevista. A senhora me permitiria fazer a gravação da entrevista?
2. P- Em qual Unidade educacional você trabalha?
3. P- Gostaria que me traçasse seu perfil, nome, idade, formação, seu perfil.
4. P- Há quanto tempo a(o) Senhor(a) trabalha nesta instituição de ensino como professor (a) comunitário?
5. P- Como foi o seu primeiro contato com o Programa mais educação?
6. P- A sua escolha pra ser Professor Comunitário obedeceu a alguns critérios de seleção?
7. P- Como é o seu trabalho como Professor Comunitário, dentro do Programa Mais Educação?
8. P- O Programa Mais Educação, foi discutido como parte integrante do projeto político pedagógico?
9. P- Como o Programa está organizado no âmbito da escola?
10. P- Quantos alunos participam do Programa e quantas são as turmas?
11. P- Como esses alunos são selecionados? Tem critérios?
12. P- Há uma discussão em nível de conselho escolar, de reunião, com a participação de todos, para elaboração de critérios para seleção dos alunos?
13. P- Como é feita a enturmação dos alunos?
14. P- Como vê essa relação entre o turno regular e o contra turno?
15. P- Como vê essa relação dos professores com o Programa mais educação?
16. P- O (a) Senhor(a) considera que o Programa mais educação interfere na organização do tempo e do espaço da unidade educacional? Como a Senhora percebe essa interferência?
17. Como o(a) Senhor (a) percebe esse “mais tempo” na escola?
18. P- Em sua opinião o que a sr.(a) considera como espaço educativo?
19. P- Que atividades a sr.(a) considera importante pra formação do educando?
20. P- Você considera que o Programa tem promovido a formação integral do educando?
21. Em sua opinião, o que você considera como formação integral?
22. P- As atividades que são planejadas no PME, com as atividades de sala de aula, elas são mescladas na hora do planejamento?
23. P- Como a Sr.(a) percebe esse tempo a mais no Programa?
24. P- A Sr.(a) considera que esse tempo a mais contribui para a formação integral?

25. P- Em sua opinião, em pleno século XXI, devemos considerar que a escola também deve se ocupar das demais capacidades do indivíduo (ética, moral, sociais e afetivas, valorativas, etc.) ou esta tarefa corresponde exclusivamente á família ou a outras instancias/órgãos?
26. P- Em sua opinião é dever da sociedade e do sistema educacional atender a todas as capacidades da pessoa?
27. Em sua opinião qual deve ser a finalidade da educação?
28. P- Considerando a resposta anterior, como deve ser a forma de trabalhar para atingir essa finalidade?

APENDICE E – Plano de entrevistas vinculado à pesquisa EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO: a concepção dos participantes do Programa Mais Educação em Oriximiná – Pa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO										
ESCOLAS	Mês Setembro/2016							Mês Out/2016	Nº da Entrevista	Duração da Entrevista
	Entrevistados	Local	Data/horário							
			26 seg	27 Ter	28 quar	29 Quin	30 sex	05 quar		
EMEF “Cachoeira do Ventilado”	Prof. Comunitário (PC1)	Escola			10h				I	01h30min:00
	Gestor (G1)	Escola					8h30		II	00h44min:16
EMEF “Cachoeira da Pancada”	Prof. Comunitário (PC2)	Residência						19h30	III	00h39min:20
	Gestor (G2)	Escola				19h30			IV	01h07min:42