



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

**TÂNIA CASTRO GOMES**

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ENSINO  
MÉDIO INOVADOR – PROEMI: SINGULARIDADES DESTA  
POLÍTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL**

**SANTARÉM - PARÁ  
2017**

**TÂNIA CASTRO GOMES**

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ENSINO  
MÉDIO INOVADOR – PROEMI: SINGULARIDADES DESTA  
POLÍTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL**

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

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

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

**SANTARÉM-PA  
2017**

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

---

G636e Gomes, Tânia Castro

A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual. / Tânia Castro Gomes. – Santarém, Pará, 2017.

165 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

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

1. Educação integral. 2. ProEMI. 3. Ensino médio. I. Colares, Maria Lília Imbi-riiba Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.112

---

**TÂNIA CASTRO GOMES**

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO  
INOVADOR – PROEMI: SINGULARIDADES DESTA POLÍTICA EM  
UMA ESCOLA ESTADUAL**

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

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

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Conceito: \_\_\_\_\_

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  
(Orientadora/Presidente da banca)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Débora Cristina Jeffrey - UNICAMP  
(Examinadora Externa)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Roberto Rus Perez - UFOPA  
(Examinador Interno)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – UFOPA  
(Suplente Interno)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr. Maria Mirtes Cortinhas dos Santos– UFOPA  
(Suplente Externo)

A meus pais:

*Sônia Maria Castro Gomes e*

*Manuel Oliveira Gomes (in memoriam)*

Aos irmãos: *Almir e Mônica Castro Gomes.*

Ao meu esposo:

*Antônio (Tonhão).*

Aos filhos: *Gabriel, Vinícius e Maria Clara.*

Que possam compreender que o aprendizado e a busca do conhecimento são infinitos.

## AGRADECIMENTOS

Vocês não imaginam a intensa satisfação e emoção com que concluo esse desafio de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Muitas foram as pessoas que contribuíram nessa construção acadêmica, fico muito grata pela colaboração e aqui deixo registrado meus sinceros agradecimentos:

A *Deus*, que nestes dois anos me possibilitou múltiplas experiências: novas amizades, aproximações com colegas, professores, intensa produção acadêmica, medos, fraquezas, contratempos pessoais, aprendizagens e superação.

A minha *família* que proporcionou a estrutura necessária para que eu pudesse me dedicar à produção da leitura e escrita e cumprir os prazos estabelecidos na edificação deste trabalho mesmo com todas as limitações da rotina diária. Ao meu pai, *Manoel Oliveira Gomes* que nesta trajetória acadêmica nos deixou fisicamente, mas temos a certeza que estará conosco sempre.

Ao meu *esposo*... o que dizer dele: companheiro, parceiro que sempre soube dizer as palavras certas nas horas de angústias: “Vamos dar uma volta?” “Você vai conseguir entregar no prazo...”

Aos meus *filhos* que souberam, ou não, entender momentos de estresse, preocupação, dor de cabeça e falta de tempo pois a palavra de ordem era foco. Espero que possam compreender que a busca do conhecimento é infinita, se “contaminar” pela vontade de aprender sempre, sem nunca esquecer que o conhecimento deve ser compartilhado e não usado para oprimir as pessoas. Tenhamos HUMILDADE sempre.

Ao *Gabriel*, (*meu filho*) que converteu as ideias abstratas em gráficos e imagens que ordenaram informações relevantes na produção textual.

À Universidade Federal do Oeste do Pará, *UFOPA*, ao Programa de Pós Graduação em Educação, *PPGE* e ao grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” / *HISTEDBR-UFOPA* pela oportunidade de aprendizagem e troca de experiências coletiva.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. *Lília Colares* que confiou e sempre me incentivou conduzindo e induzindo no aperfeiçoamento da produção científica sem necessariamente tornar esse caminho sofrido. Obrigada pelo exemplo e pelas orientações acadêmicas, profissionais e pessoais!

Aos professores: Dra. *Débora Jeffrey* pelo incentivo e significativas contribuições antes, durante e pós mestrado. Pessoa iluminada que enche de luz nossos caminhos! Dr. *José Roberto Rus Perez* que ampliou neste percurso o olhar sobre o estudo das políticas educacionais e contribuiu significativa no aperfeiçoamento desta pesquisa. Ambos membros da Banca Examinadora.

Às companheiras de orientação, *Adriângela e Greice*... que se fizeram presentes com palavras e gestos de apoio e carinho em momentos de “desorientação”.

Aos colegas da turma de *Mestrado/PPGE 2016* e às bolsistas do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, *PIBIC's* desse período, parceiros e parceiras que a vida uniu compartilhando conhecimento, dúvidas, desconhecimento, ignorâncias, risos, motivações, orientações e, sempre que possível, os momentos de dor na consciência quando passamos pela fase de abstinência na escrita.

Aos servidores da 5ª Unidade Regional de Educação (*URE*) e aos sujeitos participantes da pesquisa da escola na qual foi realizada a pesquisa, pelo apoio, contribuições e acolhimento.

Aos *colegas de trabalho e amigos* que acreditaram em mim sempre torcendo pelo meu sucesso e me enviando energias positivas mesmo que não tão próximos fisicamente.

A todos o meu carinho e o meu muito obrigada!!

[...] O conhecimento tem a ver com a vida. Não há vida sem conhecimento e nem conhecimento sem vida. Vida significa conhecimento e conhecimento significa vida (ORSO, 2011).

## RESUMO

No sentido de efetivar políticas públicas relacionadas à Educação Integral, na educação básica são desenvolvidos ações e programas, por meio do Ministério de Educação e Cultura/MEC. No Ensino Médio, como política indutora da educação integral, o ProEMI apoia os estados na busca da universalização do atendimento do ensino médio, a partir da reestruturação do currículo escolar, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, de forma a atender às necessidades e expectativas dos estudantes desse nível de ensino. No campo da educação em tempo integral, o ProEMI articula as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio. Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo analisar o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI implementado em uma escola estadual em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014. Este período justifica-se por corresponder ao ano de implantação (2012), na cidade, e desenvolvimento do primeiro ciclo das atividades concernentes ao programa, que condizem aos três anos (2012, 2013 e 2014). No percurso do trabalho nos fundamentamos nos estudos de Anastasiou (2001); Brandão (2007); Castro e Lopes (2011); Coelho (2009); Colares e Colares (2013); Costa e Rosa (2010); Freitas e Galter (2007); Frigotto (2006); Gadotti (2009); Goch e Colares (2015); Gohn (2001); Guará (2006); Hoffling (2001); Kuenzer (2007); Maroneze e Lara (2009); Moll (2010); Paro (1988, 2009); Rinalde e Silva (2017); Romanelli (2010); Santos (2014), dentre outros. A investigação foi desenvolvida por meio do estudo de caso realizado em uma unidade escolar do município de Santarém/Pará. Envolveu técnicas padronizadas de coleta de dados, como entrevista semiestruturada e, na discussão dos resultados, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com base nas evidências agrupadas por categorias. As categorias elencadas foram: conceito de educação integral e ações pedagógicas no ProEMI. Com relação aos resultados da pesquisa identificamos disparidades entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral na escola estudada. Sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no ProEMI, observamos, na investigação, que as orientações sobre a efetivação do programa não condizem com realidade encontrada na implantação no que se refere ao assessoramento técnico, pedagógico e financeiro; à garantia de execução dos projetos originados na demanda da comunidade escolar; à obrigatoriedade em compreender a coexistência do ProEMI e PJJ em suas concepções e metodologias distintas; e à necessidade de organização pedagógica da escola em turno parcial para atender propostas de um currículo interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Educação Integral. ProEMI. Ensino Médio.

## ABSTRACT

In the sense of implementing public policies related to Integral Education, in basic education actions and programs are developed, through the Ministry of Education and Culture / MEC. In High School, as a policy that promotes integral education, ProEMI supports the states in the search for universalization of high school attendance, through the restructuring of the school curriculum, expanding the time in school and the diversity of pedagogical practices, in order to attend to the needs and expectations of students at this level of education. In the field of full-time education, ProEMI articulates the dimensions of work, science, culture and technology, as described in the National Curriculum Guidelines for Secondary Education. In this context, the objective of this research was to analyze the ProEMI's Innovative Higher Education Program implemented in a state school in Santarém-Pará, from 2012 to 2014. This period is justified by the year of implementation (2012) in the city, and the development of the first cycle of activities related to the program, which will last for three years (2012, 2013 and 2014). In the course of the work we are based on the studies of Anastasiou (2001); Brandão (2007); Castro and Lopes (2011); Coelho (2009); Necklaces and Necklaces (2013); Costa and Rosa (2010); Freitas and Galter (2007); Frigotto (2006); Gadotti (2009); Goch and Colares (2015); Gohn (2001); Guará (2006); Hoffling (2001); Kuenzer (2007); Maroneze and Lara (2009); Moll (2010); Paro (1988, 2009); Rinalde e Silva (2017); Romanelli (2010); Santos (2014), among others. The research was developed through a case study carried out in a school unit in the municipality of Santarém / Pará. It involved standardized data collection techniques, such as semi-structured interviews and, in the discussion of results, we used content analysis (BARDIN, 2011), based on the evidence grouped by categories. The categories listed were: concept of integral education and pedagogical actions in ProEMI. Regarding the results of the research, we identified disparities between the conception of integral education and full time education in the school studied. Regarding the pedagogical actions developed in ProEMI, we observe in the investigation that the guidelines on the effectiveness of the program do not correspond to reality found in the implementation regarding technical, pedagogical and financial advice; the guarantee of execution of the projects originated in the demand of the school community; the obligation to understand the coexistence of ProEMI and PJF in their different conceptions and methodologies; and to the need of pedagogical organization of the school in partial shift to meet proposals of an interdisciplinary curriculum.

**Key words:** Integral Education. ProEMI. High School

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo PROEMI.....	23
Figura 2 - Capa e apresentação do Plano Decenal de Educação para Todos .....	42
Figura 3 - Capa do Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará. ....	89
Figura 4 - Mapa Estratégico da SEDUC .....	96
Figura 5 - Perfil dos sujeitos entrevistados.....	106
Figura 6 - Estrutura Organizacional do Programa.....	108
Figura 7 - Módulos de capacitação em GEpR.....	115
Figura 8 - Perfil dos sujeitos entrevistados.....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Estaduais no Município de Santarém/sob responsabilidade da 5ª Ure .....	28
Quadro 2 - Pesquisas sobre a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da UFOPA .....	31
Quadro 3 - Pesquisas sobre a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da UFPA .....	32
Quadro 4 - Pesquisas sobre a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da TEIA .....	33
Quadro 5 - Pesquisas sobre o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da CAPES .....	36
Quadro 6 - Resumo das Ações previstas no PDE/2007.....	43
Quadro 7 - Síntese da legislação - Educação Integral e em Tempo Integral.....	50
Quadro 8 - Concepção política, econômica e social de Educação Integral.....	52
Quadro 9 - Conceitos sobre Educação Integral .....	55
Quadro 10 - Síntese de experiências municipais de ampliação de jornada escolar.....	60
Quadro 11 - Fatores de Ponderação 2016.....	62
Quadro 12 - Estimativa de repasses do FUNDEB/2016.....	64
Quadro 13 - Síntese do direito a educação nas constituições brasileiras.....	67
Quadro 14 - Direito à educação escolar na legislação brasileira atual .....	68
Quadro 15 - Publicações dos documentos norteadores do ProEMI .....	79
Quadro 16 - IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Brasil – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2015 .....	80
Quadro 17 - IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Estado do Pará – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2015.....	84
Quadro 18 - Municípios e Nº de escolas que aderiram ao PROEMI em 2012.....	86
Quadro 19 - Resultados e Estratégias do pacto pela Educação no Pará .....	87
Quadro 20 - Organograma SEDUC – Pará.....	95
Quadro 21 - Identificação das URE's no Estado do Pará.....	97
Quadro 22 - Municípios do Oeste do Pará e total de escolas vinculadas a 5º URE .....	100
Quadro 23 - Disposição dos anexos nas escolas vinculadas a 5ª URE/2017 .....	100
Quadro 24 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	105
Quadro 25 - Repasse do Recursos do ProEMI pelo FNDE.....	113
Quadro 26 - Dificuldades na implantação do ProEMI na Escola Estadual Mocaronga.....	116

Quadro 27 - Aspectos positivos do ProEMI na Escola Estadual Mocaronga .....	118
Quadro 28 - Relação de Educação Integral e Tempo Integral.....	123
Quadro 29 – Modelo correspondente à plataforma SIMEC/PDDE Interativo.....	127
Quadro 30 – Modelo correspondente à plataforma SGP do Instituto UNIBANCO. ....	129
Quadro 31 - Síntese das Metas, Macrocampos, Metodologias e Resultados Esperados.....	129
Quadro 32 - Macrocampos, Objetivos e Área de conhecimento do Plano Geral do ProEMI correspondente ao Ciclo 2012 iniciado em 2013 da Escola Estadual Mocaronga.....	132
Quadro 33 - Plano Geral do ProEMI/JF correspondente ao Ciclo 2012 iniciado em 2013 da Escola Estadual Mocaronga .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCOM	Assessoria de Comunicação
ASJUR	Assessoria Jurídica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUS	Centros Unificados Educacionais
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CIC	Campos de Integração Curriculares
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEx	Entidade Executora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional para o Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEpR	Gestão Escolar para Resultados
GT	Grupo de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IU	Instituto UIBANCO
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE/Interativo	Plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBIC	Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PJF	Projeto Jovem do Futuro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador Jovem do Futuro
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Secretaria de Estado Básica do Ministério da Educação
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SGP	Sistema de Gestão de Projetos
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle de Orçamento do Ministérios da Educação Básica
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UEx	Unidade Executora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNIBANCO	União de Bancos Brasileiros
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URE	Unidade Regional de Ensino
USES	Unidades Setoriais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 INTERESSE PELO TEMA, OBJETO E OBJETIVO .....	19
1.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	21
<b>1.2.1 Pesquisa Bibliográfica</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2.2 Pesquisa Documental</b> .....	<b>24</b>
<b>1.2.3 Pesquisa Empírica</b> .....	<b>25</b>
1.3 PRODUÇÕES COM A TEMÁTICA EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR .....	29
1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	39
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INTEGRAL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA</b> ....	<b>40</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS 1990: BREVE RESGATE HISTÓRICO .....	40
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESBOÇO DOS ASPECTOS LEGAIS .....	44
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU TEMPO INTEGRAL: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ...	52
2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU TEMPO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS .....	57
<b>3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, O ENSINO MÉDIO E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – EMI</b> .....	<b>67</b>
3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ENSINO MÉDIO .....	67
3.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR .....	74
3.3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI NESSE CONTEXTO.....	83
3.4 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ: ASPECTOS GERAIS .....	94
<b>4 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR-PROEMI/JF NA ESCOLA ESTADUAL MOCORONGA EM SANTARÉM/PA</b> .....	<b>99</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A SEDUC EM SANTARÉM .....	99
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA .....	102
4.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	104
4.4. O PROCESSO DA IMPLANTAÇÃO DO PROEMI E O JF NA ESCOLA ESTADUAL MOCORONGA.....	107
4.5 ProEMI: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR COM RELAÇÃO AO PROGRAMA.....	120
<b>4.5.1 Concepção de educação integral</b> .....	<b>121</b>
<b>4.5.2 Ações pedagógicas no ProEMI</b> .....	<b>127</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>143</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>159</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	159
APÊNDICE B – MODELO DE QUADRO DAS ENTREVISTAS SOBRE AS CATEGORIAS ANALISADAS .....	161
<b>ANEXOS .....</b>	<b>162</b>
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	162
ANEXO B – Muiraquitã .....	163

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 INTERESSE PELO TEMA, OBJETO E OBJETIVO

A investigação em relação à temática apresentada foi provocada em virtude de minha trajetória profissional a qual sempre ocorreu na rede pública, seja ela municipal ou estadual, inicialmente na função de especialista em educação e, logo em seguida, como gestora. A busca pela qualidade na educação sempre esteve presente enquanto reflexão e responsabilidade primeira no desenvolvimento dos trabalhos relacionados ao cargo. Assim, investigar a temática relacionada à política de educação integral em tempo integral possibilita a contribuição no avanço do conhecimento científico de estudos que nos permitem analisar aspectos tanto macro quanto micro dessa política, especificamente em uma unidade educacional onde a política de fato se concretiza por meio de seus agentes diretos.

Em 2009, a política educacional no país apresentou várias ações com o discurso de melhorar a qualidade educacional, sendo este acordado em reuniões internacionais que a nível político, econômico e social buscavam consolidar uma política neoliberal. Dentre as políticas educacionais voltadas à Educação Integral, programas foram elaborados a nível federal: Programa Mais Educação - PME (atende ao nível fundamental de ensino) e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (nível médio), cujos objetivos voltam-se para implementar e fomentar a educação integral por meio da extensão do tempo do aluno na escola. Assim, percebemos a intensificação do interesse, a partir das políticas públicas educacionais implantadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva<sup>1</sup>, em difundir ações tanto no ensino fundamental quanto médio que fomentassem práticas indutoras da educação integral.

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE UFOPA, teve como objetivo geral analisar o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI na proposta indutora de educação integral em uma escola estadual de Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014, período que corresponde ao ano de implantação (2012) no município e desenvolvimento do primeiro ciclo das atividades concernentes ao programa, que condizem aos três anos. Quanto aos objetivos específicos:

- ✓ Verificar como foi implantado o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI.

---

<sup>1</sup> O primeiro ano de mandato do governo Lula correspondeu ao período de 2003 a 2006 cuja lema era “Um Brasil para todos: crescimento, emprego e inclusão social”. Foi reeleito no período de 2007 a 2011, cujo *slogan* foi “Brasil, uma país de todos” (NEVES, 2005).

✓ Investigar a concepção de educação integral para a equipe gestora, professores e coordenação do Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI.

✓ Identificar se as atividades do Plano de Reestruturação Curricular (PRC) estão relacionadas com a educação integral.

Assim, nos questionamos sobre quais as concepções de educação integral que permeiam a comunidade escolar, dentre os segmentos: equipe gestora, professores e coordenação do programa na escola? Como foi realizada a implantação do ProEMI no período de 2012 a 2104? Quais ações de educação integral foram viabilizadas em decorrência do PROEMI?

Com referência ao objeto estudo, o ProEMI, as orientações iniciais se concretizaram por meio da publicação “ENSINO MÉDIO INOVADOR” de abril de 2009, no qual explicitava que o programa tinha como finalidade colaborar na consolidação nas políticas de fortalecimento do ensino médio por meio de um programa de apoio, para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional (ensino médio) e reconhecimento das singularidades dos sujeitos que atende. Ainda no documento orientador estava explícito seu objetivo de melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações:

✓ Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;

✓ Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;

✓ Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;

✓ Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

Quanto às categorias de análise foram definidas com base no material bibliográfico que apresentam como foco das discussões a *concepção de educação integral*. A posteriori, foram elencadas outras categorias ou subcategorias provenientes das informações coletadas nas entrevistas, consequentes do agrupamento das respostas dos entrevistados. São elas: concepção de educação integral e ações pedagógicas no ProEMI.

Assim, consideramos que o referido estudo contribui no sentido de compreender, registrar e produzir dados sistematizados e científicos acerca do desempenho, dificuldades iniciais, avanços e contribuições do ProEMI, bem como pode colaborar com a melhoria da educação no contexto amazônico, corroborando com a ampliação do debate e os olhares

quanto à concepção e consolidação de práticas de educação integral, na escola pesquisada no município de Santarém – Pará. O trabalho também integra o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/PROCAD, envolvendo três instituições de ensino superior: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), por meio do PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA–EDITAL Nº 071/2013 PROCAD/CAPES. O projeto resultante dessa parceria é denominado: As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica (UNICAMP-UNIR–UFOPA).

## 1.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

No percurso da investigação, foi necessário especificar qual abordagem, tipologia, instrumentos procedimentais, modelo de organização e análise dos dados adotamos para a pesquisa, sendo que estas escolhas foram fundamentadas sempre no intuito de responder aos objetivos a serem alcançados. É imprescindível esmiuçar os caminhos pretendidos, pois, “[...] quando o pesquisador consegue rotular seu projeto de pesquisa de acordo com um sistema de classificação, torna-se capaz de conferir maior racionalidade às etapas requeridas para sua execução” (GIL, 2010, p.25). Assim, na pesquisa de caráter científico fez-se necessário estabelecer qual o caminho e os passos a serem percorridos na investigação originada a partir de um determinado problema. Desse modo, Moroz e Gianfaldoni corroboram que:

(...) a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto em colocar em xeque dado sistema (2006, p.16).

A pesquisa realizada possui um caráter mesoanalítico, termo mediano entre as análises macro e micro, haja vista que o estudo de uma unidade de análise, aqui proposta em um estudo de caso (micro), não pode ser analisada sem um olhar mais amplo decorrente de investigação de documentos bibliográficos e documentais (macro) que estão diretamente relacionados: “uma abordagem analítica do tipo *meso*, isto é, intermediária entre a abordagem de estudo de focalização global e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida” (LIMA, 2008, p.83).

Destarte, nesse processo, consideramos que o referido estudo é descritivo, pois “têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis” (GIL, 2010, p.27). Assim sendo, nesta pesquisa, descrevemos a elaboração, implantação e desdobramentos de um programa de governo desenvolvido a partir de uma política pública, na qual se registra, se analisa e se interpretam os fatos identificados dentro de uma perspectiva histórica. A abordagem utilizada é de cunho qualitativo que procura compreender a realidade pesquisada, cuja investigação caracteriza-se “[...] em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 2011, p. 26). Acreditamos que essa abordagem possui as condições necessárias para responder aos aspectos norteadores da pesquisa em questão, visto que, Minayo afirma:

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores qualitativos (2011, p. 21).

No entanto, não desconsideramos a importância da utilização de informações quantitativas, quando estas complementam as informações qualitativas, haja vista não se oporem antagonicamente, pelo contrário, são olhares inseparáveis e não excludentes visto que, dados qualitativos sugerem uma inter-relação quantitativa em busca de uma análise mais precisa do fenômeno abordado.

O método utilizado nesta pesquisa é o estudo de caso, que consiste na descrição e análise de uma unidade social. Consideramos então, adequado para a pesquisa, pois permite acompanhar um dado fenômeno quanto ao seu surgimento e desenvolvimento em um recorte temporal definido pelo pesquisador de acordo com o objetivo, aqui especificamente no que tange a uma escola do ensino médio acerca da implantação e realização do ProEMI, enquanto objeto de estudo. Ressaltamos, também, que os resultados oriundos da coleta, apresentação e análise das informações obtidas não podem ser generalizados para o conjunto das escolas estaduais do município de Santarém.

Sobre o estudo de caso, Yin nos diz que:

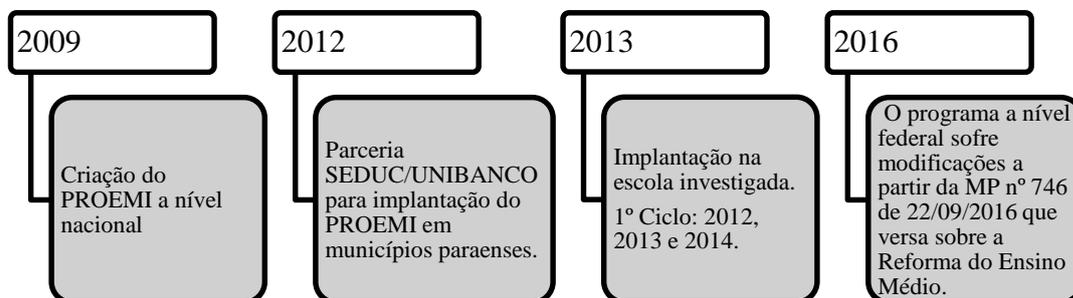
Em resumo, o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como aos ciclos individuais da vida, o comportamento de pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (2010, p. 24).

Para que os propósitos da investigação sejam alcançados fez-se necessário os seguintes procedimentos para a obtenção dos dados:

### 1.2.1 Pesquisa Bibliográfica

Partimos, primeiramente, de pesquisa bibliográfica por meio do levantamento da publicação de teses e dissertações, com ênfase no período de 2012 a 2016, referente ao tema em estudo, período de origem do objeto e dos desdobramentos das ações neste, haja vista a periodização ser condizente ao recorte temporal deste estudo, sem, no entanto, desconsiderar a contribuição de publicações de períodos anteriores referentes ao tema. A referida pesquisa “tem como principal vantagem [...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 45). O recorte temporal fez-se de acordo com a implantação do programa estudado a nível nacional, cuja adesão no município de Santarém foi somente em 2012, e o ciclo correspondente a este, que são de três anos, no qual as turmas inseridas são o 1º ano do ensino médio com um acompanhamento dos alunos até a série concluinte da educação básica em 2014 (3º ano). É importante esclarecer o recorte temporal contextualizando a origem do PROEMI e a implantação no Estado do Pará, no município de Santarém, bem como na escola pesquisada, que realizamos por meio da linha do tempo expressa na figura 1:

**Figura 1** - Linha do Tempo PROEMI



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir de documentos governamentais do PROEMI (2009 a 2016).

A figura 01 demonstra o marco inicial do ProEMI a nível nacional em 2009. No Estado do Pará, somente em 2012, aconteceu a adesão da Secretaria Estadual de Educação em parceria com o Instituto UNIBANCO, a partir da qual, no município de Santarém, 11 escolas foram contempladas. Na escola pesquisada o processo de estruturação do programa foi iniciado em 2012 cumprindo uma agenda na constituição das ações do PRC. Porém, foi executado somente em 2013 em virtude da liberação do recurso financeiro que aconteceu apenas em setembro de 2012.

Dentre os referenciais teóricos utilizados mencionamos as análises de: Anastasiou (2001); Brandão (2007); Castro e Lopes (2011); Coelho (2009); Colares e Colares (2013); Costa e Rosa (2010); Freitas e Galter (2007); Frigotto (2006); Gadotti (2009); Goch e Colares (2015); Gohn (2001); Guará (2006); Holfling (2001); Kuenzer (2007); Maroneze e Lara (2009); Moll (2010); Paro (1988, 2009); Rinalde e Silva (2017); Romanelli (2010); Santos (2014).

### **1.2.2 Pesquisa Documental**

A pesquisa documental está relacionada à legislação e implantação do ProEMI a nível nacional, estadual e municipal. Permite a utilização de diversos materiais dentre os quais “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão e até livros, estatísticas e arquivos escolares” (MENGA; ANDRÉ, 2012, p.38). Dentre sua utilidade, podemos destacar que os documentos são uma fonte rica e estável de acontecimentos, exigem disponibilidade de tempo, porém os custos são baixos, e não exigem um contato próximo com os sujeitos que em algumas situações não tem disponibilidade para atender ao pesquisador (GIL, 2010, p.46). Dentre os documentos podemos citar:

- ✓ Constituição Federal (CF 1988);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012);
- ✓ Decreto nº 21.241 de 14/04/1932 consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário;
- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8069/90;
- ✓ Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012);

- ✓ Lei nº 9.448 de 14 de março de 1997, transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em Autarquia Federal;
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); Lei nº 13.451 de 16 de fevereiro de 2017, que reorganiza o ensino médio; Lei nº 5.692 de 1 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; Lei nº 8.186 em 23 de junho de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação – PEE;
- ✓ Medida Provisória MP 746/2016 Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 proposta de reforma no ensino médio;
- ✓ Pacto pela Educação no Pará (2013);
- ✓ Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, regulamentada pela Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013;
- ✓ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implementado pelo Decreto nº 6.094 de 24/04/2017;
- ✓ Plano Estadual de Educação (PEE 2015/2025);
- ✓ Plano Estadual de Educação Integral (2015);
- ✓ Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2010);
- ✓ Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024);
- ✓ Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 cria o Programa Ensino Médio Inovador.

Dedicamos uma seção à revisão de literatura, cuja intenção foi mapear os trabalhos: produções, dentre eles artigos, teses e dissertações a nível nacional, regional e local, escritos no período de 2009 a 2016, e que tenham afinidade com o tema desta dissertação.

### **1.2.3 Pesquisa Empírica**

Pesquisa empírica caracteriza-se pelo estudo de campo no qual “coletam-se informações sobre fatos diretamente (enquanto ocorrem) ou indiretamente, por meio de relato de alguém ou de documentos” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.18), que neste caso específico será realizada por meio de estudo de caso.

Quanto aos instrumentos de levantamento dos dados trabalhamos com a entrevista “por serem consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização” (MINAYO, 2011, p. 64). A preferência foi pela entrevista semiestruturada, que se compõe de perguntas abertas e fechadas com os seguintes sujeitos na comunidade escolar:

✓ Equipe gestora: composta pela vice-diretora que conviveu com a implantação do programa de acordo com a designação da diretora da escola e o coordenador pedagógico que acompanhou as ações desenvolvidas no ProEMI (02 participantes);

✓ Professor/coordenador do programa na escola pesquisada, responsável direto por articular e desenvolver as ações propostas pelo ProEMI a partir da adesão voluntária na responsabilidade proposta (01 participante);

✓ 03 professores de acordo com os seguintes critérios:

- Integrantes efetivos do ensino médio;
- Tempo de serviço de no mínimo 06 anos lotados na unidade de ensino (que caracteriza a possibilidade de participação no Ciclo do ProEMI) e nas turmas do 1º ano do ensino médio em 2012;
- Participantes do processo de formação, coordenadores das equipes de elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) responsáveis no desenvolvimento dos subprojetos.

Assim, realizamos um total de 06 entrevistas, que foram gravadas no ambiente escolar e transcritas para as devidas análises (Apêndice B). As entrevistas foram devidamente autorizadas de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos a importância de alguns cuidados na realização deste instrumento de coleta, tais como: número de questões, perguntas claras que contemplem o objetivo a ser alcançado no estudo, disponibilidade do entrevistado, espaço físico tranquilo que não permita a interrupção da entrevista, pois, “considera-se que esses tipos de entrevistas permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas” (MAY, 2004, p. 14).

Em síntese, a pesquisa constituiu-se de coleta de dados referente a levantamento bibliográfico, documentação, registros em arquivo e entrevista semiestruturada no período compreendido entre junho e agosto de 2017.

A investigação permite a abordagem dos conteúdos pesquisados sob diferentes ângulos de discussão por parte dos autores trabalhados, dos quais utilizamos como referências Anísio Teixeira (1959), Colares (2015), Jaqueline Moll (2012), Coelho (2009), dentre outros, de acordo com o levantamento do referencial bibliográfico.

Com relação à organização, interpretação e análise dos dados coletados, “[...] devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (MINAYO, 2011, p. 80). Na discussão dos resultados, utilizamos a análise de conteúdo, de acordo com o agrupamento consequente das respostas nas

entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa. As categorias de análise identificadas foram: concepção de educação integral e ações pedagógicas no ProEMI.

É importante destacar a diferença existente entre interpretação e análise de informações coletadas, haja vista que na análise o objetivo é ir além do descrito, na interpretação busca-se compreender o sentido das falas indo além do descrito e analisado. E é a interpretação o foco central da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2011, p. 80).

As informações foram analisadas e interpretadas por meio de um conjunto de técnicas de análise de conteúdo, conforme modelo de Bardin (2011), que considera três etapas básicas para o desenvolvimento da técnica:

- Pré-análise: organização das informações a serem analisadas no intuito de torná-las operacionalizáveis.
- A exploração do material: organização dos dados agregados em unidades. Codificar, imprimir uma lógica própria na separação das informações.
- E o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação representadas na triangulação das informações à luz da teoria que discute o assunto, do que os dados mostram e a posição do pesquisador diante desses resultados.

No entendimento de Bardin:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (2011, p. 36).

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual aqui denominada “Escola Estadual Mocaronga” por questões éticas, selecionada a partir dos seguintes critérios:

- Escolas da rede estadual de ensino que aderiram ao ProEMI no ano de 2012, em um número total de doze;
- Escolas situadas dentro da abrangência da zona urbana do município de Santarém (onze), pois a 5ª Unidade Regional de Ensino - 5ª URE<sup>2</sup>, tem abrangência em três outros municípios nas adjacências (Aveiro, Belterra e Mojuí dos Campos);
- Escolas que receberam recursos do ProEMI nos anos correspondentes ao 1º Ciclo (2012 a 2014), que são um total de cinco escolas.

---

<sup>2</sup> Unidade Regional de Educação localizada em Santarém, composta pelos municípios de Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém (Ver Seção 4).

- Escolas que trabalham com os dois níveis de ensino: fundamental e médio pelo fato de terem uma continuidade no médio com seus próprios alunos além de receberem alunos externos possibilitando a diversificação de experiências prévias dos alunos (três escolas).

- As três escolas que aqui nomeamos de modo fictício, de maneira a representar a região, atendem os dois níveis de ensino, e foi escolhida a escola que, no ano de implantação do PROEMI, atendeu o maior número de alunos no ensino médio regular diurno, como nos mostra o quadro 1 que especifica o critério de escolha pela quantidade de alunos atendidos em 2012:

**Quadro 1** - Escolas Estaduais no Município de Santarém/sob responsabilidade da 5ª Ure

Nº	Escola	Níveis de Ensino	Matrícula Inicial/ Ensino Médio Diurno Ano: 2012
01	ESCOLA ESTADUAL MOCORONGA	Fundamental e Médio	566 alunos
02	ESCOLA ESTADUAL MUIRAQUITÃ	Fundamental e Médio	405 alunos
03	ESCOLA ESTADUAL TAPAJÓS	Fundamental e Médio	371 alunos

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir dos dados do Setor de Estatística da 5ª URE (2012).

Com relação às denominações fictícias vale esclarecer que:

- Mocoronga: Feminino de Mocarongo, é uma palavra típica do vocabulário popular brasileiro, sendo mais comum como um sinônimo de “caipira” ou pessoa que vive na roça. Também são chamados de mocarongo os indivíduos naturais e/ou que vivem na região do Rio Tapajós, além daqueles que nasceram na cidade de Santarém, no estado do Pará<sup>3</sup>. Ressaltamos, também, que, embora no dicionário tenha um sentido pejorativo de caipira, preguiçoso dentre outros, os naturais de Santarém se autodenominam “mocarongos”, o termo, tem um sentido de pertença, valorização da cidade, filho da terra. Frisamos, então, que neste trabalho a expressão “mocoronga” foi utilizada em seu segundo significado, como algo genuinamente originário da cidade de Santarém.

- Muiraquitã<sup>4</sup>: De acordo com a lenda indígena, é um amuleto da sorte que tem o formato de um sapo feito de pedra ou argila. O modelo original tem a cor verde e é confeccionado em jade. Reza a lenda que estes batráquios eram confeccionados pelas índias que habitavam as margens do rio Amazonas, durante as noites de luar. Quando as águas da noite eram clareadas pela Lua, elas mergulhavam e pegavam pedras que eram modeladas rapidamente e oferecidas a seus amados como um talismã. Os homens, por sua vez, penduravam o amuleto no pescoço e o levavam quando iam caçar, acreditando que traria boa

<sup>3</sup> Disponível em <<https://www.significados.com.br>> Acesso em: 05.08.2017

<sup>4</sup> Ver figura 02 no anexo B

sorte e felicidade ao guerreiro. Há quem diga que, para o homem moderno, a mesma sorte é trazida no dia a dia, na dura rotina de trabalho, casa e família. Atualmente, você pode encontrar o Muiraquitã também em outras formas de animais, como jacaré, tartaruga, onça. Para os apaixonados, uma esperança: a pedra lapidada também simboliza fertilidade e felicidade no casamento<sup>5</sup>.

- Tapajós: Povo indígena que habitava nas proximidades dos baixos rios Madeira (AM) e Tapajós (PA), no séc. XVII. Tribo indígena da região do rio Tapajós<sup>6</sup>.

Por conseguinte, a Escola Estadual Mocaronga, recebe ao início de cada ano letivo uma quantidade diversificada de jovens, tanto com relação à faixa etária, quanto por questões econômicas e conhecimentos prévios oriundos das experiências de vida desses jovens.

Acreditamos que, diante do caminho metodológico apresentado, temos condições de responder ao objetivo geral, que foi originado a partir do problema e questões norteadoras que a problematização sugere.

Na sequência, com o objetivo de verificar os trabalhos desenvolvidos sobre o tema deste estudo, apresentamos o levantamento bibliográfico das pesquisas encontradas.

### 1.3 PRODUÇÕES COM A TEMÁTICA EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

O levantamento bibliográfico acerca de uma temática específica não é um trabalho simples de realizar. Exige dedicação, leitura, organização e disciplina. Assim, Moroz e Gianfaldoni consideram que:

A realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer. É claro que esta seleção não pode ser caótica, sob pena de dificultar a localização das referidas obras, bem como sua própria seleção e organização. O levantamento bibliográfico, como qualquer outra etapa da realização de um trabalho científico, é fruto de uma atividade metódica (2016, p.31).

Como citado anteriormente, o objetivo desta revisão de literatura é identificar os trabalhos produzidos sobre a temática pesquisada: “A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades de sua implantação”, e, então, conhecer o que já foi produzido cientificamente com domínio de recortes e temáticas que abordam o assunto em

<sup>5</sup> Disponível em <<https://www.zastros.com.br>>, Acesso em: 05.08.2017

<sup>6</sup> Disponível em <[https:// http://www.osdicionarios.com:](https://http://www.osdicionarios.com:)>, Acesso em: 05.08.2017

questão. O programa a nível nacional foi criado em 2009, de acordo com a Portaria nº 971 de 09/10/2009, assim o recorte temporal, 2009 a 2016, justifica-se pela origem do ProEMI ter acontecido no ano de 2009, no município de Santarém, local onde foi realizada a pesquisa, por ter sido implementado em 2012, e o ciclo de desenvolvimento, que é de três anos nesse primeiro momento, encerrou em 2014, porém como o programa sofreu modificações no decorrer dos anos, a revisão de literatura estendeu-se até 2016.

Vale frisar que, em 2017, no período de realização da investigação em campo, o programa da forma inicial como foi idealizado e implementado não existe mais, devido a mudanças de reformas no ensino médio em meados de 2016, provenientes de uma série de reformas educacionais consequentes de mudança de governo no Brasil.

Em 2016 ocorria o segundo ano do segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff (PT<sup>7</sup>), em um contexto político conturbado por muitas manifestações que exigiam o seu afastamento em nome de uma crise política, social, econômica e ética que ameaçou a democracia brasileira e culminou com o que se denominou de golpe, o que levou a assumir a presidência do Brasil em 31 de agosto de 2016 seu vice Michel Temer (PMDB<sup>8</sup>) e, neste contexto, houve a retomada de práticas extremamente autoritárias no que dizem respeito a reformas do governo que se intitulavam “reformistas”, impostas sem a consulta dos principais envolvidos no processo de mudanças, como, por exemplo, na área educacional, a Reforma do Ensino Médio que inicialmente foi organizada pela Medida Provisória 746/16 de 22 de setembro de 2016 e implementada logo em seguida com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando paralelamente o texto da LDB nº 9.394/96 no que se refere a este nível de ensino. Ainda sobre as escolas do ensino médio em tempo integral temos, também, a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Por fim, reiteramos a fala de Sanfelice quando se manifesta com relação ao processo de ruptura política:

Agora, não se trata aqui de fazer qualquer defesa dos atos e ações dos dois últimos governantes, caso mereçam reprimendas legais, mas, de tentar defender uma prática democrática que não pode ser rompida pelo inconformismo dos partidos e classes reacionárias que não assimilaram os resultados eleitorais [...]. Não tem sido fácil desconstruir das estruturas herdadas dos anos da última ditadura e, ainda considerando que, parte dela, se encontra encarnada nas estruturas da sociedade atual (2016, p. 125).

---

<sup>7</sup> Partido dos Trabalhadores.

<sup>8</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Retomando as bases de dados de realização do levantamento bibliográfico optamos por quatro: duas a nível regional no Estado do Pará, local de desenvolvimento do estudo, outra específica da temática, e uma a nível nacional. Em ordem crescente, são elas:

- UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará – criada em 05 de novembro de 2009, a UFOPA surgiu da incorporação do Campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais mantinham atividades na região oeste paraense. A UFOPA assimilou também outras unidades da UFPA e da UFRA para a formação dos campus de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Em Santarém, a UFOPA mantém suas atividades em duas unidades: a unidade Rondon, localizado no bairro Caranazal (antigas instalações da UFPA), e a unidade Tapajós, localizado no bairro Salé (antigas instalações da UFRA)<sup>9</sup>. Sua base de dados não oferece um número significativo de trabalhos pelo fato do Programa de Pós Graduação em Educação -PPGE ter iniciado em 2014. A busca é simples, pois seu *layout* está organizado por produções de acordo com os anos de 2015, 2016 e 2017.

**Quadro 2** - Pesquisas sobre a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da UFOPA

Nº	NATUREZA DO TRABALHO	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
01	Dissertação	2016	EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná –Pará.	Luciene Maria da Silva	UFOPA
02	Dissertação	2016	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA no período de 2009 a 2015.	Maria Sousa Aguiar	UFOPA
03	Dissertação	2016	As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo da Amazônia Paraense.	Clenya Ruth Alves Vasconcelos	UFOPA

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir do site da UFOPA (2017).

Como expresso no quadro 2, localizamos três dissertações que abordam o tema da educação integral e educação em tempo integral. No entanto, dissertações relacionadas à educação integral e ao ensino médio ou especificamente à educação integral e ao Programa Ensino Médio Inovador não foram encontradas.

- UFPA – Universidade Federal do Pará – atualmente, é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação

<sup>9</sup> Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/insitucional>>. Acesso em 27.07.2017

(MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu). O princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão<sup>10</sup>. No repositório Institucional da UFPA, a pesquisa foi realizada por assunto de acordo com as letras dos filtros definidos: *educação integral, programa ensino médio inovador e ensino médio*. As palavras-chave foram delimitadas na tentativa de encontrar algum estudo que relacionasse a educação integral e o ensino médio ou educação integral e o programa ensino médio inovador.

**Quadro 3** - Pesquisas sobre a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da UFPA

Nº	NATUREZA DO TRABALHO	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
01	Dissertação	2013	A gestão pedagógica do programa mais educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes.	Gabriel Pereira Paes Neto	UFPA
02	Dissertação	2013	O programa mais educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012).	Áurea Andrezza Silva dos Santos	UFPA

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir do site da UFPA (2017).

Observamos que, no repositório citado no quadro 3, somente dois (02) trabalhos estão relacionados à palavra-chave *educação integral*, porém os dois estão relacionados à Educação Integral e ao Programa Mais Educação, que não é nosso objeto de estudo.

- TEIA/UFMG - Territórios, Educação Integral e Cidadania, repositório que trabalha com grupos de pesquisa relacionados ao tema da Educação Integral. Criado em 2008, na Faculdade de Educação da UFMG, busca ser um núcleo de articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão no campo da educação integral e cidadania<sup>11</sup>. A plataforma de pesquisa apresenta um *layout* de fácil acesso aos trabalhos, em que na sua página inicial podemos clicar direto nas produções e em seguida optar pela qual estamos procurando, nesse caso teses e dissertações. Estão elencados por tema de modo que o pesquisador possa associar a temática desenvolvida e assim posteriormente fazer a leitura analítica.

Com relação aos trabalhos encontrados no site da TEIA temos sessenta e quatro (64) produções no total, entre teses e dissertações. Seis (06) trabalhos produzidos pela equipe de pesquisas do TEIA/UFMG e cinquenta e oito (58) trabalhos de produções externas. Apresentamos, a seguir, as pesquisas selecionadas que tem relação indireta com o tema

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br>>. Acesso em 21.04.2017

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br>>. Acesso em: 01/02/2017

Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador, relação indireta pelo fato de não encontrar nenhuma produção acerca do tema específico. Como notamos, no quadro 4, foram selecionados cinco (05) trabalhos, entre teses duas (02) e dissertações três (03), dos sessenta e quatro (64) apresentados na TEIA/UFMG que discutem Educação Integral.

**Quadro 4** - Pesquisas sobre a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da TEIA

Nº	Natureza do trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição
01	Tese	2011	A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo.	Juliana Maria de Aquino.	USP-ESALQ
02	Dissertação	2011	Mais Tempo na/de Escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Município de Russas, Ceará	Valdeney L. da Costa	UFRJ
03	Tese	2009	A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios.	Sandra Regina de Oliveira Garcia	UFPR
04	Dissertação	2011	Educação Integral e(m) tempo integral: espaços no programa Bairro-escola, Nova Iguaçu – RJ	Alessandra Victor do Nascimento Rosa	UFRJ
05	Dissertação	2009	Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas	Edilene Maria Lopes Silva	UNIRIO

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir do site da TEIA (2017).

Aquino (2011), em sua tese, analisa os efeitos da ampliação do tempo na jornada escolar na rede pública da cidade de São Paulo no que diz respeito ao rendimento de alunos da 8º série do ensino fundamental. Enquanto resultados, mostra que a ampliação da jornada escolar na Escola de Tempo Integral pesquisada não apresenta diferenças significativas quando comparadas com o rendimento dos alunos das escolas de turno parcial. O programa não teve efeito sobre o desempenho dos alunos em matemática. Na avaliação de língua portuguesa, os resultados foram positivos, mas de pequena magnitude. Em relação aos dados do Censo Escolar, não foram observados efeitos sobre as taxas de aprovação das escolas estaduais paulistas. Ainda que o trabalho não tenha mostrado diferenças quanto aos dois tipos de escolas analisadas acredita-se que outros ganhos foram possíveis observar no decorrer da

pesquisa como: inserção futura no mercado de trabalho, a redução do trabalho infantil e ganhos em termos de proteção social.

Costa (2011), por sua vez, investiga as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará, a partir da problematização de como vem ocorrendo a ampliação do tempo escolar na rede do município de Russas. Os resultados apontaram para dois tipos de experiências: a escola de Tempo Integral, com extensão do tempo até dez horas diárias, e a escola com jornada ampliada em até seis horas diárias. A pesquisa sinaliza, ainda, como resultado, que os impactos dessa política podem ser percebidos na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas, redução das taxas de evasão e reprovação, assim como no aumento dos indicadores educacionais, a exemplo do IDEB.

Garcia (2009) investigou sobre a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, na Rede Pública Estadual do Paraná. O objetivo foi de explicitar que elementos obstaculizam a concretização da integração e quais elementos possibilitam o avanço na perspectiva da educação politécnica. Constatou-se, como positividade, ser possível a concretização de uma escola para os que vivem do trabalho, desde que ela tenha identidade própria, portanto, não sendo apenas uma cópia das escolas que tem como principal foco a parcela da sociedade que não vive do trabalho, se levarmos em consideração aspectos como: necessidade do trabalho coletivo, dos professores serem permanentes nas escolas, portanto concursados, formação continuada no chão de cada escola e o financiamento público perene.

Em seu estudo, Rosa (2011) abordou a concepção de espaço do Programa de educação em tempo integral do município de Nova Iguaçu, denominado comumente de Bairro Escola. A investigação teve como ponto de partida as seguintes questões: Qual a trajetória do programa de educação em tempo integral de Nova Iguaçu, notadamente no que se refere à utilização dos espaços públicos e não públicos? Qual a concepção de espaço do programa? Como está sendo a utilização dos espaços públicos e não públicos na realização das práticas pedagógicas? Sobre os resultados da pesquisa foi possível identificar que: a jornada escolar de tempo integral do município foi criada a partir dos pressupostos do acordo das Cidades Educadoras; se insere numa concepção assistencialista de educação e fomenta acordos com instituições parceiras para a concretização do tempo integral; e que a proposta de jornada escolar em tempo integral, para a sua consecução, precisa de espaços ociosos em torno da escola, as chamadas parcerias, o que tende a não se concretizar quando o território é carente de infraestrutura e de equipamentos sociais e culturais.

Silva (2009) desenvolve sua pesquisa no sentido de compreender o processo de implantação da Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora. Observou que o

processo de implantação da educação em tempo integral está centrado na participação coletiva em que o respeito à autonomia e especificidades das escolas estão sendo levados em consideração. Os resultados indicaram que: o processo de implantação do tempo integral nas escolas teve a preocupação de não se sobrepor, enquanto política pública, às decisões coletivas da comunidade escolar. Ressaltou que é extremamente importante o diálogo que vem acontecendo entre as escolas de educação em tempo integral, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria Municipal de Educação desse município.

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cuja base de dados absorve dissertações e teses de todo o Brasil. A busca das informações foi realizada no Banco de Teses e Dissertações no qual existe a alternativa de refinar o filtro pelos anos que interessam a pesquisa, seguida de um painel de informações quantitativas, além de campo específico para palavras-chave–relacionadas às temáticas que se pretende averiguar.

No que diz respeito aos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações CAPES (BTD), utilizamos as palavras-chave Educação Integral e Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Ao pesquisarmos pelo título “educação integral”, como filtro de pesquisa, obtivemos 9368 resultados de pesquisas abordadas em teses e dissertações dos estados brasileiros. No entanto, para esta pesquisa, verificamos os estudos acerca da educação integral a partir do programa ensino médio inovador – PROEMI, então identificamos os trabalhos que mais evidenciam o estudo da educação integral, a partir de seus títulos, relacionando-os ao objeto de estudo da presente pesquisa (A Educação Integral: uma análise do programa ensino médio inovador – PROEMI em escolas estaduais no município de Santarém – Pará no período de 2012 a 2014) e encontramos 3470 resultados para educação integral e ProEMI. Apesar do grande número de trabalhos, não encontramos pesquisas que analisam a implantação do programa e sua relação específica com a educação integral, bem como as contribuições para a efetivação desta no ensino médio. Os filtros de pesquisa que subsidiaram foram: ano, grande área do conhecimento (ciências humanas); área do conhecimento (educação), área de concentração (educação), tendo em vista que a pesquisa tem enfoque no campo educacional.

Com efeito, especificamos a pesquisa para o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e encontramos os seguintes resultados: em 2012: nenhum trabalho encontrado sobre o tema; em 2013: 5 dissertações e 1 tese; em 2014: 06 dissertações e nenhuma tese; em 2015: 04 dissertações e 01 tese e em 2016: 07 dissertações e 02 teses. Em um total de 25 pesquisas relacionadas ao ProEMI e diferenciados objetos de estudo, dentre eles: crenças, percepções e

formação de professores, identidade do ensino médio, tecnologias de informação e comunicação, representação dos estudantes e questões curriculares. Em meio às pesquisas, destacamos as que mais se aproximam ou se relacionam de forma direta com o objeto proposto neste estudo, sintetizadas no quadro 5.

**Quadro 5** - Pesquisas sobre o Programa Ensino Médio Inovador na base de dados da CAPES

Nº	Natureza do trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição
01	Dissertação	2014	Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”: Uma Análise à Luz da Experiência da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador em Conjunto com o Projeto Jovem de Futuro	Elizabete Santos Mofacto	UFJF
02	Tese	2015	Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil - o caso do Distrito Federal.	Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo	UNB
03	Dissertação	2015	Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: Mudança ou Continuidade nas Políticas do Ensino Médio.	Claudia de Souza Nardoto	UFES
04	Dissertação	2015	Análise do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Amapá no Período de 2010 a 2014.	Wanda Mara Meguins Matos	UFPA
05	Dissertação	2016	O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011).	Waneide Ferreira dos Santos	UCDB

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir do site da CAPES (2017).

Em sua pesquisa, Mofacto (2014) analisa a implementação do ProEMI, criado pelo Ministério da Educação em conjunto com o Projeto Jovem do Futuro (PJF) de iniciativa do Instituto UNIBANCO, com o foco na experiência de formação dos supervisores das secretarias de estado de educação de dois estados brasileiros que implementaram o ProEMI/PJF. A metodologia baseou-se na aplicação de questionários aos supervisores, coordenadores do ProEMI/PJF e gestores locais do Instituto Unibanco nos dois estados que iniciaram o programa em 2011, Mato Grosso do Sul e Ceará. Os resultados identificaram elementos relevantes para a construção de uma proposta de intervenção efetiva, e consistiram em recomendações para a melhoria dos resultados do Curso de Formação em Gestão Escolar destinado aos supervisores do ProEMI/PJF.

Na tese apresentada por Figueiredo (2015) vários objetivos foram investigados quanto à análise e explicitação, são eles: as intenções de melhoria do ProEMI nas escolas públicas de ensino médio do DF; se a proposta de Resenho Curricular implicou mudanças significativas na escola; explicitar a percepção dos gestores, coordenadores, professores e estudantes sobre o reconhecimento do ProEMI como Programa promotor de inovações na escola; analisar se o ProEMI melhorou os indicadores de evasão e de repetência nas escolas públicas do DF, verificar e analisar se os macrocampos postulados pelos Documentos Orientadores do Programa estão em harmonia com a Proposta de Redesenho Curricular das escolas de Ensino Médio do DF que aderiram ao ProEMI. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa de campo em duas escolas da rede pública, com a abordagem metodológica delineada nos fundamentos da pesquisa exploratória. O procedimento para a coleta e análise de dados incluiu uma combinação de fontes de origem quantitativa e qualitativa obtida através de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Dentre os resultados temos que: a inovação na educação é tratada como um ganho de valor considerável para práticas pedagógicas, uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas. Infere-se que a proposta de Redesenho Curricular compõe um cenário atrativo de fomentos pedagógicos para o Ensino Médio, percebido na conexão dos macrocampos com as áreas de conhecimento e os componentes curriculares em sua inter-relação com as vivências sociais dos estudantes.

Nardoto (2015) tem como objetivo geral analisar a implantação do ProEMI na rede estadual do Espírito Santo. Assim, centrou-se em estudar a política de implantação do ProEMI no Espírito Santo, os critérios utilizados para adesão e implementação do programa pela secretaria de educação e a análise dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC) elaborados pelas unidades escolares nos anos 2013/2014 da Região Metropolitana, a fim de verificar as possibilidades de melhoria do ensino médio a partir dessa política de governo. Na investigação, optou-se pela pesquisa exploratória e documental com destaque para os documentos legais com relação ao programa e os PRC. O trabalho apresenta três capítulos nos quais apresenta: pesquisas sobre o Ensino Médio no Brasil; análise do ProEMI como política de reestruturação curricular e sua implantação no Espírito Santo e, por fim, a organização dos Projetos de Redesenho Curricular elaborados pelas escolas.

Em sua dissertação, Matos (2015) analisa a experimentação do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá, sobretudo, sua relação com a dinâmica curricular à luz do conceito de Inovação orientado pela ideia de integração. Estabelece como procedimento

metodológico a pesquisa documental, precedida de revisão bibliográfica, baseada na perspectiva crítico dialética, com análise das propostas curriculares que orientaram o programa em uma das oito escolas que iniciaram sua experimentação no Amapá a partir do ano de 2010, bem como o monitoramento do rendimento e movimento dos primeiros alunos que cursaram o ensino médio neste estado no período de 2010 a 2012. Concluiu-se que, com o programa, a escola passou a orientar-se com dois currículos, um disciplinar e outro não, mas com um foco em comum: a preparação para o ENEM, que reforça a fragmentação curricular e a predominância do caráter preparatório do Ensino Médio mesmo com propostas alternativas inovadoras.

O trabalho de Santos (2016) tem como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no recorte temporal de 2007 a 2011, que se justifica por ser 2007 o ano lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e 2011 o ano da parceria firmada entre o governo do Estado do Mato Grosso do Sul e o Instituto Unibanco que deu origem ao ProEMI/Jovem do Futuro. Teve como objetivo geral analisar o processo de implantação e implementação do ProEMI em duas escolas localizadas em Campo Grande MS. Como procedimentos metodológicos foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a documental, além de entrevistas baseadas em questões semiestruturadas. Os resultados permitem afirmar que no Estado de Mato Grosso do Sul, as escolas selecionadas encontraram dificuldades na implementação do ProEMI em razão da estrutura física inadequada, da falta de professores e de profissionais de apoio escolar capacitados, do atraso dos recursos financeiros do programa, entre outros.

Por terem abrangência nacional com fluxo contínuo de publicações, os repositórios mantêm seus bancos de dados atualizados com pesquisas recentes efetuadas em todo o território nacional e até mesmo internacional usando critérios rigorosos para a publicação. Os trabalhos pesquisados estão delimitados aos trabalhos realizados somente no Brasil devido à dificuldade de compreensão e leitura em línguas estrangeiras. De modo geral, os trabalhos foram selecionados inicialmente a partir do tema, organizados em quadro síntese no qual continham: natureza do trabalho, ano de publicação, autores, resumo e instituição. Em seguida, leitura dos resumos destacando: objetivo, metodologia e resultados ou conclusões, sendo possível um filtro mais aproximado do objeto de pesquisa pretendido. Assim, selecionados os trabalhos, organizamos quadros demonstrativos e comentários destes em sequência nesta revisão de literatura.

Com base nos resultados apresentados nas três bases de dados pesquisadas, podemos observar que não encontramos trabalhos que façam a interseção entre a educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador, criado em 2009, pelo governo federal, destinado ao público do ensino médio. Ressaltamos que encontramos trabalhos sobre o ensino médio, todavia relacionados à implantação da Escola de Tempo Integral, entretanto, como já dito, não é nosso objeto de estudo.

#### 1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Quanto à organização do trabalho ora produzido, estrutura-se em cinco seções, das quais, na Seção 1 temos a Introdução na qual apresentamos a justificativa da pesquisa, os objetivos, caminhos metodológicos e uma síntese, situando o leitor no que está por vir.

Na Seção 2, *Políticas Públicas, Educação Integral e a Legislação Brasileira*, apresentamos um breve resgate histórico das políticas educacionais pós anos 1990 e as ações elaboradas nesse período, bem como o despontar da educação integral na legislação brasileira; a distinção entre educação integral e educação em tempo integral evidenciando suas correlações; e finalizamos com uma breve síntese das experiências brasileiras na educação integral em tempo integral.

A Seção 3, *Políticas Educacionais, o Ensino Médio e o Programa Ensino Médio Inovador – EMI* aborda o direito à educação no ensino médio, Programa Ensino Médio Inovador; discute em que condições conjunturais obteve sua gênese, documentos norteadores e orientadores do Ministério da Educação na implantação do programa, que contém os requisitos mínimos de funcionamento e seus desdobramentos junto à Secretaria de Educação e, nesse caso, específico à Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Em continuidade, na Seção 4, denominada *O Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI em Santarém/Pa* fazemos o registro do ProEMI no município de Santarém, por meio de estudo de caso na Escola Estadual Mocoronga, onde são exploradas as concepções de educação integral e tempo integral dos participantes na pesquisa. Foram descritos, também, os passos da implantação e PRC elaborado pela comunidade escolar e seu desempenho no ciclo de 2012 a 2014, assim como os aspectos que corroboram ou não para a educação integral no ensino médio e no desenvolvimento deste junto aos alunos.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais* a partir da categorização, análise das informações coletadas, inferências e interpretação que foram constituídas no decorrer da investigação.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INTEGRAL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Nesta seção realizamos uma reflexão sobre o conceito de políticas públicas, seguida de síntese do resgate histórico das políticas educacionais pós 1990, bem como as demandas e ações oriundas desse período. Da mesma forma, expomos o percurso da educação integral na legislação brasileira, evidenciando como a educação integral é sinalizada em documentos norteadores na educação nacional. Apresentamos, também, distinção entre educação integral e educação em tempo integral ressaltando suas correlações, concluindo com um levantamento geral das experiências brasileiras na educação integral em tempo integral.

### **2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS 1990: BREVE RESGATE HISTÓRICO**

Compreender as políticas públicas no Brasil requer identificar o contexto histórico em que a política foi pensada e planejada. É necessário entender os conceitos de Estado e Governo no qual o Estado se traduz pelo conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo, enquanto que Governo se percebe com um conjunto de programas que parte da sociedade e propõe para a sociedade como um todo (HOLFLING, 2001, p.31). Assim, “o Estado cumpre seu papel precípua na preservação da ordem burguesa e reorganiza suas funções (políticas, econômicas e ideológicas) conforme as mudanças conjunturais processadas a cada estágio de desenvolvimento do capital” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3291). Notamos com isso, que as políticas públicas se apresentam de duas formas: as políticas de Estado que, instituídas, não podem ser desconsideradas mesmo nas mudanças de um governo, pois são compromissos assumidos pelo Estado, enquanto que políticas de Governo estão restritas a ações de um determinado governo correspondente ao período em que o mesmo está atuando.

No sistema capitalista, as políticas públicas, que são o conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado e Governo, têm a função de minimizar as demandas oriundas da classe trabalhadora, estando inserida ou não no processo produtivo, e atender a maioria da população em suas carências de bens e serviços que devem ser promovidas na responsabilidade do Estado. Observamos que, neste contexto, a origem e execução das políticas públicas estão diretamente ligadas à concepção política que está no comando estatal.

Em desdobramento às políticas públicas, temos as políticas sociais que de acordo com Hofling:

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (2001, p. 31).

A correlação histórica, política e educacional também se faz presente quando o assunto é educação. “Desse modo, novas relações entre Estado e sociedade são definidas para a conformação social, tendo, na educação, instrumento hegemônico de legitimação das relações sociais vigentes” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3292). Programas e projetos são implementados e respaldados de acordo com a legislação nacional, que direcionam e objetivam, em concordância com os documentos oficiais, uma educação que visa atingir a qualidade educacional e, conseqüentemente, a equidade social, em uma relação de interdependência, sob responsabilidade do Estado.

Na década de 1990, em um contexto político de mudanças com o fim do Regime Militar e a promulgação da Constituição Federal em 1988, vários desdobramentos por conta de acordos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>12</sup> realizada em Jomtien na Tailândia (1990) e, na sequência, um encontro denominado Cúpula Mundial de Educação<sup>13</sup>, em Dakar no Senegal (2000), culminaram com uma série de medidas educacionais “necessárias” à nova forma de conviver em uma sociedade considerada da aprendizagem, na qual Pozo esclarece que:

Uma sociedade na qual aprender constitui não apenas uma exigência social crescente – que conduz ao seguinte paradoxo: cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender –, como também uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo econômico dos cidadãos (2004, p. 34).

A primeira conferência, em 1990, culminou com o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo teor visava desenvolver um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Na segunda, em 2000, a intenção acordada seria para avaliar o progressivo desenvolvimento dos compromissos deliberados.

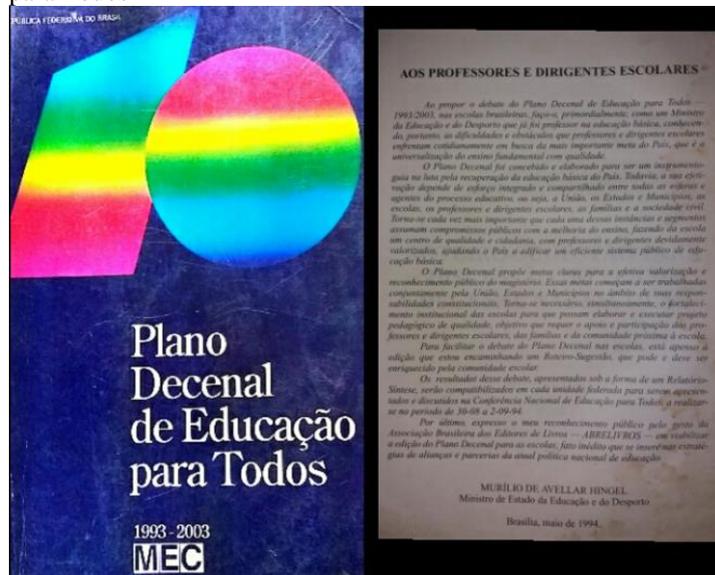
<sup>12</sup> A Educação para Todos (EPT) é um compromisso global firmado por 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000), para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (Disponível em <<http://educacaoec21.org.br>, 29/01/2017>).

<sup>13</sup> Fórum Mundial de Educação em que os participantes se comprometeram a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade (Ação Educativa, 2001).

Em Dakar (2000), renovaram-se os compromissos de atingir os objetivos traçados em Jomtien (1990).

No Brasil, em 1993, no governo de Itamar Franco (1992/1995), no intuito de colocar em prática a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, o Ministério da Educação/MEC realizou a Semana Nacional de Educação para Todos que resultou no documento Compromisso Nacional de Educação para Todos que orientava a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos<sup>14</sup>, visando universalizar o ensino básico com qualidade e em sua apresentação dirigia-se a “professores e dirigentes escolares”.

**Figura 2** - Capa e apresentação do Plano Decenal de Educação para Todos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

No período de 1995/2002, correspondente a dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, um conjunto de ações educacionais foi instituída no sentido de desenvolver a educação brasileira tais como: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; a redefinição do currículo nacional por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais (1996); O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF (1998); a organização e aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010) previsto na C.F.1988 como plano decenal, dentre outras.

<sup>14</sup> Proposta de governo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental I. Ministério da Educação e do Desporto, 2003).

Na sucessão, Luís Inácio Lula da Silva (2003/2006 e 2007/2010 – dois mandatos), deu continuidade às políticas públicas educacionais e no avançar do governo instituiu dentre outros, o Programa Universidade para Todos/PROUNI (2004); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI (2007); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério/FUNDEB (2007). Ainda em 2007, em sequência da política de Estado, destacamos o lançamento o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE<sup>15</sup>, o referido documento possuía um conjunto de programas a serem desenvolvidos no sentido do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Também ordenava a política educacional brasileira em quatro grandes eixos estruturantes: Educação Básica, Educação Superior, Ensino Profissional e Tecnológico e Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade, com suas respectivas ações previstas, conforme descrito no quadro 6.

**Quadro 6 - Resumo das Ações previstas no PDE/2007**

Nº	Eixos Estruturantes	Ações Previstas
01	EDUCAÇÃO BÁSICA	1.1 Formação de Professores e Piso Salarial Nacional 1.2 Financiamento: Salário-Educação e FUNDEB 1.3 Avaliação e Responsabilização: o IDEB 1.4 O Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional
02	EDUCAÇÃO SUPERIOR	2.1 Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI e PNAES 2.2 Democratização do Acesso: PROUNI e FIES 2.3 Avaliação como Base da Regulação: SINAES
03	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	3.1 Educação Profissional e Educação Científica: o IFET 3.2 Normatização 3.3 EJA Profissionalizante
04	ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO CONTINUADA E DIVERSIDADE	Contempla EJA, educação profissional: PROJOVEM e PROEJA, fortalecimento da inclusão educacional e reconhecimento à diversidade indígena e quilombola.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir do PDE (2007).

Ainda em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.094, foi implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando operacionalizar o PDE, 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, intencionando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Decreto, além das metas estabelecidas, determinou a maneira de aferir a qualidade alcançada nas ações propostas: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB e o

<sup>15</sup> PDE documento considerado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (BRASIL, Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas, 2007).

Sistema da Avaliação da Educação Básica composta pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Também convocava a adesão voluntária dos entes federados ao compromisso, descrevia como seria a assistência técnica e financeira e a forma de operacionalizar as ações que deveriam estar previstas no Plano de Ações Articuladas/PAR, desenvolvido a nível municipal por meio da coleta de informações junto aos gestores escolares locais pelo instrumento Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE – Escola.

Nesse sentido, observamos que, a nível federal, documentos oficiais regulamentados em lei orientavam políticas educacionais a serem implementadas tanto no âmbito estadual quanto municipal. A operacionalização dessas políticas estava sob responsabilidade dos referidos entes federados que, também, tinham a obrigação de elaborar suas próprias políticas educacionais a nível estadual e municipal. Essa autonomia está normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), em seu Artigo 10, Inciso I - preceitua que compete aos Estados em harmonia com seus municípios a elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação.

## 2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESBOÇO DOS ASPECTOS LEGAIS

As reflexões e discussões acerca da Educação Integral no Brasil decorrem desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, redigido por Fernando de Azevedo tendo como seu principal expoente e defensor Anísio Teixeira, que idealizou uma escola que proporcionasse às crianças, atividades e professores de “música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos” (TEIXEIRA, 1959). O Manifesto, se por um lado é um documento doutrinário, por outro é considerado um documento de política educacional (SAVIANI, 2013, p. 252); inspirado em bases pedagógicas da Escola Nova e influência norte americana, cujo representante é John Dewey, trouxe consigo novo ânimo e esperança de reformas educacionais que declara em seus princípios a escola pública, única, laica, gratuita, obrigatória e coeducativa. Reformas exigidas no contexto político e econômico de uma sociedade classista que amplia uma educação de elite para uma educação das massas.

Em 1930, quando o Brasil iniciou um novo ciclo político e econômico com a chegada da industrialização, o campo educacional acompanhou esse ciclo de mudanças que correspondeu aos novos anseios da sociedade. Em 1931, foi criado o Ministério da Educação

e Saúde, que teve como ministro Francisco Campos, período imbuído de algumas reformas educacionais a qual destacamos a conhecida Reforma Francisco Campos, que, dentre outras, organizou o ensino secundário que até então estava sob responsabilidade da igreja católica. Nas primeiras instituições escolares dominou o modelo jesuítico cujo método de ensino era o escolástico, no qual o programa de estudo estava dividido em *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) (ANASTASIOU, 2001, p.58).

Com a finalidade de formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, o ensino secundário dividiu-se em ciclo fundamental e ciclo complementar. Os cursos profissionais por sua vez não davam acesso ao ensino superior e não eram articulados com o ensino secundário (ROMANELLI, 2010, p.136). Assim, durante muito tempo, predominou o ensino tradicional com disciplinas desarticuladas que favoreciam a formação de um aluno passivo que enfatizava a heteronomia sem a possibilidade de escolha, reflexão e questionamentos.

A educação foi, então, delineada no contexto brasileiro com embates ideológicos ora em favor da renovação educacional, ora em favor da manutenção da educação tradicional conservadora. Por outro lado, é importante registrar também as iniciativas de alfabetização de crianças e adultos em um contexto amplo de leitura da realidade social:

E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação de elites, de grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente (SAVIANI, 2013, p.317).

A aprovação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, suscitou debates na organização do ensino polarizando os defensores da escola pública e da escola particular (SAVIANI, 2013, p.310).

Dentro de uma perspectiva histórica da organização social, política e econômica da sociedade brasileira, as mudanças no campo econômico nortearam e conduziram a concepção e os objetivos gerais da educação quando no período da industrialização a ênfase foi em uma escola tecnicista cujo objetivo primeiro era a formação de pessoal técnico para atuar nas fábricas oriundas da fase desenvolvimentista. Nessa trajetória, destacamos também, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o ensino supletivo, a formação de professores e especialistas e o financiamento. Já na década de 80, com o fim do regime da ditadura militar, um novo momento social vem à tona

representado na forma de esperança na democratização no país, tem como marco legal a Constituição Federal de 1988, seguido de mudanças educacionais em função de uma nova ordem social na qual “sobreviveu, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras” (SAVIANI, 2013, p. 448).

Nessa conjuntura, o debate em torno de uma educação integral em escolas de tempo integral, na última década, tem repercutido em vários documentos legais, como, por exemplo, o recente Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024) aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Tem sido enfatizado o tema das escolas de tempo integral como uma necessidade de melhoria da qualidade da educação, expressa em resultados de avaliação de aprendizagem, e também, considerando que estando mais tempo na escola, o aprendiz terá acesso a um conjunto maior de conhecimentos favorecendo o desenvolvimento de habilidades diversificadas.

Nesse debate, a educação integral<sup>16</sup> é analisada como meio de propiciar essas melhorias na aprendizagem, ao possibilitar o desenvolvimento de atitudes que consideram a heterogeneidade, a autonomia, a criatividade, bem como os saberes constituídos pelas experiências vivenciadas pelos alunos em seu dia a dia. A apropriação articulada de maneira interdisciplinar dos conhecimentos culturalmente reconhecidos como universais e a reflexão crítica com relação a esses conhecimentos possibilitam a formação do sujeito para o exercício da cidadania.

Considerando que a concepção de educação vigente está diretamente ligada ao panorama social que se apresenta, ainda hoje, em sua maioria conservamos uma escola básica, com características tradicionais, cujo ensino ainda está baseado em disciplinas desconectadas do conhecimento prévio que o aluno apreende em suas experiências de vida. Desta forma, Paro, afirma que,

Passar conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e escrever: é preciso levar as pessoas a terem a necessidade da leitura e da escrita (2009, p.20).

Por outro lado, a legislação que sustenta e organiza todo aporte educacional no Brasil aponta para que a educação seja considerada um direito de todos. Nesse sentido, destacamos inicialmente, o amparo legal nos reportando à Constituição Federal (CF 1988), que em seu Artigo 215 explicita a concepção e os objetivos da educação enquanto direito que

---

<sup>16</sup> Ver Colares (2015), Costa e Colares (2016), Guimarães, Maia e Passades (2015), Lima, Lima e Cardozo (2013).

visa o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Percebemos semelhança quanto ao objetivo que a educação integral persegue, citada anteriormente em seu conceito inicial, e o objetivo explícito na CF 1988, porém a forma como é citada na Constituição sugere que são objetivos a serem desenvolvidos de forma linear e não de forma interdisciplinar como a própria educação integral sugere.

Decorridos dois anos, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei Nº 8069/90), em seu Artigo 53 fortalece a concepção e o objetivo da educação já citada anteriormente na C.F. de 1988 e acrescenta direitos assegurados a todas as crianças e adolescentes sem distinção:

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p.11).

Subsequentemente, tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) aprovada em 1996, que corrobora em seu Artigo 2º com o já publicado na CF 1988, no que se refere à concepção e objetivos da educação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 9).

Além do destaque nos objetivos educacionais, vale frisar que também reafirma o direito público e subjetivo em seu Art. 5º, ou seja, a educação como direito de toda a coletividade independente da classe social em que está inserida, mas com a responsabilidade de atender a todos dentro da subjetividade inerente aos educandos.

Desse modo, o acréscimo que observamos na LDB nº 9.394/96 quanto à proposta educacional que objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano, está na operacionalização deste objetivo, em seu Artigo 34 que assegura quatro horas de trabalho em sala de aula com possibilidade de aumento progressivo de tempo na escola, sob responsabilidade das unidades escolares, estendendo assim a permanência do aluno para além das quatro horas na sala de aula bem como na própria escola, como observamos a seguir:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996, p. 23).

Citado na LDB nº 9.394/96, o aumento no tempo de permanência do aluno na escola na legislação educacional aparece de forma explícita no Artigo 34 e no Artigo 87, Inciso IV, Parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p.44). Percebemos o desdobramento, inicialmente, na possibilidade de aumento do tempo e depois o empenho pelo sistema educacional em inserir a condição de integral às escolas no ensino fundamental. Mesmo que seja, a priori, com relação à quantidade de horas que o aluno permanece na escola, não deixa explícito no texto que na escola de tempo integral deve ser desenvolvida a educação integral. Nesse sentido, Gadotti nos esclarece que,

[...] a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claro os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos (2009, p.41).

Ainda em uma trajetória histórica, em 09 de janeiro de 2001 foi aprovada a Lei Nº 10.172, que sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), contemplava em seus objetivos e metas a sugestão de adotar progressivamente o atendimento em tempo integral na Educação Infantil (Meta 18), e no Ensino Fundamental propunha a ampliação da jornada escolar e ao mesmo tempo a estruturação das escolas para oferecer duas refeições diárias e atividades diferenciadas (Metas 21 e 22). O plano define que, além do aumento no tempo que caracteriza a escola de tempo integral em no mínimo sete horas diárias, estabelece que na educação o atendimento seja integral e no ensino fundamental gradativo. Sugere também o que fazer no tempo que se estende, que é a proposição de atividades sócio educativas. Diferente do que expomos anteriormente quanto ao direito público e subjetivo, no que se refere ao ensino fundamental, o PNE 2001-2011 destaca que, preferencialmente, devem ser atendidas as famílias de menor renda.

Quanto ao Plano Nacional de Educação atual, PNE/ Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 previsto para a década de 2014 – 2024, organiza-se por Metas e Estratégias possuindo uma meta específica para o avanço da educação integral nas escolas, e inclui as estratégias (em um número de oito) que possibilitarão a alcance da meta:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica).

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

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

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

6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8. garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4(quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (SAVIANI, 2014, p.28).

Assim sendo, diferente do Plano Nacional anterior, o PNE 2014/2024 amplia o atendimento da meta para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), além de incentivar em suas estratégias de alcance da meta, o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, o provimento da estrutura necessária às escolas, articulação e parcerias com instituições extraescolares e a inclusão das escolas do campo, quilombolas e pessoas com deficiência nesse processo educacional. Ressaltamos, ainda nesta meta, que faz referência ao Art.13 da Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009, que dispõe sobre os critérios e condições dos estabelecimentos de ensino quanto à concessão ou

renovação de certificação. Em seu § 6º define as características da educação em tempo integral desenvolvida na educação básica:

Considera-se, para fins do disposto nos §3º e 4º, educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o período letivo, e compreende tanto o tempo em que o aluno permanece na escola como aquele em que exerce atividades escolares em outros espaços educacionais, conforme definido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

De acordo com Costa e Rosa, a expansão de experiências a nível nacional por meio da ampliação da jornada escolar, “[...] está diretamente relacionado à publicação de documentos legais pelo governo federal, que estimulam ideológica e financeiramente o aumento do tempo diário do aluno sob responsabilidade da escola” (COSTA; ROSA, 2010, p.10).

De maneira sintética, apresentamos o quadro 7, no intuito de demonstrar os diversos termos utilizados na legislação que convergem e sugerem a busca pela educação integral, por meio programas e projetos de ampliação do tempo ou jornada nas escolas. O quadro 7 nos oferece uma visão geral dos registros descritos nos documentos da legislação que são referências nacionais a partir das quais Estados e Municípios organizam suas legislaturas locais.

**Quadro 7 - Síntese da legislação - Educação Integral e em Tempo Integral**

<b>Documento</b>	<b>Artigo</b>	<b>O que diz sobre Educação Integral/Tempo Integral</b>
CF 1988	Cap. III Seção I Art. 205	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, <b>visando ao pleno desenvolvimento da pessoa</b> , seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
ECA 1990	Cap. IV Art. 53	A criança e o adolescente têm direito à educação, <b>visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa</b> , preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]
LDB 9.394/96	Título II Art. 2º	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por <b>finalidade o pleno desenvolvimento do educando</b> , seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
	Art. 31 Inciso III	Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a <b>jornada integral</b> (Educação Infantil).
	Art. 34	A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo <b>progressivamente ampliado o período de permanência na escola</b> .
	Art. 35 inciso III antes da modificação no E.M.	O aprimoramento do educando como <b>pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico</b> .
	Art.35-A §7º	Os currículos do ensino médio deverão considerar a <b>formação integral do aluno</b> , de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

PNE 2001/2011	Educação Infantil Meta 18	Adotar progressivamente o atendimento em <b>tempo integral</b> para as crianças de 0 a 6 anos.
	Ensino Fundamental Meta 21	Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de <b>tempo integral</b> , que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
	Ensino Fundamental Meta 22	Prover, nas escolas de <b>tempo integral</b> , preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócioeducativas.
PNE 2014/2024	Meta 6	Oferecer educação em <b>tempo integral</b> em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos(as) da educação básica.
LEI Nº 12.101, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009	Art.13 § 6º	Considera-se, para fins do disposto nos §3º e 4º, educação básica em <b>tempo integral</b> a jornada escolar com duração igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o período letivo, e compreende tanto o tempo em que o aluno permanece na escola como aquele em que exerce atividades escolares em outros espaços educacionais, conforme definido pelo Ministério da Educação.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir de CF (1988); ECA (1990); LDB (9394/96); PNE (2001/2011); PNE (2014/2024); LEI Nº 12.101 27/11/2009.

Vale salientar também que o desenvolvimento pleno do indivíduo ocorre por meio da educação, assim como a sua preparação para a cidadania, aspectos estes que são as bases da educação integral e, em seus objetivos, visa o pleno desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Goch e Colares contribuem com essa discussão afirmando que:

[...] a educação integral é uma política pública que deverá ser consolidada na esfera municipal, estadual e federal, a qual corresponde ao desenvolvimento de habilidades necessárias para que se obtenha a qualidade educacional, tais como: intelectuais, físicas, psicológicas, morais, sociais, dentre outras (2015, p. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.424/96), em seu Artigo 1º, vai além do descrever o objetivo da educação e acrescenta os locais onde a aprendizagem pode acontecer: na família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais também se aplicam à educação. Outro tópico abordado nos três documentos (CF, 1988, LDB/ nº 9.424/96 e PNE 2014-2024, Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014) para que a educação integral seja efetivada é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Porém, além destes, Moll acrescenta que:

A construção de educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professor, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira (2012, p.139).

Diante da legislação educacional brasileira, consideramos que os documentos citados estão ordenados de maneira a efetivar gradativamente a educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras, confirmando o consenso explícito na legislação, que alguns autores defendem, o fato de que a ampliação da jornada escolar possibilita o desenvolvimento de crianças e adolescentes culminando no direito à educação escolar de qualidade. De acordo com Coelho (2009, p.93) “[...] educação integral [...] pressupõe [...] tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação [...] para a construção da cidadania partícipe e responsável”. Ressaltamos que não podemos negar a importância da ampliação da jornada destacada na legislação, por outro lado, acreditamos na possibilidade do desenvolvimento de uma educação integral sem necessariamente ampliar o tempo de horas na escola, sobretudo se houver um planejamento para o desenvolvimento das atividades, capacitação do docente e estrutura física adequada nas escolas.

### 2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU TEMPO INTEGRAL: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Quando nos reportamos à educação integral, é relevante entender as bases filosóficas e políticas/ideológicas desse conceito. Nos reportamos a Coelho (2009), na tentativa de compreender como essas bases se desenvolveram, que aponta três movimentos políticos sociais e suas concepções de educação integral, sendo eles: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo. No quadro 8 apresentamos, de forma condensada, a concepção, de acordo com o movimento que a representa.

**Quadro 8** - Concepção política, econômica e social de Educação Integral

<b>Sistema Político Econômico</b>	<b>Movimento Político/Social</b>	<b>Representante no Movimento Político/Social</b>	<b>Concepção de Educação Integral</b>
Conservador	Integralista	Plínio Salgado	Envolvia o Estado integralista, a família e a religião voltados para a educação como um processo de conversão a uma verdade estabelecida.
Socialista	Anarquista	Proudhon, Bakunin e Robin	Ensino para todas as pessoas e todos os níveis de escolaridade que possibilite a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade caracterizado por uma educação emancipadora da classe trabalhadora tendo como propósito uma sociedade libertária.
Liberal	Renovador	Anísio Teixeira	Formação completa do homem voltada para a democracia, industrialização e experimentação.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir de Coelho (2009); Rinalde e Silva (2017).

Ao iniciar com a síntese descrita no quadro 8, é possível compreender que a concepção de educação integral (em todas) tem como eixo central a formação do educando, que muda de acordo com a ideologia política de cada governo. Assim, ao discorrer sobre a educação integral faz-se necessário uma breve reflexão a respeito do termo educação em seu conceito mais abrangente. De acordo com Brandão “Ninguém escapa a educação” (2007, p.7); o ser humano desde o momento que nasce está em constante aprendizagem independente de ser formal, informal ou não formal. Em um primeiro momento, limitado ao seu primeiro grupo social que é a família, é aprendiz desta a partir dos valores e culturas estimados por ela. No decorrer do desenvolvimento biopsicossocial, amplia a convivência em grupos diversos ampliando também as diversas situações que provocam e convocam ao avanço em sua aprendizagem.

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

O que diferencia a educação não formal da informal é que na primeira existe intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar (2001, p.100).

Destarte, embora organizada de maneira didática para compreendermos como a educação ocorre nos mais diversos espaços, suas várias formas de acontecer se complementam na formação da pessoa, e não somente a instituição escolar é a única responsável nesse processo de formação que acontece durante toda a vida.

As discussões sobre a educação global do aluno enquanto educação integral formadora do aluno reflexivo, crítico, consciente de sua realidade social, tem gerado

diferentes posições sobre o conceito e as formas de atingir a educação integral em nossas escolas públicas. De acordo com Paro, existe a necessidade de pensar sobre o conceito de educação diferente do conceito que vivenciamos, no qual a ênfase está na transmissão eficaz dos conteúdos, pois:

O que está aí uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc.[...] Não precisa tirar um milímetro do currículo que aí está, mas, por favor, não minimizem aquilo que é nossa própria vida, o nosso próprio exercício na condição de humano (2009, p. 19).

Neste sentido, observamos que a educação produzida nas escolas na sua natureza poderia ser uma educação integral à medida que busque desenvolver além dos conteúdos formais, outras habilidades que permitam ao aluno demonstrar, emitir sua opinião, contestar e concordar com argumentos adequados e propor interferências diante de situações que exijam seu posicionamento. Corroboramos com Gadotti quando afirma que:

A educação ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância...enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (2009, p. 32).

Outra questão é a utilização dos termos quando mencionamos a educação integral. Nas literaturas, encontramos além da educação integral, referências a horário integral, escola de tempo integral, jornada integral/ampliada e atividades complementares, entre outros. Neste trabalho, particularmente, utilizamos os termos *educação integral* e *escola de tempo integral*, que são os que se sobressaem na legislação nacional quando se refere à política de educação integral no país.

Atentamos também para o fato de que a comunidade escolar ainda não apreendeu o sentido dos diversos termos quando nos referimos à educação integral. Os termos ainda não foram suficientemente popularizados com dificuldades ainda para entender o que se compreende por educação integral ou escola de tempo integral, como se os dois termos fossem semelhantes ou sinônimos. Do mesmo modo, validamos Gadotti quando nos expressa que:

Por isso, não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de uma concepção holística. Esse é o requisito principal de todo projeto de educação integral (2009, p. 104).

Então, não podemos deixar de mencionar o conceito de educação integral, no quadro 9, sob a luz de alguns autores que discutem e estudam a temática agregando reflexões no sentido de colaborar com o debate.

**Quadro 9** - Conceitos sobre Educação Integral

AUTOR	EDUCAÇÃO INTEGRAL	ANO DA OBRA
Gonçalves	Considera o sujeito em sua dimensão multidimensional [...] na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido em um contexto de relações [...] é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, [...] tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.	2006
Coelho	A educação integral se caracteriza pela busca de uma formação, a mais completa possível para o ser humano.	2009
Gadotti	Educação integral significa ampliação de tempos, espaços e atores sociais (saúde, cultura, assistência social) [...] significa, ainda, ampliar as oportunidades de aprendizagem, ampliar o diálogo entre o saber formal e o não formal.	2009
Guará	Como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem.	2009
Paro	É preciso investir num conceito de <i>educação integral</i> , ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. [...] É preciso levá-la (criança) a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões.	2009
Moll	Necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros.	2010
Cavaliere	Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de re ligação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo.	2010

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das obras consultadas dos autores citados.

Podemos observar, nos mais diversos conceitos elencados neste quadro, que, quando nos referimos à educação integral, deve ser considerada como um processo educacional macro em um contínuo desenvolvimento e aprimoramento, que não se restringe somente a uma etapa da educação formal pela qual as pessoas costumam passar por meio, principalmente, da instituição escolar. Se pensarmos somente na educação que acontece dentro da escola, o processo torna-se mutilado; se deixarmos a educação não formal e informal de fora da organização do trabalho pedagógico que se realiza no espaço escolar, a almejada educação integral pode não se efetivar. Em sua essência, todos concordam que a educação integral visa o desenvolvimento global do ser humano, em todas as dimensões que compõem esse ser, sendo mais um respaldo à necessidade de articulação dos espaços não formais a instituição escolar que permitam potencialmente a realização de práticas educativas. E por que não? São novos caminhos que precisam ser construídos levando em consideração a

ampliação corrente dos espaços onde o ensino aprendizagem acontece, em uma sociedade tecnológica que aproxima cada vez mais as pessoas no planeta por meio de tempo e espaço.

Quando nos referimos à escola em tempo integral, consideramos uma sucessão gradual, a princípio, com a construção de unidades escolares específicas de tempo integral ou com o aumento do tempo de permanência do aluno na escola que já dispomos, por meio de atividades complementares no contra turno ou jornada ampliada de no mínimo sete horas diárias do aluno no ambiente escolar. “Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa” (MOLL, 2010).

As experiências, em âmbito nacional, que propuseram o atendimento integral nas escolas públicas, tiveram como escopo principal a extensão do tempo de permanência da criança na escola, como é o caso do PME - Programa Mais Educação<sup>17</sup> no Ensino Fundamental e o ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador<sup>18</sup> no Ensino Médio. Com relação ao modo de realizar a educação integral, Cavalieri nos mostra que:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (2009, p. 52).

Até mesmo pelas dificuldades em investir em uma infraestrutura que ofereça às crianças atividades extracurriculares dentro da própria escola, ações governamentais que provocam o aumento do tempo na escola também propõe o estabelecimento de parcerias locais que possam oferecer espaço a práticas educativas que complementem as quatro horas em sala de aula. Assim, a priori, a escola deve mapear em seu território, entorno e locais adjacentes, espaços que possam desenvolver as atividades, previamente selecionadas pela comunidade escolar, que sejam lúdicas e recreativas, e que atraiam os alunos a permanecer mais tempo na instituição escolar. Vale ressaltar que o estabelecimento de ações que caracterizam a escola de tempo integral não deve ser isolado, mas em articulação com o projeto político pedagógico da escola em questão.

Recorremos a Costa e Rosa, para reiterar as diferenças que estamos ressaltando:

---

<sup>17</sup> Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

<sup>18</sup> Programa Ensino Médio Inovador instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.

A ampliação da jornada escolar do aluno se configura apenas no aumento do tempo diário do aluno na escola ou sob a responsabilidade dela. Já a educação do tipo integral corresponde ao desenvolvimento dos aspectos necessários para uma qualidade educacional, tais como: os intelectuais, físicos, psicológicos, morais, sociais, entre outros (2010, p. 10).

Assim, tanto a educação integral, quanto a escola de tempo integral, por meio do aumento da jornada escolar asseguram ao aluno sua participação em diversas atividades escolares ou extraescolares, no sentido de desenvolver aptidões que considerem seu desenvolvimento global. Porém, as diferenças básicas que existem são notórias, e precisamos esclarecer para que os termos não continuem sendo utilizados como semelhantes. Outro esclarecimento se faz a partir de Gadotti:

Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral (2009, p. 37).

Desta maneira somos convidados a ir além de somente elucidar a diferença entre os termos discutidos, pois concordamos com Gadotti quando é incisivo ao colocar que os termos podem até se complementar, porém não são interdependentes. A educação integral não depende do aumento de tempo para se concretizar dentro da escola. Poderia ser melhor se as escolas tivessem a oportunidade de ampliar o tempo de estudo dos alunos, porém, ainda não é uma realidade, tendo em vista que essa opção demanda outros fatores como: estrutura, investimento, organização pedagógica, disponibilidade, funcionários, entre outros. Entretanto, essas faltas não inviabilizam a implantação da educação integral na escola de um turno. O debate na comunidade escolar é indispensável e deve suscitar como consequência a implantação desta como reestruturação determinante na formação de um aluno autônomo, na construção do conhecimento e no exercício de sua cidadania plena.

#### 2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU TEMPO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Quanto a experiências de educação integral em escola de tempo integral no Brasil, há algumas experiências expressivas que buscaram efetivar as escolas de tempo integral como condição básica para a melhoria na qualidade do ensino apresentado, incluído a busca de associar escola à tarefa de oportunizar atendimento e cuidados básicos a nível social, na intenção de suprir a necessidade de famílias com baixo poder aquisitivo, no entanto, sem a

adequada continuidade nos projetos, pois foram alterados no decorrer de governos e a estrutura específica criada para esse tipo de atendimento ficou prejudicada em sua concepção original.

Inicialmente, não podemos deixar de citar, na década de 1930, a experiência efetivada na Bahia por meio de Anísio Teixeira, que na época era Secretário de Educação e Saúde do Estado, quando idealizou e concretizou a proposta de escola de tempo integral nacionalmente conhecida como Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, que era formado pelo conjunto de instituições conhecidas como Escolas Classe e Escola Parque. O projeto piloto CERC era formado por quatro Escolas Classe e uma Escola Parque, situadas em espaços diferentes. Assim, recorrendo a Castro e Lopes, temos que:

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

Dialogando com Gadotti (2009), notamos que a concepção estava baseada em mesclar as atividades escolares com atividades práticas. As atividades intelectuais ficavam a cargo da Escola Classe enquanto que as atividades práticas, que visavam a formação para o mundo, entre elas oficinas de arte, jogos, recreação, seriam desenvolvidas na Escola Parque. Infelizmente as intenções de multiplicar o tempo integral não somente na Bahia como em outros estados do Brasil não foram bem sucedidas.

Outra experiência tem como mentor Darcy Ribeiro, na época vice-governador do então governador Leonel Brizola (1983-1987), e realizou-se no Estado do Rio de Janeiro. Nesse período, a experiência de tempo integral aconteceu em locais que ficaram conhecidos como Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, que retoma a escola pública em tempo integral com o objetivo de oferecer educação integral às crianças. Conforme Paro:

O CIEP se propõe como uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para aquisição de material escolas, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender (1988, p. 20).

Como apresentado pelo autor, quanto à infraestrutura, os CIEPs eram complexos escolares que além das aulas regulares e atividades complementares, também abrangiam

assistência médica e odontológica, bem como as quatro refeições diárias. Localizavam-se em bairros cuja população possuía um baixo poder aquisitivo.

No Estado de São Paulo, as prefeituras municipais puderam experimentar, a partir de 1986, por meio de uma verba destinada às escolas, a adesão ao Programa de Formação Integral da Criança, o PROFIC. Quanto à operacionalização do PROFIC, Paro afirma que “sua atuação consiste no fornecimento de recursos e financiamento das experiências existentes, não interferindo diretamente na gestão e na forma de realizarem as atividades financiadas” (1988, p.137-138).

Citamos, também, a experiência dos Centros Integrados de Atendimento à Criança os CIACs, retomados no governo do presidente Fernando Collor (1990-1992) em diversos lugares no Brasil. Os argumentos do governo em retomar a construção dos centros com a extensão do tempo da criança na escola estavam no ato de efetivar direitos das crianças e dos adolescentes evidenciados na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos na Constituição Federal e pelo estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário (GADOTTI, 2009, p. 27).

Com a mudança por conta de um impedimento, em 1992, o governo de Itamar Franco<sup>19</sup> resgatou o projeto com outra denominação, Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs. Em ambos os projetos o foco era melhorar a qualidade de desempenho dos alunos com a permanência deste na escola em tempo integral, com a oferta de atividades diversificadas nesse período: “nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola de tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas” (GADOTTI, 2009, p. 27).

Outro projeto, no município de São Paulo, começou a ser pensado em 2002 e implementado em 2003, com a intenção de atendimento em tempo integral, foram os Centros Unificados Educacionais – CEU’s. Em sua concepção,

---

<sup>19</sup> Vice do presidente eleito Fernando Collor em 1990, Itamar Franco assumiu a presidência da República Federativa do Brasil em 1992, por ocasião de um impedimento do presidente para continuar o mandato e concluiu seu governo em 1995. Ver <<http://www2.planalto.gov.br>>, acesso em 08/02/2017.

O projeto dos Ceus foi concebido, desde sua origem, como uma proposta interesetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer (GADOTTI, 2009, p. 29).

Em todas as experiências citadas observamos a preocupação em oferecer aos alunos, além do ensino formal, que se constitui nos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade necessários à formação escolar, ações que propiciem atividades práticas e que possibilitem vivenciar outras áreas constituintes do sujeito, englobando o lazer, a cultura e a saúde. Deste modo, Guará afirma que:

O objetivo dos programas e extensão no horário escolar era o de ministrar um ensino fundamental que abrangia atividades diversificadas, organizando-se 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 (2006, p. 18).

Com relação a experiências municipais de ampliação da jornada escolar apresentamos, no quadro 10, uma síntese do Relatório “Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, organizado pelo MEC (2014) em colaboração com um grupo de instituições de ensino superior que mapearam diversas experiências que demonstram como a educação integral em tempo integral vem se configurando nas diferentes regiões do Brasil.

**Quadro 10** - Síntese de experiências municipais de ampliação de jornada escolar

<b>Região</b>	<b>Municípios</b>	<b>Projetos Desenvolvidos</b>
Centro Oeste	Brasília - DF	Centro de Ensino Fundamental (CEF) Centro Educacional 01 (CED)
	Goiânia – GO	Escola de Tempo Integral
	Guarantã do Norte - MT	Programa Terra, Escola e Vida
Nordeste	Recife – PE	Programa Mais Educação
	Natal - RN	Núcleos Educacionais de Apoio à Criança e ao Adolescente (Tributos) Ações Educativas Complementares Oficinas de Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática Programa Mais Educação
	São Sebastião do Passé - BA	Escolas de Tempo Integral
	Russas - CE	Jornada Ampliada
	Castelo do Piauí – PI	Projeto Juventude e Cidadania
	Caxias - MA	COM-VIDAs Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
Norte	Santarém-PA	Programa Escola da Gente
	Palmas – TO	Centros Municipais de Educação Infantil Escola Municipal de Tempo Integral do Campo Projeto de Salas Integradas Projeto Escola Integral de Jornada Ampliada Escola Padrão de Tempo Integral
Sudeste	Colatina – ES	Projeto Escola de Tempo Integral

		Programa Integração AABB Comunidade Centro Educacional Jornada Ampliada Santo Antônio
	Belo Horizonte – MG	Programa escola Integrada (PEI)
	Juiz de Fora – MG	Centros de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes (CAIC's) Atividades Extracurriculares (AEC) Escola de Educação de Tempo Integral
	Mariana – MG	Escola em Tempo Integral
	Olímpia – SP	Escola de Tempo Integral
	São Paulo - SP	Programa São Paulo é uma Escola
	Nova Friburgo - RJ	Pedagogia da Alternância Pedagogia Waldorf Tempo de ser Feliz
Sul	Apucarana - PR	Escola de Tempo Integral
	Joinville - SC	Escola Rural em Tempo Integral
	Porto Alegre - RS	Cidade Escola e Mais Educação Programa Mais Educação

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir do Relatório “Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (2014).

A partir da década de 1990 com o incentivo financeiro por meio do FUNDEB<sup>20</sup>, em consonância com Estados e Municípios brasileiros, foi progressivo o desenvolvimento de atividades complementares na ampliação do tempo escolar do aluno, e das instituições escolares provocadas a aderir aos programas que fomentam o desenvolvimento da educação integral nas escolas de tempo integral, seja em convivência com o tempo parcial ou em escolas específicas de tempo integral.

Vale ressaltar que o FUNDEB é uma política pública educacional referente ao financiamento da educação brasileira que teve sua gênese no FUNDEF<sup>21</sup> que vigorou por nove anos de 1998 a 2006. Enquanto o FUNDEF financiava a manutenção dos alunos exclusivamente no ensino fundamental, o FUNDEB, como o próprio nome sugere, é um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação com sua vigência prevista para os anos de 2007 a 2020. De acordo com o site do MEC<sup>22</sup>, são destinatários dos recursos do FUNDEB os Estados, Distrito Federal e Municípios que oferecem atendimento na educação básica. Na distribuição desses recursos são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, apuradas no último censo

<sup>20</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Ver <<http://www.planalto.gov.br>>, acesso em 24/04/2017.

<sup>21</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº. 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela LEI Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Ver <<http://www.planalto.gov.br>>, acesso em 24/04/2017.

<sup>22</sup> Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ouprograma/sobre-o-fundeb>>, acesso em 05/08/2017.

escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Os alunos considerados, portanto, são aqueles atendidos:

- ✓ Nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e ensino médio;
- ✓ Nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado;
- ✓ Nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural;
- ✓ Nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e/ou vespertino ou noturno).

Além da diferenciação por nível e modalidades de ensino no cálculo do valor a ser repassado pelo FUNDEB, foram criados os fatores de ponderação com o objetivo de reconhecer que a manutenção do aluno, em cada segmento, possui um custo específico que deve ser levado em consideração no momento de cálculo de recursos do Fundo (BRASIL, 2010, p.71). Por outro lado, os valores determinados pelo fator de ponderação, também, induzem a opção pelo desenvolvimento da jornada escolar em tempo integral ou parcial haja vista ser uma possibilidade de aumentar repasse de recursos financeiros quando comparados aos níveis de ensino desenvolvidos de maneira regular em turnos parciais. Podemos observar a diferenciação dos valores do tempo parcial e integral em todos os segmentos da educação básica por meio do especificado no quadro 11:

**Quadro 11 - Fatores de Ponderação 2016.**

<b>SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016</b>	<b>FATORES DE PONDERAÇÃO 2016</b>
1 - Creche pública em tempo integral	1,30
2 - Creche pública em tempo parcial	1,00
3 - Creche conveniada em tempo integral	1,10
4 - Creche conveniada em tempo parcial	0,80
5 - Pré Escola em tempo integral	1,30
6 - Pré Escola em tempo parcial	1,00
7 - Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00
8 - Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,15
9 - Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10
10 - Anos finais do ensino fundamental no campo	1,20
11 - Ensino fundamental em tempo integral	1,30
12 - Ensino médio urbano	1,25
13 - Ensino médio no campo	1,30
14 - Ensino médio em tempo integral	1,30
15 - Ensino médio integrado à educação profissional	1,30
16 - Educação especial	1,20
17 - Educação indígena e quilombola	1,20
18 - Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,80
19 - Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo	1,20

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir de dados da Resolução no - 1, de 29 de julho de 2015.

Destacamos ainda o financiamento na jornada escolar em tempo integral ou parcial contemplada nos repasse dos recursos do FUNDEB com vistas a oferecer o atendimento na Educação Básica. Em 2016, de acordo com Portaria Interministerial nº 7, de 16 de dezembro de 2016, observamos no quadro 12 a estimativa dos recursos financeiros a serem repassados aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

**Quadro 12 - Estimativa de repasses do FUNDEB/2016**

ANEXO I																		
Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2016																		
Valor anual por aluno estimado, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (art. 15, III, da lei nº 11.494/2007) - R\$1,00																		
UF	ENSINO PÚBLICO																	
	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO				AEE	EDUCAÇÃO		EJA	
	CRECHE INTEGRAL	PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ-ESCOLA PARCIAL	SÉR INICIAIS URBANA	SÉR INICIAIS RURAL	SÉR FINAIS URBANA	SÉR FINAIS RURAL	TEMPO INTEGRAL	URBANO	RURAL	TEMPO INTEGRAL	INT ED. PROFISSIONAL		ESPECIAL	INDÍG / QUIL	AVAL. PROCESSO	INT ED. PROFISSIONAL
AC	4.312,60	4.312,60	3.317,39	3.317,39	3.317,39	3.815,00	3.649,13	3.980,86	4.312,60	4.146,73	4.312,60	4.312,60	4.312,60	3.980,86	3.980,86	3.980,86	2.653,91	3.980,86
AL	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
AM	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
AP	4.945,15	4.945,15	3.803,96	3.803,96	3.803,96	4.374,56	4.184,36	4.564,76	4.945,15	4.754,96	4.945,15	4.945,15	4.945,15	4.564,76	4.564,76	4.564,76	3.043,17	4.564,76
BA	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
CE	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
DF	4.499,28	4.499,28	3.460,99	3.460,99	3.460,99	3.980,14	3.807,09	4.153,19	4.499,28	4.326,23	4.499,28	4.499,28	4.499,28	4.153,19	4.153,19	4.153,19	2.768,79	4.153,19
ES	4.371,11	4.371,11	3.362,39	3.362,39	3.362,39	3.866,75	3.698,63	4.034,87	4.371,11	4.202,99	4.371,11	4.371,11	4.371,11	4.034,87	4.034,87	4.034,87	2.689,91	4.034,87
GO	4.214,66	4.214,66	3.242,04	3.242,04	3.242,04	3.728,35	3.566,25	3.890,45	4.214,66	4.052,56	4.214,66	4.214,66	4.214,66	3.890,45	3.890,45	3.890,45	2.593,64	3.890,45
MA	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
MG	3.655,11	3.655,11	2.811,62	2.811,62	2.811,62	3.233,37	3.092,79	3.373,95	3.655,11	3.514,53	3.655,11	3.655,11	3.655,11	3.373,95	3.373,95	3.373,95	2.249,30	3.373,95
MS	4.319,05	4.319,05	3.322,34	3.322,34	3.322,34	3.820,70	3.654,58	3.986,81	4.319,05	4.152,93	4.319,05	4.319,05	4.319,05	3.986,81	3.986,81	3.986,81	2.657,88	3.986,81
MT	3.661,70	3.661,70	2.816,69	2.816,69	2.816,69	3.239,19	3.098,36	3.380,03	3.661,70	3.520,86	3.661,70	3.661,70	3.661,70	3.380,03	3.380,03	3.380,03	2.253,35	3.380,03
PA	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
PB	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
PE	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
PI	3.561,70	3.561,70	2.739,77	2.739,77	2.739,77	3.150,74	3.013,75	3.287,72	3.561,70	3.424,71	3.561,70	3.561,70	3.561,70	3.287,72	3.287,72	3.287,72	2.191,82	3.287,72
PR	4.123,57	4.123,57	3.171,98	3.171,98	3.171,98	3.647,77	3.489,17	3.806,37	4.123,57	3.964,97	4.123,57	4.123,57	4.123,57	3.806,37	3.806,37	3.806,37	2.537,58	3.806,37
RJ	4.164,13	4.164,13	3.203,18	3.203,18	3.203,18	3.683,65	3.523,49	3.843,81	4.164,13	4.003,97	4.164,13	4.164,13	4.164,13	3.843,81	3.843,81	3.843,81	2.562,54	3.843,81
RN	3.619,17	3.619,17	2.783,98	2.783,98	2.783,98	3.201,58	3.062,38	3.340,78	3.619,17	3.479,97	3.619,17	3.619,17	3.619,17	3.340,78	3.340,78	3.340,78	2.227,18	3.340,78

RO	4.276,18	4.276,18	3.289,37	3.289,37	3.289,37	3.782,77	3.618,30	3.947,24	4.276,18	4.111,71	4.276,18	4.276,18	4.276,18	3.947,24	3.947,24	3.947,24	2.631,49	3.947,24
RR	6.167,31	6.167,31	4.744,08	4.744,08	4.744,08	5.455,70	5.218,49	5.692,90	6.167,31	5.930,10	6.167,31	6.167,31	6.167,31	5.692,90	5.692,90	5.692,90	3.795,27	5.692,90
RS	4.651,76	4.651,76	3.578,28	3.578,28	3.578,28	4.115,02	3.936,10	4.293,93	4.651,76	4.472,85	4.651,76	4.651,76	4.651,76	4.293,93	4.293,93	4.293,93	2.862,62	4.293,93
SC	4.296,46	4.296,46	3.304,97	3.304,97	3.304,97	3.800,71	3.635,46	3.965,96	4.296,46	4.131,21	4.296,46	4.296,46	4.296,46	3.965,96	3.965,96	3.965,96	2.643,97	3.965,96
SE	4.055,31	4.055,31	3.119,47	3.119,47	3.119,47	3.587,39	3.431,42	3.743,36	4.055,31	3.899,34	4.055,31	4.055,31	4.055,31	3.743,36	3.743,36	3.743,36	2.495,58	3.743,36
SP	4.630,01	4.630,01	3.561,55	3.561,55	3.561,55	4.095,78	3.917,70	4.273,85	4.630,01	4.451,93	4.630,01	4.630,01	4.630,01	4.273,85	4.273,85	4.273,85	2.849,24	4.273,85
TO	3.979,82	3.979,82	3.061,40	3.061,40	3.061,40	3.520,61	3.367,54	3.673,68	3.979,82	3.826,75	3.979,82	3.979,82	3.979,82	3.673,68	3.673,68	3.673,68	2.449,12	3.673,68
BR																		

**Fonte:** Portaria Interministerial nº 7, de 16 de dezembro de 2016.

De acordo com as informações do quadro 12, com relação ao Estado do Pará, destacamos que a estimativa de repasse do FUNDEB, com relação ao valor anual por aluno, estimado em 2016 no Ensino Médio Urbano, foi um valor de R\$ 3.424,71 (três mil, quatrocentos e vinte e quatro reais e setenta e um centavos), que se diferencia do Ensino Médio Rural, Integral e Integrado e Educação Profissional no qual o valor aluno tem um acréscimo que define o valor em R\$ 3.561,70 (três mil, quinhentos e sessenta e um reais e setenta centavos). Diferença observada que se mantém principalmente quando comparamos a educação urbana (que estimamos ser a parcial) e a educação integral no ensino médio em todos os estados brasileiros.

Dessa forma, incentivadas pelo recurso financeiro que as instituições escolares podem receber a partir da adesão e compromisso em desenvolver políticas educacionais que fomentam o desenvolvimento e efetivação de práticas da educação integral nas escolas, por meio do tempo integral, essas experiências estão sendo construídas e implementadas pelo governo federal, como por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, em 2009, e o Programa Mais Educação – PME, em 2010, cada um com suas características próprias, porém, com o objetivo semelhante de proporcionar atividades extracurriculares que interferissem de modo direto no sucesso do ensino aprendizagem dos alunos na educação formal que funciona em tempo parcial.

As considerações abordadas nesta seção dizem respeito ao resgate histórico das políticas educacionais após 1990 e seus desdobramentos referentes à educação integral quanto os esboços legais que constituem os documentos norteadores da educação nacional enfatizando a diferença entre os termos educação integral e educação em tempo integral com uma breve síntese de experiências brasileiras. Na seção seguinte, apresentamos um breve resgate histórico do direito à educação e ao ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI enquanto estratégia de fomento da educação integral no ensino médio concluindo com o percurso da educação integral no Estado do Pará e o ProEMI nesse contexto.

### 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, O ENSINO MÉDIO E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – EMI

Nesta seção, dispomos uma síntese do direito à educação inicialmente na trajetória das constituições federais e, em seguida, em três documentos que orientam a educação brasileira atual: CF 1988, LDB Lei Federal nº 9.394/96 e ECA Lei nº 8.069. Abordamos, também, o percurso do ensino médio em busca de identificar seu objetivo ora propedêutico, ora técnico, ou ambos. Nesse percurso, identificamos o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI, sua concepção, implantação e documentos norteadores que indicam as ações necessárias à operacionalização do programa. Finalizamos com a descrição de como o ProEMI apresenta-se e implementa-se no Estado do Pará, nesse compromisso da Secretaria de Estado de Educação junto ao Governo Federal.

#### 3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ENSINO MÉDIO

No que tange as políticas educacionais, não podemos deixar de registrar que é importante contextualizá-las, haja vista que estas perpassam pelos campos histórico, social e econômico. Com a Constituição de 1988, ficou estritamente exposto a educação como direito de todos, porém o direito à educação dentro do aspecto histórico foi uma conquista gradativa, conforme síntese apresentada no quadro 13.

**Quadro 13** - Síntese do direito a educação nas constituições brasileiras

<b>Constituição Federal</b>	<b>Promulgada por meio de:</b>	<b>Com relação ao Direito a Educação</b>
1824	Outorga	Define quem são os cidadãos brasileiros (Título II, Art. 6) e assinala a educação gratuita primária a todo cidadão (Título XVII, Inciso XXXII)
1891	Assembleia Constituinte	Considerava o ensino leigo e livre em todos os graus e gratuito somente no primário. Divide as responsabilidades entre União: instituições de ensino superior, Estado e Distrito Federal: educação secundária e aos Estados a educação primária (Art.35, itens 3º e 4º).
1934	Assembleia Constituinte	Previa a elaboração de diretrizes específicas para a educação (Art. 5, Inc. XIV) apresenta um capítulo relacionado a educação brasileira bem como a competência de fixar um Plano Nacional de Educação (Art.150).
1937	Outorga	Fixou bases e diretrizes a educação nacional (Art.15, Inciso IX)
1946	Assembleia Constituinte	Institui a educação como direito de todos (Art.166). LDB nº4.024/61 PNE (1962)
1967	Congresso Nacional	Ratifica a educação como direito de todos e instaura a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, nos estabelecimentos primários oficiais (Art. 168, § 3º). Lei nº5.692/71 – Reforma do Ensino
1969	Outorga	Confirma a educação como direito de todos e dever do Estado (Art.176).

1988	Assembleia Constituinte	Amplia os direitos a educação e designa um capítulo específico para tratar da educação nacional (Cap.III, Seção I). LDB nº9.394/96 (atual) Planos Nacionais de Educação: 2001 – 2010 2014 – 2024 (atual)
------	-------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das constituições consultadas (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988) e Romanelli (2010).

Observamos que, aos poucos, a educação foi conquistando espaço nas constituições federais no decorrer do tempo, que expressam a lei maior, que garante o direito e os deveres dos cidadãos no país. Frisamos, também, que ser cidadão estava condicionado a seu poder aquisitivo e, somente a partir de 1946, a educação é tida como um direito de todos independente da origem econômica e social, e em 1967 torna obrigatório o ensino dos 07 aos 14 anos. “A escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade” (FREITAS; GALTER, 2007, p.124).

Com relação à legislação presente, no quadro 14, nos detemos especificamente no direito à educação apresentado nos documentos em evidência, C.F 1988; LDB – Lei Federal nº 9.394/96 e ECA Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

**Quadro 14 - Direito à educação escolar na legislação brasileira atual**

<b>Dispositivo Legal</b>	<b>Artigo</b>	<b>O que dispõe</b>
<b>CF 1988</b>	Art. 205	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
<b>LDB – Lei Federal nº 9.394/96</b>	Art. 1º	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
	Art. 2º	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
	Art. 4º	O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré escola; b) Ensino fundamental; c) Ensino Médio;
<b>ECA LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990</b>	Art. 53.	A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

	Art. 54	Garante o atendimento no ensino fundamental e médio obrigatório e gratuito e reafirma o direito a educação como público e subjetivo.
--	---------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir dos seguintes documentos: CF (1988), LDB (1996) e ECA (1990).

Na legislação nacional atual notamos que existe uma evolução na conquista da educação acessível a todas as pessoas, independente de classe social. Os documentos citados corroboram com esse direito a todos, tanto na universalidade do ensino, quanto no dever do estado, por meio de ações no campo educacional de garantir a operacionalização desse direito financiado pelo poder público. Dentro dessa lógica, reitera também que esse ensino universalizado deva conduzir a formação do educando com base em três pilares fundamentais: desenvolvimento pleno da pessoa, preparo do cidadão em exercer seus direitos fundamentais e preparação para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que essa garantia perpassa toda a educação básica composta na contemporaneidade pela: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em relação ao ensino médio, objeto deste estudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) ratifica e define em seu Artigo 35 o Ensino Médio, antigo 2º grau, como etapa final da educação básica com duração de três anos que, dentre outras finalidades, objetiva a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando.

No entanto, vale retomar, de forma breve, a memória do ensino médio na construção da história educacional brasileira. Conforme Romanelli (2010), quanto ao Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias brasileiras a responsabilidade do ensino primário e secundário, este ficou sob encargo da iniciativa privada cuja finalidade era a preparação ao ingresso no ensino superior. A Constituição Federal de 1891 incumbiu o Estado de instituir e fiscalizar o ensino primário e profissional. O ensino profissional possuía escola normal para moças e escola técnica para rapazes. Nesse percurso, várias reformas educacionais foram acontecendo no sentido de organizar o ensino brasileiro. Porém, a Reforma Francisco Campos, em 1931, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, estabeleceu com relação ao ensino médio, até então chamado de secundário, contribuições significativas por meio dos decretos nº 19.890 de 18/04/1931 e do nº 20.158 de 30/06/31, ambos específicos para a organização do ensino secundário, que foi garantido em 1932 pelo decreto nº 21.241 de 14/04/1932, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário nos dois decretos anteriores.

Com relação ao ensino secundário antes da reforma, Romanelli afirma que este estruturou além do ensino secundário, o comercial e o superior, reiterando que:

Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico. [...] todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como “modelo” aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las (2010, p.133).

O Decreto nº 21.241 de 14/04/1932 consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário que foi dividido em dois cursos: o primeiro, denominado fundamental, com duração de cinco anos e, após a conclusão desses cinco anos, o aluno estaria apto a cursar mais dois anos chamados complementar, em período intensivo, em que teria opção de escolha entre: Jurídico, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia ou Arquitetura. A admissão ao secundário se dava por meio de um exame que se constituía de prova oral ou escrita. Não podemos deixar de frisar que, ao final do decreto, havia uma tabela que continha os valores e taxas referentes a manutenção dos cursos.

No decorrer desse percurso histórico, várias reformas e leis orgânicas foram publicadas no intuito de organizar o sistema de ensino para adequá-lo a esse sistema e ao momento econômico evidenciado. Ora se buscava um ensino que preparasse para o ingresso em cursos superiores, como somente uma transição a um outro patamar da vida acadêmica, ora se buscava preparar os alunos para o mercado de trabalho exigente de mão de obra.

Em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu Artigo 1º explicita seu objetivo geral, que é proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Explicita a preocupação com a formação para o trabalho quando, em seu Artigo 4º no § 2º, sugere a preparação para o trabalho por meio da opção no 2º grau pela habilitação profissional, na qual o aluno de 2º grau concluía com uma habilitação semi-profissional que o deixava apto para uma profissão no mercado de trabalho.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 define o ensino médio em seu Art. 35 como final da etapa de educação básica que inicia na educação infantil, continuando no ensino fundamental e fechando o ciclo com o ensino médio. Define também o tempo mínimo de conclusão em três anos. Com relação à finalidade deste artigo, esclarece que:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Atentamos que a manifestação das finalidades nos mostra que um dos seus objetivos, mesmo na segunda etapa da educação básica, continua sendo o aprimoramento do educando como pessoa humana, a preparação para o mercado de trabalho incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a compreensão dos processos produtivos na intenção de aproximar teoria e prática.

Ainda no Artigo 36, Seção IV-A, a LDB (9.394/96), com relação à educação profissional técnica de nível médio, adverte que a educação técnica poderá acontecer sem prejuízo na formação geral no ensino médio, e em ambas a preparação geral para o trabalho e habilitação profissional poderão ocorrer em estabelecimentos do ensino médio ou em parceria com instituições especializadas em educação profissional. No entanto, em 17 de abril de 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999) sancionou o Decreto nº 2.208 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O referido decreto enfatiza a realização da educação profissional como preparação para o mundo do trabalho e forma de ingresso nas atividades produtivas. Ao contrário do que inicialmente a LDB expressa, o decreto divide a educação do ensino médio ressaltando a dualidade de finalidades: um ensino médio propedêutico e um ensino médio técnico semi-profissional. Nesse sentido, Frigotto nos mostra que:

O Brasil é um país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele constitui uma ausência socialmente construída na sua quantidade e qualidade, o que é o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica (2006, p. 264).

Contudo, em 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007), o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 retoma o ensino médio e regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional, e dá outras providências. Determina em seu art. 4º que a educação profissional técnica a nível médio deve acontecer vinculada ao ensino médio regular, além da forma como acontecerá o ensino: integrada, concomitante e subsequente.

Visando assegurar o atendimento e escola de qualidade, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica deve garantir o acesso, permanência e o sucesso no processo ensino aprendizagem e constituição da cidadania (BRASIL, 2013, p.149), estratégias foram criadas no sentido de acompanhar e assegurar o desempenho dos alunos na educação ministrada que considerassem as expectativas declaradas na LDB nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012). Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

É expectativa que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo do Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de ensino aprendizagem e constituição de cidadania (BRASIL, 2013, p.149).

Dentre as estratégias de acompanhamento e monitoramento da qualidade de ensino oferecida nas escolas públicas nacionais, a Lei nº 9.448 de 14 de março de 1997 transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. De acordo com informações do INEP, o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com vistas a avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica. Em 2004, o resultado do ENEM passou a ser utilizado como instrumento de seleção para a entrada nas universidades brasileiras. Em 2009, o resultado do desempenho também pode ser utilizado para a certificação em conclusão do ensino médio. Em 2017, foram anunciadas pelo MEC reformas na aplicação do ENEM, entre outras mudanças, estabeleceu-se que este não certificará mais o ensino médio.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. 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 – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP<sup>23</sup>). Ou seja, por meio de um processo de avaliações externas que acontecem na educação básica, aqui nos referimos especificamente ao ensino médio, somente com os alunos do terceiro ano (série final), em um período regular de dois em dois anos, cujo objetivo primeiro era de avaliar a qualidade da educação que está sendo ministrada no país.

Outra mudança significativa na trajetória histórica do Ensino Médio aconteceu por meio da Lei nº 13.451 de 16 de fevereiro de 2017. Entre as principais alterações estão o aumento na carga horária, no currículo, opção de ensino médio regular e técnico e flexibilidade na contratação dos profissionais que atuarão no ensino técnico sem a obrigatoriedade de formação específica.

No caminho percorrido, notamos a frequente dúvida quanto aos objetivos do ensino médio que são instituídos de acordo com a ordem econômica: por vezes temos um ensino médio que prepara para outros patamares como o ensino superior, outrora percebemos uma urgência em formar os jovens para o mundo do trabalho, oferecendo um ensino técnico com expectativas de inserção imediata no mercado profissional. Como nos situa Kuenzer:

Esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais (2007, p.34).

Deste modo, a história do ensino médio é marcada por uma dualidade caracterizada pela velha escola humanística, que visava formar dirigentes sem, no entanto, permitir o acesso a todos por conta da situação econômica, e por escolas que proporcionavam a formação técnico-profissional visando suprir as necessidades profissionais do mercado produtivo. Em Frigotto atentamos que:

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação e quadros para a elaboração e a disseminação da pedagogia da hegemonia (2006, p.266).

---

<sup>23</sup> Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>, 05/06/2016>.

Atualmente, com a mudança científica e tecnológica, a sociedade exige um novo perfil de profissional que se adapte a toda essa mudança. Escolas individualizadas que atendam a públicos de acordo com o interesse e exigências do mercado não satisfazem mais esse mercado que exigia mão de obra elementar e especializada em diversas atividades profissionais. De acordo com Kuenzer:

Hoje, para o capital, o “gorila amestrado”, não tem função a desempenhar. O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento de seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento a produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica (2007, p. 37).

Em concordância com Kuenzer (2007), Frigotto (2006) nos provoca a refletir a possibilidade de ultrapassar a formação técnico profissional adestradora em uma perspectiva dialética, com discussões e debates no sentido de compreender a lógica capitalista partindo da concepção e finalidades da “escola pública, universal, laica, unitária e politécnica ou tecnológica [...] que supere a tradição de adestramento e articule o conhecimento científico e filosófico e trabalho, cultura e vida” (p.268).

Por conseguinte, novas imposições educacionais vão se configurando de acordo com a mudança nas relações produtivas do mercado, e nessas mudanças também vão se desenhando novos requisitos e um novo perfil esperado do aluno do ensino médio, que vai ao longo do curso definir trajetórias nas quais uma das opções é a de qualificar-se para a entrada ou progressão no mundo do trabalho.

### 3.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Na perspectiva de efetivar as leis e exprimi-las em ações concretas que atendam as demandas sociais, as políticas públicas são elaboradas e executadas visando garantir o acesso a todos os cidadãos. Colares e Colares com relação à política educacional esclarecem que:

A política educacional abrange todos os aspectos relacionados à viabilização deste setor, ou seja, o financiamento, a legislação, a gestão, o currículo, e a avaliação, tanto dos sistemas como um todo, quanto das unidades escolares, em particular. Isto porque as políticas educacionais, mesmo que gestadas nos centros de decisões dos entes federativos (União, Estados, Municípios) podem gerar significativas mudanças nas escolas (2013, p.86).

Dessa maneira, salientamos que, no mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que correspondeu a dois períodos (01.01.2003/01.01.2007 e 01.01.2007/01.01.2011), foram assumidos compromissos com a União, Distrito Federal, Estados e Municípios no sentido de melhorar a qualidade da educação básica no país, dentre os quais citamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado pelo Decreto nº 6.094 de 24/04/2007. Com 28 diretrizes organizadas sob a forma de metas, estabeleciam-se ações cujo enfoque era o desenvolvimento da educação básica no país. Como discute Santos (2014, p. 95): “O PDE consiste em um plano educacional de longo alcance, elaborado com base em metas (não cumpridas) do Plano Nacional de Educação (1997-2007)”.

Dentre as 28 diretrizes estabelecidas em seu Artigo 2º, frisamos a diretriz de número VII, que visa ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular. Deste modo, podemos aferir que esta diretriz recomenda a ampliação do tempo do educando na escola para além de seu tempo normal de atividades, corroborando com a LDB (1996) e o PNE (2014-2024), já citados anteriormente no que se refere à ampliação do tempo escolar na educação básica.

Na intenção de provocar mudanças no interior das escolas públicas mediante ações determinadas pela política educacional, de acordo com o Ministério da Educação, temos dois programas desenvolvidos na educação básica enquanto política pública indutora da educação integral mediante ampliação do tempo escolar: o Programa Mais Educação/PME e o Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI. Com relação ao público atendido, o Programa Mais Educação atende ao Ensino Fundamental, enquanto que o Programa Ensino Médio Inovador, aos alunos do Ensino Médio, assim, os alunos da Educação Básica, com exceção da Educação Infantil<sup>24</sup>, estão contemplados em ações que possibilitam o impulso da educação integral nas instituições escolares. Na busca por desenvolver essa educação, Cavaliere nos adverte que:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vem se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e a 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 (2012, p.52).

---

<sup>24</sup> O atendimento já está normatizado para jornada parcial de quatro horas ou integral de sete horas, com proposta pedagógica diferenciada em virtude do público atendido. Ver LDB (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Com relação às ações dedicadas ao ensino médio, em abril de 2009, o Ministério da Educação lançou um documento denominado ENSINO MÉDIO INOVADOR, com bases teóricas que justificavam os indicadores de mudanças alternativas no currículo do ensino médio, com proposições das alterações curriculares, bem como com o plano de implantação do programa. Em setembro do mesmo ano, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Ensino Médio, elaborou um manual chamado PROGRAMA: ENSINO MÉDIO INOVADOR DOCUMENTO ORIENTADOR, que pretendia nortear as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, sobre as diretrizes do programa. Nos anos subsequentes, os documentos orientadores foram produzidos pelo MEC no intuito de aperfeiçoar a implantação e execução do ProEMI. Os documentos preliminares anunciavam a lei que se segue na intenção de estabelecer uma política educacional voltada ao ensino médio brasileiro.

De acordo com o portal Educação Integral do Ministério da Educação e Cultura<sup>25</sup>, o programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implantação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, fortalecido pelos compromissos assumidos da Declaração de Dakar – Educação para Todos em 2000<sup>26</sup>. Foi regulamentado pela Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros às escolas do ensino médio que, selecionadas por meio das secretarias de educação, aderissem ao desenvolvimento do programa, chegando a indicar inclusive os valores a serem repassados às escolas de acordo com o número de alunos atendidos.

Com relação à criação do programa, a Portaria, em seu Artigo 1º, deixa explícito o seu objetivo geral da instituição do programa: apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, e no decorrer do documento trata em sua íntegra a essência deste. Em seu artigo 2º esclarece ainda que o apoio se direcionar diretamente às Secretarias de Educação e Distrito Federal com vistas a incentivar o ensino científico e humanístico no sentido de melhorar a qualidade da educação no ensino médio não profissionalizante. Assim, propõe os seguintes objetivos com relação ao ensino médio regular:

---

<sup>25</sup> Disponível em <<http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>>, acesso em 23/11/2016.

<sup>26</sup> A Educação para Todos (EPT) é um compromisso global firmado por 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000), para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. O compromisso estabeleceu-se por meio de seis metas a serem alcançadas até 2015 (<<http://educacaosec21.org.br>, 29/01/2017>).

Parágrafo único. São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador:

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

Dentre as regras dispostas na Portaria em questão, ressalta que o Programa oportunizará apoio técnico e financeiro através da análise, seleção e aprovação de propostas de trabalho apresentadas pelas secretarias de educação que tenham aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A responsabilidade de acompanhar a implantação e monitorar a efetivação do programa nos Estados e Municípios ficará a cargo da Secretaria de Educação Básica, e a avaliação externa sob incumbência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Quanto à operacionalização e repasse de recursos financeiros do Programa por parte da União, assim como dos Estados foi regulamentado somente no ano de 2013, pela Resolução nº 31, de 22/07/2013. A referida resolução busca detalhar as bases em que o programa será desenvolvido iniciando com as justificativas para o funcionamento deste, dentre as quais, a necessidade de partilhar a intenção de melhorar o ensino médio com os entes federados principalmente por ações que propiciem novas organizações curriculares. Segue-se os critérios de seleção para a participação das escolas e as opções de ações contempladas, denominadas Projeto de Redesenho Curricular (PRC), para a escolha a ser realizada pela comunidade escolar.

Acrescenta-se também, a exigência da inserção do projeto no sistema disponibilizado pelo MEC. No que tange ao repasse financeiro para o fomento das ações, a resolução divide as escolas em dois grandes grupos usando como critério a carga horária a ser acrescentada no ensino médio regular: escolas com jornada de cinco horas diárias e/ou com oferta de ensino médio noturno e as escolas com jornada escolar em tempo integral de no mínimo sete horas diárias. O repasse fica também estabelecido nos dois grupos, de

acordo com o número de alunos, com o número mínimo de até 100 alunos e o máximo de 1.401 ou mais.

Outro ponto ressaltado lista os materiais que podem ser adquiridos com os recursos financeiros, bem como a gratificação de monitores que auxiliarão os professores. Deixa evidente, também, as parcerias e responsabilidades referentes ao desdobramento do programa: Secretaria de Estado Básica do Ministério da Educação (SAEB), Entidades Executoras (EEx) dos Governos Estaduais e do Distrito Federal, e por fim as Unidades Executoras (UEEx) das escolas que representam.

Sendo assim, atentamos para o fato de que a resolução aponta as diretrizes gerais que organizam e disciplinam a implantação do ProEMI no país nos aspectos pedagógicos, financeiro, monitoramento, assim como a sintonia direta das escolas com o MEC por meio do PDE Interativo<sup>27</sup>.

O ProEMI, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é concebido como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2012).

A reestruturação no currículo das escolas é realizada através do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), a ser elaborado pela comunidade escolar de acordo com a realidade apontada por meio de um diagnóstico prévio, com atividades inovadoras que estejam em consonância com as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essas ações irão compor o currículo e podem ser ofertados nos formatos de: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e demais ações que se proponham interdisciplinares. As ações são organizadas em macrocampos, nos quais três são obrigatórios: o acompanhamento pedagógico, leitura e letramento, e iniciação científica e pesquisa. Além dos obrigatórios, a escola pode optar por, no mínimo, mais dois, para que seja totalizado cinco macrocampos de ações. Os macrocampos sugeridos pelo programa são: acompanhamento pedagógico (Linguagem Matemática, Ciências Humanas e Ciências da

---

<sup>27</sup> O PDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação. O sistema tem a característica de ser autoinstrutivo e interativo. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados (<<http://pdeescola.mec.gov.br>>, 14/04/2017).

Natureza); iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento; línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias e participação estudantil.

Na trajetória percorrida pelo ProEMI, outros documentos norteadores foram produzidos no sentido de guiar as instituições de como proceder na efetivação deste no dia a dia das escolas. A seguir, no quadro 15, fazemos uma breve exposição das produções desses documentos nos decorridos anos de 2009 a 2016 encontradas no site do MEC.

**Quadro 15** - Publicações dos documentos norteadores do ProEMI

Ano de Publicação	Denominação	Síntese
Abril/2009	Ensino Médio Inovador	Discussões e reflexões a partir do diagnóstico sobre o ensino médio no Brasil, propostas de um currículo inovador e o plano de implantação do ProEMI.
Setembro/2009	Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador	Informações às Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal à consolidação das discussões originadas no documento anterior e acrescenta as normas para participação a partir da elaboração de projetos denominados Planos de Ação respaldado no Parecer nº 11/2009 do Conselho Nacional de Educação, que trata da proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.
2010	Não houve publicação	
2011	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador	Orienta de forma prática as escolas sobre a necessidade de implementação do programa e os passos para adesão, funcionamento e avaliação deste.
2012	Não houve publicação	
2013	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador	Contextualiza o ensino médio quanto ao rendimento escolar e orienta a organização do programa.
2014	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador	Sem diferenças relevantes quanto à publicação anterior segue o mesmo padrão na orientação do ProEMI.
2015	Não houve publicação	
2016	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador – Adesão	Contém modificação quanto ao novo Programa Ensino Médio Inovador - EMI de acordo com a Medida Provisória 746/2016 que reestrutura o ensino médio no Brasil.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir dos documentos orientadores produzidos pelo MEC (2009 a 2016).

Observamos que a ênfase em políticas públicas juvenis na área educacional, além da demanda brasileira, também faz parte das exigências de uma agenda global acordadas entre os signatários que participaram da Conferência Mundial de Educação para

Todos (Jomtien), da Cúpula Mundial de Educação (Dakar), conforme discutimos na Seção 2, que foram agregadas à política nacional de educação.

Essa possibilidade opcional das escolas em alterar e reorganizar as atividades curriculares nos três anos que correspondem ao ensino médio vem ao encontro da meta 03<sup>28</sup>, acordada no documento Educação para Todos (resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos) que se compromete a assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.

Em relação aos resultados esperados e apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB<sup>29</sup>, atentamos para o fato de que os resultados no Ensino Médio nos anos de 2007 a 2015 não conseguiram alcançar os índices projetados, considerando as informações apresentadas resultantes de uma média aritmética dos estados brasileiros e de acordo com os próprios critérios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, incluindo as dependências estaduais, públicas e privadas. Vale ressaltar, ainda, que os números relacionados ao aproveitamento escolar no ensino médio aferidos pelo IDEB não são individuais por escola, estes são analisados por amostragem em que as escolas participantes são definidas de modo aleatório pelo INEP e submetem turmas de 3º ano no ensino médio à avaliação aplicada. Quando nos referimos aos dados individuais nos reportamos ao rendimento escolar de cada unidade de ensino.

**Quadro 16** - IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Brasil – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2015

ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2021
METAS PROJETADAS	----	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9
IDEB OBSERVADO (RESULTADOS DAS ESCOLAS)	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	----

Fonte: INEP (2016).

Notamos, conforme o quadro 16, que nos anos de 2011 e 2013, quando as escolas públicas foram avaliadas, os resultados sobre o desempenho dos alunos no ensino

<sup>28</sup> <<http://educacaoosec21.org.br>, 29/01/2017>

<sup>29</sup> Indicador avaliativo que reúne dois critérios como indicador de qualidade na educação: fluxo escolar e média no desempenho das avaliações aplicadas. 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 para as unidades de federação e para o país e a Prova Brasil para os municípios (<http://ideb.inep.gov.br>, 23/11/2016).

médio, divulgados em 2012 e 2014, respectivamente, não foram satisfatórios em consonância com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, oriundas da necessidade da organização da educação nacional quanto a princípios, fundamentos e procedimentos diante de diversas mudanças ocorridas na educação básica, quando se refere ao Ensino Médio.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013, p. 155).

Diante do que se espera do ensino médio e dos resultados apresentados, nos anos em que houve acompanhamento por meio do IDEB dos índices produzidos, foi encaminhada, pelo governo federal ao Congresso Nacional, a Medida Provisória MP 746/2016 em 22 de setembro de 2016, que propunha a reforma no ensino médio por meio não somente da ampliação da carga horária, como também, com relação as disciplinas obrigatórias e optativas, inclusão do ensino técnico e flexibilização na formação técnica e pedagógica dos profissionais da educação para atuar nessa formação, dentre outras questões.

Em 16 de fevereiro de 2017, a MP 746/2016 foi transformada na Lei nº 13.415, que alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Em desdobramento à lei da reforma do ensino médio, foi instituída a Portaria nº 727, de 13 de Junho de 2017 que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Diante desse novo cenário de reformas na política educacional no Brasil em 2016 e 2017, dentre os programas indutores da política de educação integral destinados ao público do ensino fundamental e médio, respectivamente, continuam o Programa Mais

Educação e o Programa Ensino Médio Inovador, porém atualmente com mudanças em suas configurações incluindo a nomenclatura, os quais passam a chamar-se: Programa Novo Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador – EMI.

A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746/2016 regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. Assim, enquanto objetivo da nova proposta do programa EMI, temos o apoio e fortalecimento dos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); iniciação científica e pesquisa; mundo do trabalho; línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital e protagonismo juvenil. Estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio.

A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa EMI. Essas escolas receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC). As PRC deverão estar alinhadas com os projetos político-pedagógicos das escolas, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

No entanto, advertimos para o fato de que o recorte temporal na qual esta pesquisa está relacionada, período de 2012 a 2014, corresponde ao 1º ciclo do projeto a partir de 2012, ano em que o Estado do Pará fez sua adesão por meio da Secretaria Estadual de Educação. Porém, devido a mudanças recentes (2016) no cenário educacional, principalmente por conta da reforma no ensino médio, citada anteriormente, que tem dentre os efeitos mudanças no ProEMI, foi inevitável contextualizar o processo da reforma na etapa final da educação básica.

### 3.3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI NESSE CONTEXTO

O Estado do Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país com uma extensão territorial de 1.248.042,515 km<sup>2</sup>, dividido em 144 municípios, está situado no centro da região norte e tem como limites o Suriname e o Amapá a norte, o oceano Atlântico a nordeste, o Maranhão a leste, Tocantins a sudeste, Mato Grosso a sul, o Amazonas a oeste e Roraima e a Guiana a noroeste. O estado é o mais populoso da região norte, contando com uma população de 7.321.493 habitantes. Sua capital, Belém, reúne em sua região metropolitana cerca de 2,1 milhões de habitantes, sendo a maior população metropolitana da região Norte. Outras cidades do estado são Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Barcarena, Castanhal, Itaituba, Marabá, Parauapebas, Redenção, Santarém<sup>30</sup> e Tucuruí<sup>31</sup>.

A Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC), com sede em Belém, desenvolve seu trabalho no interior do estado por meio das Unidades Setoriais de Educação USE's (localizadas na zona metropolitana de Belém), e Unidades Regionais de Educação URE's em um número total de 20 URES.

No que se refere ao ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador apresenta-se como uma possibilidade de intervenção na qualidade da educação por meio do redesenho do currículo, compreendendo ações propostas que serão incorporadas a esse

---

<sup>30</sup> O Município de Santarém, situado ao norte do Brasil, na Mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém, abrange 722.358 km<sup>2</sup> e abriga vinte e sete Municípios. Ao norte o Município faz fronteira com os Municípios de Óbidos, Alenquer e Monte Alegre, dividindo com eles o leito do rio Amazonas. Limita-se ao sul com os Municípios de Rurópolis e Placas. Ao leste faz fronteira com os Municípios de Prainha e Uruará, a Oeste com os de Juruti e Aveiro, e ao centro com o Município de Belterra (<<http://www.santarem.pa.gov.br>>, acesso em: 13/06/2016).

<sup>31</sup> Disponível em <<http://www.pa.gov.br>, em 23/11/2016>.

currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e da diversidade de práticas pedagógicas, tendo em vista os resultados da avaliação externa que também demonstra resultados pouco significativos nas escolas públicas estaduais, como demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 17** - IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Estado do Pará – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2015

ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
METAS PROJETADAS	----	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
IDEB OBSERVADO (RESULTADOS DAS ESCOLAS)	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0	----	----	----

Fonte: INEP (2016).

Constata-se que somente no ano de 2008, cujos resultados foram divulgados em 2009, o ensino médio público estadual conseguiu alcançar e superar a meta projetada, ou seja, 04 anos antes do Programa Ensino Médio Inovador ser implementado no Estado. De tal modo, reafirma-se a necessidade de a escola buscar meios de desenvolver a formação integral do aluno em seus aspectos físicos, psicológico, social, dentre outros, considerando suas peculiaridades individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

Em uma breve retrospectiva, temos a criação do Programa Ensino Médio Inovador em âmbito nacional, por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Em seu Artigo 2º enfatiza que,

Art. 2º - O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p.52).

Quanto à forma de participação no Programa, o documento Ensino Médio Inovador, que trata da estruturação deste, nos diz que é executada em parceria com governos de Estados, do Distrito Federal e das Escolas Federais que se associam voluntariamente ao Governo Federal, quando da assinatura do Termo de Adesão, que implica na aceitação das diretrizes, metas e procedimentos operacionais regulamentares.

Assim, de acordo com sua estrutura organizacional, para a realização do ProEMI no Estado do Pará, a SEDUC firmou cooperação com o Instituto UNIBANCO e foi lançado

em 2012 o Programa Ensino Médio Inovador – Jovem do Futuro, o ProEMI/JF por meio de uma parceria entre o Governo do Estado, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal e Instituto UNIBANCO, com o objetivo de reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série, assim como reforçar o currículo escolar nas disciplinas de português e matemática e na formação de professores, levando em consideração o aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica /Ideb<sup>32</sup>.

O Instituto UNIBANCO, que atua por meio de um modelo de parceria público–privada que se destaca por conceber e testar tecnologias sociais, ao obter resultados efetivos, salta da experiência laboratorial (com poucas escolas) para um alcance de larga escala, sendo as práticas disseminadas em políticas públicas. Desse modo, o ano de 2012 marca o início da expansão do projeto Jovem de Futuro (JF), época em que foi constituído, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, o ProEMI/JF, tornando-se a principal política pública de Ensino Médio das Secretarias Estaduais de Educação dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí<sup>33</sup>.

Dessa forma, enquanto o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) define-se como estratégia do MEC em parceria com as Secretarias para induzir a reestruturação e inovação dos currículos do Ensino Médio, o Jovem de Futuro (JF) é um projeto de gestão escolar para resultados, que tem por objetivo melhorar o desempenho escolar dos alunos que cursam o Ensino Médio, além de reduzir os índices de abandono, garantindo a permanência do jovem na escola e a conclusão dessa etapa de estudo<sup>34</sup>. A parceria procurou conciliar os dois objetivos distintos dos programas na intenção clara de intervir nos índices mostrados pelo IDEB quanto aos resultados no ensino médio paraense, em uma explícita política pública educacional regulatória.

Em 2012, quando a SEDUC firmou parceria para implementar o ProEMI no Estado do Pará, inicialmente, aderiram ao programa com as atividades previstas para iniciarem somente em agosto/2012, onze escolas no município de Santarém, treze escolas em Marabá e sessenta e três escolas na região metropolitana de Belém, perfazendo um total de oitenta e sete escolas pertencentes às diferentes unidades de ensino, na capital e no interior, que iniciaram o ProEMI no Estado do Pará, conforme mostra o quadro abaixo.

---

<sup>32</sup> Disponível em <[www.seduc.pa.gov.br](http://www.seduc.pa.gov.br)>, em 01.05.2016

<sup>33</sup> Disponível <[www.insitutounibanco.org.br](http://www.insitutounibanco.org.br)>, acesso em 23/11/2016

<sup>34</sup> Disponível em <[www.seduc.pa.gov.br](http://www.seduc.pa.gov.br)>, em 01.05.2016>

**Quadro 18** - Municípios e Nº de escolas que aderiram ao PROEMI em 2012

MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS
MARABÁ	13
SANTARÉM	11
REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM	63
TOTAL	87

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir dos dados da SEDUC/PA<sup>35</sup>.

Na perspectiva de desenvolver atividades do Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI, a priori, nos municípios citados, a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC iniciou, em 2012, a execução de um Programa com vistas a uma nova etapa educacional com a intenção de proporcionar aos alunos atendidos atividades inovadoras e interdisciplinares, organizadas no Projeto de Redesenho Curricular<sup>36</sup> que, desenvolvido gradualmente durante os três anos no ensino médio regular paraense, ampliam o tempo escolar sob a ótica da educação integral.

Em 26 de março de 2013, no intuito de aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede pública nos níveis de ensino fundamental e médio, no período de cinco anos, o governo do Estado do Pará lançou o documento Pacto pela Educação no Pará, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), uma iniciativa que busca a melhoria da qualidade da educação básica do Estado, a partir de ações voltadas para a qualidade do ensino e capacitação de professores, aperfeiçoamento do currículo e infraestrutura escolar. Além do apoio do Banco, o projeto pretende contar com o apoio das prefeituras, do movimento Todos Pela Educação, da organização Synergos, Fundação Telefônica, Fundação Itaú, Instituto Unibanco, Itaú BBA, e Instituto Natura. Uma iniciativa que visa convergir esforços em parceria com iniciativa pública e privada, entidades e organismos nacionais e internacionais, organizações não governamentais (ONGs), sociedade civil<sup>37</sup>.

Quanto aos resultados esperados e às estratégias utilizadas no alcance dos objetivos do Pacto, o documento possui uma série de ações a serem desenvolvidas com a participação efetiva dos parceiros envolvidos. No quadro 19 apresentamos as linhas gerais do documento.

<sup>35</sup> Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br>, 30/05/2016>

<sup>36</sup> Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador (2009).

<sup>37</sup> Disponível em <<http://www.iadb.org>>, acesso em 14/04/2017

**Quadro 19** - Resultados e Estratégias do pacto pela Educação no Pará

<b>Resultados Esperados</b>	<b>Programas</b>	<b>Projetos</b>
R1 = Melhorar o desempenho R2 = Diminuir evasão e reprovação	Programa Reforço e Recuperação de Conteúdos do Ensino Fundamental	Projeto de Alfabetização na Idade Certa Projeto Aprender Mais (4º Ano e anos finais do Ensino Fundamental e Médio)
	Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA	Projeto MUNDIAR
	Programa de Educação Integral	Projeto Mais Educação e Parceria Institucional Projeto Escola de Tempo Integral <i>Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro</i>
	Programa de Incentivo ao Acesso ao Ensino Superior	PROENEM
	Programa de Iniciação ao Mundo do Trabalho	Projeto Educação e Trabalho no Ensino Médio Regular
R3 = Capacitar profissionais de educação	Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica	Projeto Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica - CEFOR
R4 = Melhorar a rede física das escolas	Programa de Infraestrutura Escolar	Projeto implantação, ampliação e/ou reforma das Unidades de Ensino Projeto Infraestrutura de TIC nas Escolas
R5 = Melhorar a gestão (estadual, municipal e escolar)	Programa de Fortalecimento Institucional do Sistema Educacional	Projeto de Qualificação da Gestão Educacional Projeto Núcleo de Avaliação Educacional (SISPAE)
R6 = Mobilizar a sociedade	Programa de Comunicação e Mobilização	Projeto de Comunicação Projeto de Mobilização
R7 = Utilizar tecnologia da informação	Programa Utilização de Tecnologia de Informação	Projeto Sistema Estadual de Gestão Projeto Portal Educacional – SEDUC DIGITAL Projeto Sistema Educacional Interativo - SEI

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir dos documentos disponibilizados pelo Pacto pela Educação no Pará (2013).

Notamos que, com relação aos resultados esperados no que diz respeito à melhoria do desempenho e diminuição da evasão e reprovação, há um programa específico de fomento à educação integral com ênfase no Programa Ensino Médio Inovador ProEMI/Jovem do Futuro, já desenvolvido desde 2012 nas escolas públicas estaduais.

O acúmulo da experiência obtida progressivamente desde 2009 (com a adesão ao Programa Federal Mais Educação), e o compromisso do estado em promover a política educacional de educação integral, visando à melhoria na qualidade da educação básica como um de seus objetivos primeiros, motivou a SEDUC a avançar no intuito de planejar a expansão da educação integral no Estado do Pará, a partir da elaboração do Plano Estadual

de Educação Integral visando subsidiar o processo de implantação e implementação da oferta da educação integral na rede estadual de ensino paraense, por meio de três modelos: escola de tempo integral; educação integral; educação integral com parceria institucional<sup>38</sup>.

Na construção do plano, a SEDUC, contou com a assessoria e parceria da Fundação Itaú Social<sup>39</sup> que, sob coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)<sup>40</sup> iniciou os estudos em maio de 2013. De acordo com informações obtidas na Plataforma Educação & Participação<sup>41</sup> na época, verificou-se a existência de uma pré-proposta para educação integral no estado e de um diagnóstico e uma avaliação sobre a política de educação integral em escolas de jornada ampliada. As ações definidas para a organização da elaboração do plano que contemplasse propostas no estado foram: criação de um grupo de trabalho ampliado GT – Educação Integral, da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN/SEDUC) para discutir e escrever o plano; aproximação deste grupo junto à equipe responsável pelo Programa Mais Educação dentro da SEDUC; e a organização de seminários para discussão das propostas contidas no plano denominados Diálogos sobre Educação Integral.

No percurso da realização dos seminários, a fim de envolver o maior número de municípios nas discussões, a partir de critérios estabelecidos pela própria equipe técnica da SEDUC, definiu-se que deveriam se cumprir em três grandes municípios polos que agregariam municípios circunvizinhos convidados a participar da elaboração do plano: Polo da Grande Belém; Polo de Marabá; e Polo de Santarém.

Assim, com o plano concluído pelo grupo de trabalho ampliado em 2014, os seminários foram organizados e chamados “Circuitos de Debates para a Construção do Plano de Educação Integral da Rede Estadual de Ensino”, aconteceram nos meses de setembro e outubro/2015, visando fomentar debates, sugestões e ideias a partir do Plano de Educação Integral para a Educação Básica da Rede Estadual, além de socializar experiências

---

<sup>38</sup> Disponível em <[www.seduc.pa.gov.br](http://www.seduc.pa.gov.br)>, acesso em 23/11/2016.

<sup>39</sup> Instituição criada visando estruturar e implementar os investimentos sociais do Itaú, com atuação em todo o território brasileiro, tem como foco o apoio, elaboração e fortalecimento de programas que visam o progresso das políticas públicas de educação, a potencialização do engajamento de seus colaboradores – e da sociedade em geral – por meio da cultura de voluntariado, e a avaliação sistematizada de projetos sociais. (<https://www.itaui.com.br>, 16/04/2017).

<sup>40</sup> Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público; atua em parceria com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades (<<http://www.cenpec.org.br>>, 16/04/2017).

<sup>41</sup> Ambiente digital de mobilização, formação e produção colaborativa de conhecimento sobre a educação integral com base em ações, práticas e metodologias dos programas Prêmio Itaú-Unicef, Jovens Urbanos e Políticas de Educação Integral (<<https://educacaoeparticipacao.org.br>>, 16/04/2017).

exitosas no estado. O debate tinha como foco a leitura, discussão e síntese a partir de uma minuta do plano, e, em seguida, apresentação das contribuições e proposições dos participantes dos circuitos, dentre os quais, professores, técnicos e gestores, coordenadores dos Programas: Mais Educação e ProEMI e outros convidados de instituições com interesses afins, como universidades.

**Figura 3** - Capa do Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará.



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

O plano inicialmente conta com uma breve contextualização teórica e legal com relação à educação integral, além de apresentar documentos e ações já desenvolvidas no desdobramento da política educacional do Pará, que respaldam a implantação gradativa das ações contidas de educação integral nesse estado: Pacto pela Educação do Pará, Mais Escola<sup>42</sup>, Programa Mais Saber<sup>43</sup>; e os programas federais: Mais Educação e ProEMI.

Na discussão, seguiam-se dos critérios para a ampliação da jornada do aluno na escola e consequente implantação da Escola de Tempo Integral. São eles: unidades de ensino com baixo IDEB, localização em área de vulnerabilidade social, escolas com estrutura para o desenvolvimento de atividades complementares e compromisso da gestão e da

<sup>42</sup> Espaço criado no qual alunos, professores, a comunidade escolar e a sociedade como um todo poderão consultar o andamento e a realização das obras nas escolas estaduais, verificando qual era a situação do espaço escolar, o que está sendo feito para a sua recuperação, os recursos aplicados para a sua melhoria e como ficarão estes espaços depois das obras (<<http://maisescola.pa.gov.br>>, 16/04/2017).

<sup>43</sup> Programa do Governo do Estado do Pará executado pela Secretaria de Estado de Educação que promove investimentos financeiros na revitalização das escolas (Minuta do Plano de Educação Integral da Educação Básica do Estado do Pará/2015).

comunidade escolar com o projeto. Três propostas de desenvolvimento da educação integral no Pará justificadas pela diversidade nas experiências anteriores foram apresentadas:

**Desenho I: Escola de Tempo Integral e de Educação Integral**

Oferece a ampliação do tempo escolar para 9h30min, intercalando no currículo as atividades escolares com as oficinas socioculturais. Ocorre por meio de adesão da comunidade escolar ao projeto, com lotação de professores com carga horária de 200 horas, especialista de educação lotado em 200 horas para acompanhamento do processo educacional [...].

**Desenho II: Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de oficinas socioculturais**

Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de atividades complementares articuladas ao currículo, previsto no projeto político pedagógico, visando o desenvolvimento global do aluno. Somando os tempos de aprendizagens em jornada ampliada de 7 h [...].

**Desenho III: Educação Integral em parceria institucional**

Esse desenho integra um conjunto de instituições (igrejas, centros comunitários, clube de mães, associação de moradores, clubes, instituições estatais e paraestatais, ONGs, universidades e PRONATEC<sup>44</sup>) cujos espaços e/ou atividades educativas realizadas incorporam-se ao currículo, visando responder as perspectivas da formação global do sujeito (PLANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL, 2015, p.20).

Além das configurações possíveis da educação integral no Pará, o texto também provocava a discussão em aspectos relevantes, como a gestão, a reorganização do tempo e espaços escolares, o currículo, a avaliação da aprendizagem, o acompanhamento e a avaliação sistemática do projeto pedagógico que envolve o desenvolvimento dessa concepção de ensino. Sobre as metas apresentadas temos:

- ✓ Ampliar, a partir de 2016, a oferta da Educação Integral em 6,25% das escolas de ensino fundamental I e II, com base nas metas previstas no Plano Nacional de educação de atendimento de 50% da rede estadual de Ensino Fundamental até 2022;
- ✓ Iniciar em 2014 ações de mobilização pela Educação Integral em 30 Municípios do Estado do Pará, objetivando incentivar a elaboração de políticas públicas de Educação Integral nos Municípios articulada ao processo de municipalização do Ensino Fundamental I e II, ampliando anualmente as ações de mobilização para 40 municípios, a fim de que até 2017 todos os 144 municípios do estado tenham sido contemplados com esta ação.
- ✓ Construir até 2015, um sistema de aprimoramento e qualificação da Educação Integral da rede estadual assegurando a oferta de educação continuada, acompanhamento e avaliação de 50 Escolas de Ensino Fundamental anualmente e as demais já em funcionamento;
- ✓ Construir até 2015, um sistema de aprimoramento e qualificação da Educação Integral da rede estadual assegurando anualmente a oferta de formação continuada, acompanhamento e avaliação de 69 escolas da Educação Básica;
- ✓ Realizar, até 2015, mapeamento das ações articuladas com as demais secretarias componentes da estrutura administrativa do Estado; Secretarias

---

<sup>44</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (<http://portal.mec.gov.br>, 16/04/2017).

Municipais de Ação Social, ONGs visando identificar potencialidades de fortalecimento de ações intersetorializadas, e firmar novas parcerias destinadas à promoção da educação integral.

- ✓ Implementar, até 2018, uma proposta pedagógica preliminar de educação integral dentro do sistema de atendimento aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade na Fasepa;
- ✓ Garantir a melhoria da infraestrutura de 6,25% das escolas de educação integral a cada ano, para que estejam adequados à oferta de atividades e oficinas pedagógicas relacionadas à ampliação da jornada nas unidades educacionais até 2022;
- ✓ Assegurar a melhoria do desempenho escolar dos alunos matriculados na educação integral no ensino fundamental até 2017, considerando os seguintes indicadores: 100% dos alunos dos anos iniciais alfabetizados até 8 anos;
- ✓ Redução em 10% das taxas de evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental; Aumento em 10% das taxas de aprovação escolar nas escolas com tempo integral;
- ✓ **Atendimento escolar para 100% dos adolescentes entre 15 e 17 anos; Elevar, em até dez anos, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%; Redução em 10% das taxas de evasão escolar no Ensino Médio.**
- ✓ Criação em 2014, de um grupo de trabalho (GT), responsável pelo acompanhamento das ações relacionadas à educação integral, composto por, no mínimo, de três representantes das secretarias adjuntas, (SALE, SAGE, SAEN) e representantes da SAEN;
- ✓ Realizar a partir de 2015 eventos formativos sobre a temática de educação integral para os articuladores de projetos, técnicos de USES/URES, técnicos em educação das unidades de ensino, Coordenadores dos programas federais para nivelamento e apropriação do processo de educação integral.
- ✓ Realizar a partir de 2015 eventos formativos sobre a temática de educação integral para 170 articuladores de projetos, técnicos de USES/URES, técnicos em educação das unidades de ensino e profissionais da educação lotados nas unidades escolares inseridas anualmente no processo de expansão da educação integral.
- ✓ Realizar até 2015, estudo relativo ao impacto do custo-aluno para atendimento de educação integral em 50% das escolas da rede pública estadual, complementado pela projeção dos investimentos anuais em aporte financeiro destinado a promover a sustentabilidade do Plano Estadual de Educação Integral (Plano de Educação Integral para a Educação Básica da Rede Estadual, 2015, p.27 a 29, grifo nosso).

Das quatorze metas apresentadas, destacamos uma relacionada ao ensino médio, visando: atendimento total aos alunos matriculados e em um prazo de dez anos a partir da aprovação do plano, elevar as matrículas e reduzir as taxas de evasão escolar. Sobre as estratégias pensadas para a realização das metas em sua totalidade, estão organizadas em duas grandes vertentes: a Gestão do Aprimoramento e Qualificação da Educação Integral ofertada sob responsabilidade da SEDUC, em parceria com o Comitê Gestor do Pacto pela Educação no Pará e o Sistema de Formação Continuada, Acompanhamento e Avaliação ao encargo do grupo de Trabalho – Educação Integral da SEDUC. Além das propostas, o texto sugere o acréscimo das estratégias estabelecidas no atual Plano Estadual de Educação (PEE).

Ainda nesse contexto, e em harmonia com a legislação que fomenta e induz a política de educação integral no Brasil, outro documento que corrobora a ênfase na política

de educação integral no Estado do Pará é o atual Plano Estadual de Educação (PEE 2015/2025), que foi resultado de inúmeras discussões com a sociedade civil organizada, no período de 2013 a 2015, que se fez representar em conferências a nível municipal, regional e estadual, estando à frente das discussões Fórum Estadual de Educação-FEE, juntamente com o Conselho Estadual de Educação-CEE e a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC. O processo culminou com sua aprovação em uma audiência pública, realizada no dia 12 de maio de 2015, o que garantiu sua legitimidade por meio da participação representativa da sociedade. A Lei nº 8.186 em 23 de junho de 2015 aprovou o Plano Estadual de Educação - PEE, com vigência por 10 (dez) anos, a partir da data de publicação da lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal, nº 13.005, de 24 de junho de 2014. De acordo com o plano,

[...] remete a necessidade de intensificação das ações governamentais, mediante à construção de um Plano Estadual voltado, sobretudo à melhoria da qualidade do ensino ofertado à sociedade paraense, que seja capaz de reduzir a evasão escolar; o baixo desempenho escolar dos alunos; baixa média de anos de estudo da população; a elevada taxa de analfabetismo especialmente na região da Ilha do Marajó; reduzido contingente de força de trabalho com formação técnica profissional; infraestrutura fragilizada em todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); baixa qualificação e remuneração dos profissionais que atuam na educação (PARÁ, 2015, p.16 e 17).

No Artigo 1º discorre sobre as estratégias de efetivação do PEE (2015/2025), em conformidade com o Plano Nacional de Educação 2014 -2024.

Art. 1º - Fica aprovado o Plano Estadual de Educação - PEE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, adotando-se as seguintes estratégias:

I - articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - consideração com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promoção da articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (PARÁ, 2015, p.1).

O plano reitera a necessidade da busca da qualidade na melhoria do ensino e, em consequência, do bem estar social como fator básico no desenvolvimento social do Estado, tendo como desafio:

[...] a construção de uma nova qualidade para a educação básica, articula-se, dentre outras iniciativas, à planificação 20 articulada das ações educacionais, a uma política de avaliação, à democratização das escolas e sistemas, a uma política de formação e valorização dos trabalhadores em educação, à incorporação da diversidade no currículo da educação básica, dentre outras ações (PARÁ, 2015, p.19 e 20).

Em síntese, o PEE 2015/2025, em sua estrutura aborda as seguintes temáticas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, diversidade, inclusão, formação e valorização dos profissionais da educação, educação superior, gestão democrática e financiamento, organizados em 20 metas, cada uma subdividida em análise situacional e as estratégias para o alcance das metas.

Alinhado com os aspectos legais que incitam a efetivação da educação integral no país, o Estado do Pará, em seu PEE 2015/2025, ratifica a busca de executar a política de educação integral no estado por meio de sua meta 6, no qual promulga:

META 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (PARÁ, 2015, p.60).

Vale ressaltar que a Meta 6 visa oferecer educação em tempo integral, o que nos remete à reflexão sobre a distinção entre educação integral e educação em tempo integral. A educação integral visa à formação do ser humano em todos os seus aspectos e a educação em tempo integral refere-se à ampliação do tempo do aluno no ambiente educativo. Concordamos com o fato de que ambas estão associadas, haja vista que a formação global não acontece somente nas quatro horas em que o aluno está em sala de aula, assim nos reportamos a Gadotti quando afirma que:

As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis (2009, p. 33).

De acordo com o PEE 2015/2025, em sua análise situacional da educação integral, resgata as informações de que a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) iniciou o processo de oferta da educação integral em 2009, mediante a adesão ao Programa federal Mais Educação, e avançou em 2012 por meio da implantação do projeto da escola de tempo integral. No que se refere às estratégias, podemos juntar em grupos dentre os quais temos: oferta da educação básica em tempo integral, infraestrutura, parcerias,

formação continuada, atendimento à diversidade, inclusão, educação integral contemplada no projeto político pedagógico das escolas e jornada escolar prolongada.

Nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, observamos que os projetos e programas são pensados e implementados no intuito de cumprir os compromissos assumidos em prol da melhoria da qualidade de ensino, e são avaliados por meio de instrumentos criados na tentativa de diagnosticar a progressão ou não desses esforços, porém, análises mais profundas são necessárias nesse percurso dinâmico que envolve aspectos não revelados nos números apontados nas avaliações mesmo que qualitativas.

A busca por uma educação de qualidade que possa contemplar a escola pública não é recente. Nesse percurso, a educação integral é inserida enquanto opção de promover uma educação transformadora, pelo fato de anunciar a possibilidade do desenvolvimento da pessoa humana em uma diversidade de conhecimentos, não somente cognitivos, necessários à formação do homem. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 já continha expectativas de uma educação para todos.

Embora a legislatura aponte para objetivos concretos a serem alcançados, não é suficiente para a efetivação da tão almejada melhoria na qualidade do ensino. No caso do Programa Ensino Médio Inovador, propõe-se que ações sejam elaboradas, organizadas e executadas pela comunidade escolar de acordo com a realidade em que estão inseridas, com a intenção de oferecer atividades instigadoras no processo de ensino aprendizagem, visando que se tornem significativas em sua educação de maneira geral, na qual o conhecimento deve ser produzido pelo diálogo entre as disciplinas.

A adesão deve ser um compromisso assumido pelos membros dessa comunidade, que necessitam, a priori, entender a concepção do que se pretende desenvolver. Além da formação, infraestrutura, planejamento, adequação curricular, tempo e autonomia são fundamentais para o sucesso do que está posto na legislação oficial. Fundamentos que não condizem com o modelo da escola pública predominante em nosso país, que ainda possui educação tradicional linear estruturada na disciplinaridade.

#### 3.4 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ: ASPECTOS GERAIS

A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC situa-se na capital do Estado do Pará, em Belém, na Rodovia Augusto Montenegro km 10, s/n, Icoaraci. É gerenciada pela Secretária Estadual de Educação, a pedagoga Ana Cláudia Hage desde 23 de setembro de

2015<sup>45</sup>; no administrativo, a secretária dispõe da Chefia de Gabinete, Assessoria Jurídica (ASJUR), Assessoria de Comunicação (ASCOM) e a Ouvidoria na coordenação dos trabalhos relacionados à secretaria. Com relação a sua organização é composta internamente por secretarias, coordenadorias, diretorias, coordenações, dentre outros, que são responsáveis pelo desenvolvimento das ações relacionadas a trabalhos específicos dentro da secretaria de educação como um todo. Assim, demonstramos seu organograma no quadro 20 com suas subdivisões e especificidades.

**Quadro 20 - Organograma SEDUC – Pará**

SUBDIVISÕES	ESPECIFICIDADES
Coordenações	Coordenação de Ações Educacionais Complementares – CAEC
	Coordenação de Educação Indígena
	Coordenação de Documentação Escolar – CODOE
	Coordenação de Ensino Médio – COEM
	Coordenação de Ensino Profissionalizante – COEP
	Coordenação de Promoção da Igualdade Racial – COPIR
Coordenadorias	Coordenação de Educação Especial – COEES
	Coordenadoria de Educação das Águas e das Florestas – CECAF
	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – CEJA
Diretorias	Coordenadoria Técnica Aplicada a Educação – CTAE
	Diretoria de Educação Infantil e Fundamental – DEINF
Secretarias	Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante – DEMP
	Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN
	Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão – SAPG
	Secretaria Adjunta de Gestão Pessoas- SAGEP
Setores/Centro/Núcleo	Secretaria Adjunta de Logística Escolar – SALE
	Matrícula Escolar
	Censo Escolar – Censo
	Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR
Sistemas	Núcleo de Esporte e Lazer – NEL
	Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE
	Sistema Estadual de Biblioteca Escolares – SIEBE
	Sistema Modular de Ensino – SOME

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir SEDUC/PARÁ (2017).

Fundado em 1982, o Instituto UNIBANCO/IU atua na educação brasileira desde 2002. Firmou parceria pedagógica com a SEDUC em 2012, ano de implantação do ProEMI no Estado do Pará, pois o mesmo tinha, dentre suas atividades desenvolvidas na área educacional, o Projeto Jovem do Futuro/PJF que tem como objetivo contribuir com a qualidade do ensino médio por meio do aprimoramento da gestão escolar. A parceria contemplava a partir da adesão ao ProEMI concebido pelo MEC a união como o PJF para que juntos operacionalizassem a proposta de educação integral em tempo integral nas

<sup>45</sup> Decreto nº 1.400, de 23 de setembro de 2015.

escolas de ensino médio. Assim, no período de 2012 a 2014 (que correspondeu a primeiro ciclo do ProEMI no Pará), o PJJ esteve articulado ao ProEMI do Ministério da Educação/MEC. De acordo com informativos do Jovem do Futuro, o IU deixou a parceria com o ProEMI por ter aprimorado suas ações de gestão e, independente do ProEMI, em 2015 continua na SEDUC com uma nova proposta de gestão por resultados em escolas.

Em agosto de 2016, a SEDUC também instituiu parceria administrativa com a Falconi<sup>46</sup>, Consultores de Resultados, que resultou em um planejamento denominado Mapa Estratégico da SEDUC, constituído de objetivo, missão, visão de futuro e valores, assim como a elaboração de metas para os próximos cinco anos, compreendidos entre 2017 a 2021, para a Educação Básica sob sua responsabilidade: Ensino Fundamental I, Ensino fundamental II e Ensino Médio, com o propósito de aumentar os índices do IDEB mediante ações estratégicas divididas em três aspectos: o pedagógico, a gestão e as pessoas. Em síntese, na figura 4, apresentamos as metas, valores e ações do mapa estratégico:

**Figura 4 - Mapa Estratégico da SEDUC**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ MAPA ESTRATÉGICO				
<b>VISÃO DE FUTURO</b>				
Ser referência em educação pública de excelência na região Amazônica				
METAS GLOBAIS	2017	2019	2021	VALORES
IDEB Ensino Médio	3,1	3,5	3,8	- Ética - Responsabilidade pública
IDEB Ensino Fundamental II	3,6	4,1	4,5	- Transparência - Inclusão
IDEB Ensino Fundamental I	4,7	5,2	5,6	- Inovação - Eficiência
<b>MISSÃO</b>				
Assegurar a universalização do acesso e a permanência com equidade e efetividade na educação básica de qualidade, com vista ao desenvolvimento integral do aluno para o exercício da cidadania e a inserção ao mundo do trabalho				
<b>AÇÕES ESTRATÉGICAS</b>				
PEDAGÓGICAS	GESTÃO		PESSOAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir e implantar currículo mínimo</li> <li>Fortalecer programas estruturantes com impacto no desempenho escolar</li> <li>Fortalecer programas estruturantes voltados à alfabetização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aperfeiçoar modelo de funcionamento das unidades escolares</li> <li>Desenvolver modelo estratégico de comunicação e transparência</li> <li>Implantar sistema de gestão por resultados com foco em desdobramento das metas, modelo de gestão das escolas, na melhoria dos processos e revisão da estrutura</li> <li>Garantir a infraestrutura mínima necessária para melhoria do ensino</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver e implantar sistema de avaliação de desempenho</li> <li>Estruturar processos meritocráticos de recrutamento, seleção e alocação de pessoas</li> <li>Implantar sistemática de desenvolvimento dos servidores</li> </ul>	

**Fonte:** SEDUC/PARÁ (2017).

<sup>46</sup> Consultoria empresarial cujo serviço está baseado no aperfeiçoamento da gestão nas organizações visando melhorar o desempenho por meio da busca de resultados de excelência. Atua em todos os segmentos do mercado seja nacional ou internacional. Especializados na implementação das melhores práticas em gestão (Disponível em <<https://www.falconi.com>> acesso: 10.05.2017).

A SEDUC se faz presente no interior do Estado do Pará por meio das Unidades Setoriais de Educação - USE's e das Unidades Regionais de Educação – URE's. As USE's, em um número de 20, localizam-se na região metropolitana de Belém e funcionam como unidades que agregam uma rede de escolas próximas geograficamente, com um diretor na unidade e uma equipe técnica que acompanha e dá suporte e apoio às escolas sob sua responsabilidade. Quanto às URE's, são unidades regionais, em um total de 20, estão localizadas em municípios, considerados polos, no interior do estado, que agregam municípios próximos, de acordo com o quadro 21.

**Quadro 21** - Identificação das URE's no Estado do Pará

Nº	MUNICÍPIO POLO	Nº DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE ANEXOS
01A URE	Bragança	05	41	2
02A URE	Cametá	05	12	1
03A URE	Abaetetuba	06	45	4
04A URE	Marabá	17	62	10
05A URE	Santarém	04	38	11
06A URE	Monte Alegre	03	7	8
07A URE	Óbidos	07	24	0
08A URE	Castanhal	09	47	2
09A URE	Maracanã	03	19	0
10A URE	Altamira	08	16	2
11A URE	Santa Izabel do Pará	09	34	9
12A URE	Itaituba	09	12	7
13A URE	Breves	08	16	2
14A URE	Capanema	11	43	2
15A URE	Conceição do Araguaia	15	27	11
16A URE	Tucuruí	05	10	5
17A URE	Capitão Poço	03	21	5
18A URE	Mae do Rio	07	21	9
19A URE	Belém	05	350	8
20A URE	Região das Ilhas	08	25	0
Total Geral		144	870	98

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir SEDUC/PARÁ (2016).

De acordo com essa distribuição, a SEDUC, como já citado anteriormente, localizada na capital do Estado do Pará, Belém, realiza a gestão e a administração das políticas educacionais em todo território paraense apoiada desde 2012 por parcerias público-privadas para assessoramento na gestão, inicialmente de 2012 a 2014 assessoramento pedagógico (IU) em escolas de ensino médio em parceria com programas do governo federal, que aderiram ao ProEMI; a partir de 2015 continuou as experiências pedagógicas em 06 escolas piloto com intenção de ampliar gradativamente essa experiência nos municípios paraenses. Em 2016, a SEDUC desponta com outra parceria no assessoramento administrativo (FALCONI), reconhecendo que necessita de auxílio em sua gestão

administrativa e pedagógica. Não encontramos registros do diálogo entre as duas parcerias distintas no que se refere à organização e coexistência de ambas quanto às concepções no trabalho a ser direcionado e desenvolvido nas escolas estaduais. São realizadas formações paralelas na intenção de preparar multiplicadores (coordenação da 5ª URE e gestores escolares) que executem as ações na comunidade escolar.

As reflexões apresentadas nesta seção referem-se ao direito à educação no ensino médio, ao Programa Ensino Médio Inovador que busca induzir a reestruturação curricular nesse nível de ensino e à trajetória da educação integral no Estado do Pará dentro desse contexto; e à Secretaria de Estado de Educação enquanto órgão responsável pela política educacional, programas e ações realizadas na busca pela melhoria da qualidade da educação paraense. Na próxima seção situamos um estudo de caso na Escola Estadual Mocoronga com a intenção de compreender, registrar e produzir dados sistematizados sobre a implantação do PROEMI na referida escola situada no município de Santarém, Pará.

## **4 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR-PROEMI/JF NA ESCOLA ESTADUAL MOCORONGA EM SANTARÉM/PA**

Esta seção apresenta o registro do desenvolvimento do ProEMI por meio do estudo de caso na Escola Mocoronga. Iniciamos com as considerações gerais destacando a SEDUC em Santarém, a contextualização da escola e perfil dos participantes da pesquisa. Seguimos com o processo de implantação do ProEMI e finalizamos com a análise das categorias: concepções de *educação integral* e as *ações pedagógicas no ProEMI* que correspondem ao PRC do ciclo 2012 – 2014 proveniente dos resultados da coleta de dados.

### **4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A SEDUC EM SANTARÉM**

No município de Santarém, a SEDUC é representada pela 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE). De acordo com o Plano Municipal de Educação 2015-2025, Santarém localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas, na margem direita do rio Tapajós, sendo a terceira maior cidade do estado do Pará e o principal centro socioeconômico do oeste do estado, porque oferece melhor infraestrutura econômica e social (como escolas, hospitais, universidades, estradas, portos, aeroportos, comunicação, indústria, comércio e etc.) e possui um setor de serviços mais desenvolvido. Possui uma área de 22.886,624 km<sup>2</sup>, sendo que 77 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano (Estimativa/IBGE/2013). Em frente à cidade, o rio Tapajós se encontra com o rio Amazonas, formando o famoso encontro das águas, um dos principais cartões postais da cidade. Santarém limita-se ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá, a leste com os municípios de Prainha e Uruará, ao Sul com os municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra e a oeste com o município de Juruti (PARÁ, 2015-2025, p. 9-10). Em seu contorno geográfico, para fins educacionais, está dividida em três grandes regiões: Região Urbana; Região de Planalto: Eixo Forte, BR 163 e Santarém Curuá Uma; e Região de Rios: Tapajós, Arapiuns, Arapixuna, Lago Grande e Várzea.

A 5ª URE é formada pelo quantitativo das escolas dos municípios de Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém. Deste modo, conforme apresentamos no quadro 22, temos o total das escolas e anexos que fazem parte desta Unidade.

**Quadro 22** - Municípios do Oeste do Pará e total de escolas vinculadas a 5º URE

Nº	Município	Total de Escolas	Anexos
01	AVEIRO	1	0
02	BELTERRA	1	0
03	MOJÚ DOS CAMPOS	1	0
04	SANTARÉM	35	09
<b>TOTAL</b>		38	09

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir da SEDUC (2017).

Sobre os anexos, é importante considerar que, em Santarém, são extensões das escolas estaduais em bairros situados na zona urbana, na região do planalto ou na região de rios, nas quais existe uma grande demanda de atendimento educacional no ensino médio, sem, no entanto, contar com a estrutura física de uma escola estadual para atender essa demanda. Por isso, funcionam em espaços cedidos pelas escolas municipais vinculadas a uma escola estadual comumente chamada de polo, tanto no período diurno quanto noturno, dependendo da necessidade. De acordo com as informações da 5ª URE, em 2017 o município conta com 09 anexos, distribuídos conforme apresentado no quadro 23. Por fins éticos, as 09 escolas que possuem anexos no município estão nominadas pelas letras do alfabeto.

**Quadro 23** - Disposição dos anexos nas escolas vinculadas a 5ª URE/2017

Nº	ESCOLA POLO	LOCAL DE FUNCIONAMENTO DO ANEXO	TURNO DE FUNCIONAMENTO	TOTAL
01	Escola A	Zona urbana: Bairro Área Verde	Noite	66
02	Escola B	Distrito Administrativo: Alter do Chão	Tarde	230
			Noite	
03	Escola C	Anexo I – Zona urbana: Mararu	Noite	103
04		Anexo II – Área de planalto: Jacamim	Tarde	199
			Noite	
05	Escola D	Zona urbana: Bairro Maicá	Noite	105
06	Escola E	Área de planalto: São Braz	Noite	87
07	Escola G	Área de planalto: Boa Esperança	Tarde	142
			Noite	
08	Escola H	Anexo I - Área de planalto: Tabocal	Manhã	240
			Tarde	
			Noite	
09	Escola I	Anexo II - Área de planalto: Cipoal	Noite	151
<b>TOTAL</b>				1.323

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas na 5ª URE (2017).

No quadro acima é possível observar que, no total, os anexos atendem 1.323 alunos distribuídos em bairros periurbanos e áreas consideradas de zona rural. No que se refere ao funcionamento dos anexos, normalmente a escola polo redistribui seus funcionários em forma de rodízio para que possa haver um acompanhamento das atividades

escolares desenvolvidas nestes. Ou, dependendo da quantidade de alunos, é lotada uma pessoa que desenvolve sua função somente no anexo sendo responsável por ele. Esses critérios são definidos por meio da Instrução Normativa (Portaria de Lotação) e da Portaria de Matrícula, que são publicadas a cada início de ano letivo para regulamentar todo o processo de lotação de pessoal e matrículas nas escolas públicas estaduais. Em 2017, a Instrução Normativa em vigor é a nº 02/2017 – GS/SEDUC, de 06/03/2017 e a Portaria de Matrícula nº 1.583/2016 – GS/SEDUC de 14/11/2016. Desse modo, os anexos que possuem número de alunos que indiquem que a escola polo (como um todo, escola e anexo) é de grande porte, por possuírem acima de trinta dependências, podem ter alocados, no próprio espaço do anexo, um vice-diretor, um secretário, servente e merendeira. No caso de vigia, é mais comum os anexos contarem com esse funcionário.

Foi somente em 2012 que a SEDUC firmou compromisso com o governo federal de aderir ao Programa Ensino Médio Inovador, e em Santarém doze escolas foram selecionadas para implementá-lo em suas unidades de ensino. O desenvolvimento das atividades denominou-se Ciclo I (2012 a 2014), correspondente aos três anos em que o aluno cursa o ensino médio. Assim, os alunos matriculados em 2012 teriam uma continuidade nas atividades do ProEMI nos anos subsequentes à conclusão do ensino médio regular.

Inicialmente, em Santarém, o processo de implantação do Programa Ensino Médio Inovador na rede estadual de ensino aconteceu, no ano de 2012, em 12 escolas que ofertam o ensino médio. Das escolas que aderiram ao programa, 11 delas ficam localizadas na zona urbana do município de Santarém e 01 sob jurisdição da 5ª Unidade Regional de Ensino (5ª URE), localizada no município de Belterra. Essas escolas foram escolhidas de modo aleatório, pela Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, dentre os estabelecimentos de ensino em Santarém e Belterra que ofertavam o ensino médio, pois neste primeiro momento a SEDUC não conseguiu as condições necessárias para atender e assessorar todas as escolas do município que ofertam este nível de ensino, ou seja, não foram todas as escolas de ensino médio, sob responsabilidade da 5ª Unidade Regional de Ensino, que foram atendidas no programa em seu ano de implantação.

Portanto, julga-se importante o registro e produção de dados científicos sistematizados de como se desenvolveu o projeto ProEMI em uma das escolas selecionadas em Santarém, das consideradas escolas piloto, de uma política de educação integral, para investigação das dificuldades iniciais, avanços e contribuições no sentido de efetivar a proposta que sugere em seu documento de criação instituído pelo Ministério da Educação.

Com relação ao repasse dos recursos às escolas que inicialmente aderiram ao ProEMI em Santarém, acrescentamos que em 2012 o recurso vinha em uma conta destinada aos recursos do PDDE<sup>47</sup> e, somente em 2013, o governo federal instituiu uma conta específica para o ProEMI, por meio de uma subdivisão do PDDE, chamado PDDE Qualidade<sup>48</sup>, ficando assim, específico e transparente o valor do recurso repassado as escolas.

#### 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A pesquisa realizou-se na Escola Estadual Mocaronga<sup>49</sup>, localizada nos limites de um bairro considerado central e de um bairro periurbano. Selecionada por ser uma escola que oferta os níveis Ensino Fundamental e Médio e, no ano de 2012, contar com uma demanda expressiva de alunos no Ensino Médio. A escola situa-se em um bairro estratégico por atender uma grande quantidade de alunos dos bairros em seu entorno, na qual estão localizadas três escolas públicas de ensino fundamental da esfera municipal e duas escolas estaduais, além de atender a continuidade de seus próprios alunos do fundamental. Vale ressaltar que as escolas municipais, por serem as principais responsáveis e ter como prioridade o ensino fundamental, demandam um número significativo de alunos para as escolas estaduais.

Os contatos iniciais com a equipe gestora da escola aconteceram no mês de maio/2017, quando ocorreu o levantamento de dados para a pesquisa desenvolvida pelo PROCAD, mas somente no mês de agosto/2017 as entrevistas e a coleta de informações documentais foram efetivadas em virtude da qualificação do trabalho em questão que aconteceu em junho/2017. Nesses contatos, apresentamos uma síntese do projeto e solicitamos, por meio de documentação oficial, a autorização para a consumação da pesquisa de campo. A diretora da escola, justificando que na época de realização do ProEMI/JF

---

<sup>47</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público (<http://www.fnnde.gov.br>, 12/05/2017).

<sup>48</sup> Faz parte do conjunto de procedimentos previstos para as escolas cujo repasse financeiro do PDDE está dividido em quatro grupos de ações com seus respectivos programas, dentre os quais temos: PDDE para a Educação Básica; PDDE Qualidade: ProEMI, Atleta na Escola, Escola Sustentável e Mais Cultura; PDDE Estrutura: PDE Escola, Escola Acessível, Água na Escola e Escola do Campo e PDDE Educação Integral: Mais Educação. (<http://www.fnnde.gov.br>, 12/05/2017).

<sup>49</sup> Assim denominada em virtude dos aspectos éticos, como esclarecido na introdução deste trabalho.

estava na função de coordenadora pedagógica e não acompanhou diretamente as atividades do programa, nos direcionou à vice-diretora para que ela pudesse viabilizar o acesso aos documentos da unidade escolar necessárias a coleta de informações. Frisamos a cordialidade no acolhimento e a disponibilidade em todo o processo da pesquisa por parte da gestão, bem como dos funcionários da escola, fato que favoreceu a busca das informações necessárias à investigação.

Com relação aos documentos acima citados foram disponibilizados: o Projeto Político Pedagógico (2013/2016) cuja reformulação estava prevista para o ano de 2017; dados estatísticos finais referentes aos anos da pesquisa; relatórios da unidade executora (Conselho Escolar) quanto à liberação de recursos do PDDE nos anos de 2012, 2013 e 2014 e os Planos de Redesenho Curricular (PRC) dos anos 2013 e 2014.

Consoante o Projeto Político Pedagógico, a Escola Estadual Macoronga foi criada através do Decreto Municipal Nº 670, de 14 de março de 1984, sancionado pelo prefeito Ronan Liberal e inaugurada em 04 de setembro de 1984. Somente em 1986, a escola migrou do sistema municipal para o sistema estadual de educação, através de acordo de comodato entre a Prefeitura Municipal de Santarém na gestão do prefeito Ronaldo Campos, e o Governo do Estado do Pará, na administração do governador Jader Fontenelle Barbalho. A primeira diretora estadual da Escola Macoronga ficou na direção da escola por 27 anos consecutivos. Em 2013, em decorrência da aposentadoria da primeira diretora, assumiu o vice-diretor no período de 2013 a 2016, mudando novamente a gestão que corresponde a atual.

Quanto a seu aspecto físico, a escola é considerada, pela 5ª URE, de grande porte não somente pela quantidade de alunos que atende, mas também pela quantidade de dependências assim distribuídas: secretaria, sala de arquivo, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala de professores, sala de multimeios, sala de leitura, sala de informática, sala multidisciplinar, cozinha, banheiros masculinos e femininos, área coberta, quadra esportiva, sala de atendimento educacional especializado (Educação Especial) e rádio escolar. Quanto às salas de aula, a escola possui 19 unidades e, em 2017, funcionam 11 salas no turno da manhã, que inicia às 7h30m e encerra às 12h, 08 no turno da tarde que funciona no período de 13h30m às 18h10m, e 07 no turno da noite que vai de 19h15m às 22h50m.

A escola atualmente oferece os seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1ª a 3ª série); Ensino Médio Supletivo (1ª e 2ª Etapas), atendendo na sede um total de 786 alunos. Dispõe ainda de turmas em anexos (autorizados à

implantação em 1994), localizadas em escolas na região do planalto santareno, que atendem alunos do Ensino Médio Regular (1ª a 3ª série) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um total de 302 alunos. Os alunos da sede e dos anexos perfazem um total geral de 1.088 no ano de 2017.

Com relação ao movimento escolar nos anos de pesquisa 2012, 2013 e 2014, apresentamos, na tabela abaixo, uma síntese da movimentação e rendimento da Escola Estadual Mocaronga desde o ano anterior à implantação do PROEMI na escola para que possamos visualizar e perceber de uma maneira geral como aconteceu essa evolução:

**Tabela 01** - Síntese do Movimento e Rendimento do Ensino Médio Diurno na sede da Escola Estadual Mocaronga no período de 2011 a 2014.

Anos	Mat. Inicial	Mat. Final	Evasão	%	Aprovados	%	Reprovados	%
2012	566	554	73	13,18	399	72,02	82	14,80
2013	487	494	92	18,62	358	72,47	44	8,91
2014	526	535	100	18,69	388	72,52	47	8,79

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas no Setor de Estatística da 5ª URE/SEDUC 5ªURE (2017).

Em 2012, a Escola Estadual Mocaronga foi contemplada com o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI/JF, porém, em virtude do repasse do recurso para o ano de 2012 ter acontecido somente em 09 de novembro/2012, a efetivação no desenvolvimento das atividades com os alunos ocorreu somente a partir do ano de 2013, em um ciclo que corresponderia até 2014. De 2012 a 2014, o Jovem de Futuro foi associado ao Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, constituindo-se o ProEMI/JF, e disseminado nas redes públicas de ensino do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação<sup>50</sup>.

#### 4.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Visando alcançar os objetivos propostos na investigação, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis (06) membros da comunidade escolar dentre os quais, um (01) gestor escolar na pessoa da vice-diretora, um (01) coordenador pedagógico, o coordenador do programa na escola (01) e três professores, sendo que um (01) participou da formação inicial para o trio gestor (composto do diretor, do coordenador pedagógico e de um

<sup>50</sup> Disponível em <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br>>, acesso em 16.08.2017

professor) e outros dois (02) participaram da coordenação na elaboração dos projetos que compunham o PRC. O público alvo da pesquisa justifica-se pelo fato de estarem diretamente à frente da implantação do programa na escola.

Por questões éticas, acordadas inicialmente por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual a identidade dos participantes da pesquisa fica resguardada, quando necessário, utilizamos siglas ao nos referirmos aos mesmos. No intuito de simplificar o entendimento do texto, as siglas estão organizadas da seguinte maneira:

- ✓ Gestor Escolar: G.E.
- ✓ Coordenador Pedagógico: C.P.
- ✓ Professor Coordenador do PROEMI/JF: P.C.
- ✓ Professores: P1, P2 e P3

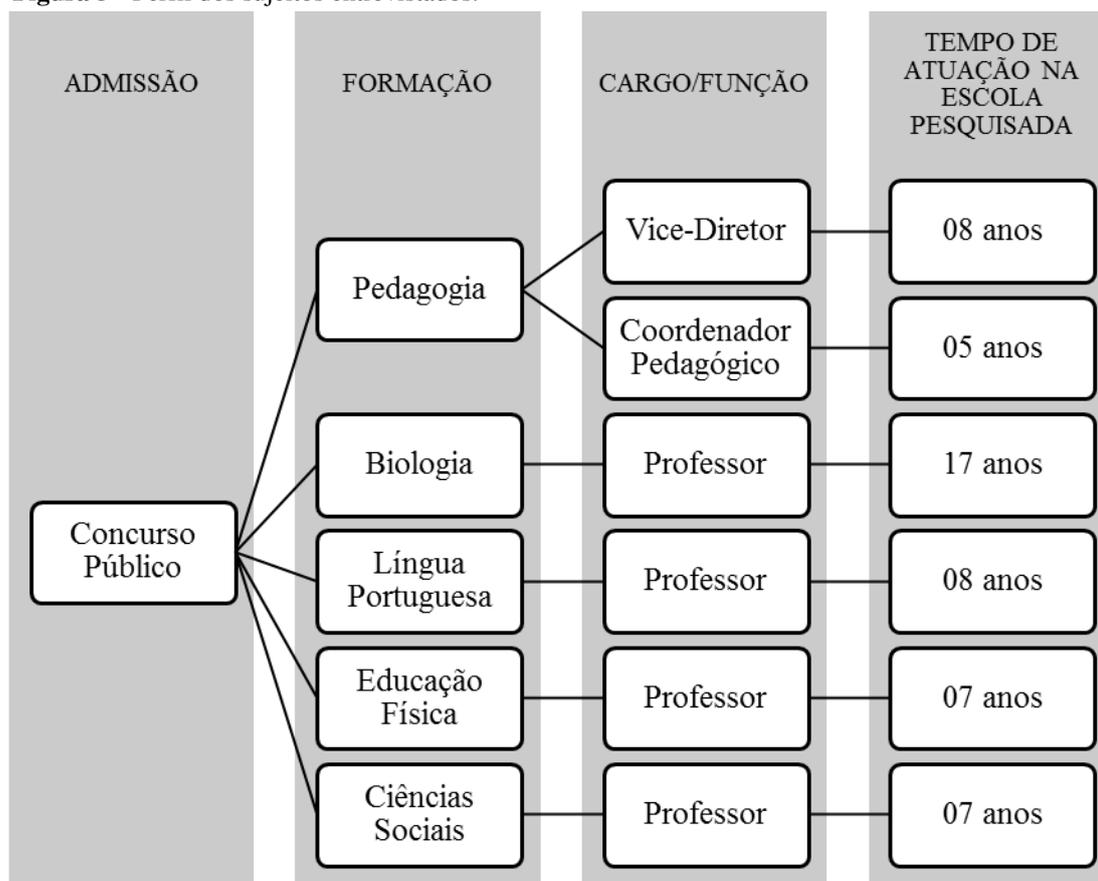
Em relação ao perfil dos participantes mencionados, temos o seguinte contexto:

**Quadro 24** - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

<b>Cargo/Função</b>	<b>Caracterização</b>
Gestor Escolar (G.E.)	34 anos, formação em Licenciatura em Pedagogia, 17 anos atuando na área educacional, trabalha há 08 anos na escola sendo 4 anos como coordenadora pedagógica e 04 anos na função de vice-diretora. A admissão foi por meio de concurso público.
Coordenador Pedagógico (C.P.)	50 anos, formação em Licenciatura em Pedagogia, trabalha há 05 anos na escola na mesma função. A admissão foi por meio de concurso público
Professor Coordenador do ProEMI/JF (P.C.)	38 anos, Licenciada em Biologia, atua na docência há 18 anos e na escola em questão trabalha há 17 anos com as disciplinas de Biologia e Ciências. A admissão foi por meio de concurso público.
Professor 1 (P1)	38 anos, Licenciada em Língua Portuguesa atua na docência há 15 anos e na escola trabalha há 08 anos com a disciplina de Língua Portuguesa. A admissão foi por meio de concurso público.
Professor 2 (P2)	33 anos, Licenciado em Educação Física atua na docência há 10 anos e na escola trabalha há 07 anos com a disciplina de Educação Física. A admissão foi por meio de concurso público.
Professor 3 (P3)	42 anos, Licenciado em Ciências Sociais atua na docência há 10 anos e na escola há 07 anos com a disciplina de Sociologia e Filosofia. A admissão foi por meio de concurso público.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

Ilustramos as informações acima descritas por meio da figura 5 que enfatiza o perfil dos profissionais que estruturaram a implantação do ProEMI/JF na Escola Estadual Mocoronga.

**Figura 5** - Perfil dos sujeitos entrevistados.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2017).

Observamos, tanto no quadro 24 quanto na figura 5 que os funcionários participantes da pesquisa foram admitidos por concurso público no qual a rede estadual exige para cargos de coordenação pedagógica e professor a formação mínima em nível superior específico para a área de atuação, o que sugere a preparação e conhecimento técnico para atuação no campo educacional. Porém, “a docência significa, também, o preparo para o desenvolvimento de um conjunto de ações que se desenvolvem em espaços diversos e que são voltadas para a formação da cidadania” (COLARES; COLARES, 2013, p.91.). Concordamos com Colares e Colares quando afirmam que na docência existe a necessidade do preparo no sentido de viabilizar atividades para além dos espaços escolares que promovam a cidadania. Consideramos que a formação técnica é importante, mas não suficiente para garantir a formação do aluno integral.

Outra característica evidente desses profissionais é a diversificação na formação e disciplinas de atuação em sala de aula, que indicam a combinação de várias áreas do conhecimento em uma equipe com um potencial interdisciplinar que favorece a elaboração dos projetos que irão compor o PRC da escola. Essa diversificação também proporcionou

olhares díspares quando das entrevistas acerca das percepções sobre o ProEMI/JF. Quanto ao tempo de atuação profissional, observamos a experiência e o conhecimento dos profissionais com a comunidade escolar de maneira geral, que possibilita a continuidade nas atividades e/ou projetos desenvolvidos na unidade escolar bem como a interação entre os membros.

#### 4.4. O PROCESSO DA IMPLANTAÇÃO DO PROEMI E O JF NA ESCOLA ESTADUAL MOCORONGA

Em novembro de 2011, o trio gestor, formado pelo diretor, coordenador pedagógico e um professor, das 11 escolas selecionadas para iniciar o ciclo do ProEMI em Santarém viajaram para a capital do Estado, Belém, como o objetivo de participar de uma formação que estava sob responsabilidade do Instituto Unibanco (IU), para então implantar o programa nas escolas. A Seduc em parceria com o IU responsabilizou o Instituto pela operacionalização do ProEMI no Estado por meio do Jovem do Futuro que o mesmo já desenvolvia. O critério de seleção da referida escola não ficou claro para a comunidade escolar como observamos nas falas de professor e gestor:

Olha, se foi pelo simples fato de, da escola ter sido contemplada para ir nessa formação [...] Que teria essa formação, em Belém e que ia um trio gestor, é a única coisa que eu sei. Agora como a escola foi contemplada isso eu não sei te dizer. (Professor 01)

Eu acho que foi feito assim: o governo do Estado propôs e lançou o ProEMI e as escolas tiveram a opção de aderir ou não. (Professor 02)

Foram 12 escolas selecionadas, a gente não pediu pra participar do PJF, eu acredito que o critério foram as escolas de grande porte do ensino médio, na época aqui tinha muito aluno foi uma das primeiras escolas que foram para o PJF e depois faz plano, conhece como funciona o PJF e tudo mais, faz plano para colocar no sistema e espera e espera, ainda não, ainda não, vai abrir o sistema, vai abrir o sistema, façam as atividades que tem que fazer, estudem o programa ...e aí que abriu o PROEMI no sistema, mas a princípio era o PJF, então foi automático quem estava no PJF foi para o ProEMI. Então não teve assim adesão por parte da escola. Agora é que tem adesão, você vai no sistema e faz a adesão, no ano de 2016, mas a princípio não, está no PJF e passa direto pro ProEMI. (Gestor Escolar)

Para os participantes da Escola Mocoronga, a informação do critério de sua seleção não foi informada, com relação à adesão limitam-se a dizer que foram selecionados pela Seduc sem saber o porquê, pois não foi adesão voluntária da própria escola, a gestão presume que seja pelo fato do grande número de alunos. Sendo assim, a tarefa era executar o

Jovem do Futuro, que segundo a gestora, não ficou, naquele momento inicial, compreensível que as bases da reorganização das atividades curriculares a serem desenvolvidas no ensino médio eram oriundas de um programa que fazia parte da política de desenvolvimento da educação integral no ensino médio denominado ProEMI. De tal maneira que, na capacitação, foram trabalhadas metodologias referentes ao PJJ e o cronograma de ordenação das ações na unidade escolar junto à comunidade pertencente.

De acordo com o Documento Orientado do ProEMI 2011, foram distribuídas as atribuições e responsabilidades do programa que está sob uma Coordenação Geral na responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI, por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio - COEM com a competência de estabelecer ações e estruturas para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do ProEMI que passa por um Comitê Estadual responsável pelas ações de coordenação estadual do Programa vinculado às Secretarias de Educação Estaduais e pela equipe gestora e professor articulador da escola.

Nos documentos do PJ apresentava-se outra estrutura com a inclusão do parceiro, o Instituto Unibanco, como expõe a figura 6:

**Figura 6 - Estrutura Organizacional do Programa**



**Fonte:** Instituto Unibanco (2011)

Essa correlação entre organização no ProEMI e a organização do IU responsável pela operacionalização do programa no Estado do Pará, que deveriam coexistir na implementação e avaliação dessa política, ficou desalinhada, pois o IU não participou da formulação do programa tendo que ser adaptado por conta da parceria na execução.

De acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 63 de 16 de novembro de 2011, que autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino, o Artigo 1º, Parágrafo 3º, determina as ações (macrocampos) que devem ser contempladas nos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), sendo que os Incisos I e II são considerados obrigatórios:

- I - Acompanhamento Pedagógico;
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Cultura Corporal;
- IV - Cultura e Artes;
- V – Comunicação e Uso de Mídias;
- VI – Cultura Digital;
- VII – Leitura e Letramento; e
- VIII – Participação Estudantil.

O Instituto Unibanco, por sua vez, na construção do Plano de Reestruturação Curricular (PRC) apresenta na formação do trio gestor as Metodologias Jovem do Futuro que, de acordo com seu Relatório de Atividades (2011), define suas metodologias como ferramentas elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano das instituições de ensino, e sua finalidade é contribuir para uma Gestão Escolar para Resultados (GEpR). Ainda no Relatório, destaca que as metodologias foram especialmente desenvolvidas para aplicação em escolas públicas de Ensino Médio, dentre as quais estão divididas em: metodologias imprescindíveis e opcionais adotadas pelo ProEMI/Jovem de Futuro e são utilizadas desde o primeiro ciclo de validação do projeto para viabilizar seus resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p.42)

Assim, a formação a ser repassada à comunidade escolar pelo trio gestor na Escola Estadual Mocaronga estava limitada às metodologias do JF visando a construção do PRC, em que as atividades poderiam diversificar-se no formato de oficinas, disciplinas projetos interdisciplinares dentre outros que eram indicados nos documentos orientadores do

ProEMI. Nesse momento ainda haviam muitas informações embaralhadas que em dois dias de formação não foi possível esclarecer totalmente. Mas a agenda de reuniões com os segmentos da comunidade escolar acordada na capacitação foi cumprida e o repasse aconteceu por meio de reuniões e encontros com os professores informando e ouvindo as demandas para que pudessem iniciar o processo de elaboração das atividades que iriam compor o Plano de Reestruturação Curricular (PRC), conforme nos relata a representante da gestão:

Então nós seguimos o cronograma: entrevista com os alunos, como não tínhamos condições de entrevistar e verificar o que os alunos queriam do projeto, nós tiramos uma representação de alunos, até foi feita até na época, o que vocês gostariam, que projetos, aí com os professores também foi feito, com a infraestrutura também e com a gestão também. Então foi feito tudo isso do jeito que eles queriam, eu lembro que foi feito lá na biblioteca. Fizemos umas três reuniões primeiro explicando sobre o projeto para os professores, eu até lembro que eu falava muito bem que eu achava um plano exorbitante porque na nossa realidade, para alcançar aquele objetivo, eu achava muito difícil porque 40% para diminuir a evasão, principalmente em uma escola com turno da noite, em uma realidade em que metade ou 60 ou 70% evadem então pra uma escola que tenha só dois turnos de manhã e de tarde é muito fácil, mas em uma escola que tem o turno da noite, o turno da noite acaba...e leva o IDEB pra baixo. (Gestor Escolar).

Na fala, observamos a orientação para a elaboração das ações a partir das demandas da comunidade escolar, visando a reorganização curricular por meio de atividades que pudessem ir além das disciplinas ministradas no dia a dia dos estudantes do ensino médio, e que atividades fossem sugeridas desenvolvidas a partir dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa recomendação por várias vezes é afirmada no documento orientador do ProEMI, elaborado pelo MEC, “Os Projetos devem atender as reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas para a aprendizagem do estudante, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (BRASIL, 2011, p.06). Porém, atentemos também, para a objetivo final desse processo que é evidenciado por meio do aumento positivo nas taxas de rendimento escolar, pois o PRC deve melhorar o índice escolar de acordo com as metas estabelecidas provindas da análise do contexto da escola.

Em um próximo passo, o PRC deveria ser inserido de acordo com as orientações do MEC, na Plataforma referente ao ProEMI, que é o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle de Orçamento do Ministério da Educação Básica (SIMEC). Correspondente a essa ferramenta, o Instituto Unibanco desenvolveu também uma plataforma online de gestão de projetos das escolas Sistema de Gestão de Projetos (SGP). Assim, além de ter a responsabilidade de inserir as ações do Plano de Ação que compunham

o PRC, os responsáveis pelo programa na escola também deveriam inserir os dados na Plataforma SGP do Instituto UNIBANCO. Essa temática será desenvolvida na categoria Ações Pedagógicas no ProEMI.

O ProEMI também previa a lotação de um professor articulador que ficasse responsável em acompanhar o desenvolvimento de suas ações na escola. De acordo com o segundo Documento Orientador do ProEMI publicado em 2011, as atribuições desse professor articulador seriam:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando:
  - ✓ a gestão compartilhada;
  - ✓ a ampliação dos territórios educacionais;
  - ✓ dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região. (BRASIL, 2011, p.12,13)

Na Escola Estadual Mocaranga, a escolha do articulador não aconteceu de forma natural para que os passos iniciais do programa pudessem ser acompanhados por esse articulador. A professora (P 01) que inicialmente foi para a capacitação do trio gestor, e inevitavelmente seria a articuladora, não aceitou a função após conhecer suas atribuições, pois além das responsabilidades acima descritas, sua carga horária deveria contemplar também a docência em sala de aula. A lotação da carga horária do professor estava vinculada ao número de turmas do ensino médio referentes ao 1º Ano. Até 10 turmas, o professor ficava com carga horária de 100h mensais que correspondia a 20 h por semana, ou seja, quatro horas por dia durante a semana em um turno seriam destinadas ao ProEMI e outra carga horária deveria ser preenchida com docência em sala de aula. Após definido o articulador, a 5ª URE ficava responsável pelos trâmites burocráticos na lotação, que eram apresentados na unidade escolar por meio de memorando. O fato é respaldado na fala da mesma:

Eu lembro que quando nós viemos de lá, é... teve essa espécie de divulgação para os professores do que era o PJF, e que a escola teria que mostrar resultados e houve esse momento de incertezas de quem seria o coordenador né? Que praticamente ninguém queria assumir né? Por que seria um trabalho que teria que

realmente sair de sala de aula e ter uma, vou usar o termo, uma exclusividade para coordenar o projeto [...] (Professora 01).

Como citamos anteriormente, o professor articulador foi lotado somente em setembro de 2013, ou seja, quase um ano depois do processo de implantação do programa na Escola Estadual Mocoronga. Nesse intervalo, a condução do processo de elaboração das ações do PRC e inserção no sistema do MEC e do IU ficou sob responsabilidade da equipe gestora. Por coincidência havia uma professora se aposentando na disciplina que a articuladora do ProEMI/JF ministrava e foi possível que ela pudesse agregar sua carga horária de trabalho e a lotação no ProEMI/JF em somente uma unidade escolar, o que não era necessariamente uma norma geral.

No entanto, apesar das referidas formações citadas, muitas dúvidas sobre o programa ainda se faziam presentes, e algumas, nem mesmo a coordenação local na 5ª URE, tinha como esclarecer.

Aí quando chegou as orientações para colocar no sistema, ainda estava errado, porque por exemplo eles trabalhavam com monitoria e o PJF não tinha recurso quando chegou para sistema. Como a gente vai trabalhar sem recurso, como vai fazer monitoria, de graça? Ninguém vai querer trabalhar de graça. Então segura, segura, segura, aí que veio o ProEMI, com recurso porque o PJF trabalha só com metodologias, são ideias muito bonitas mas tu sabes que tem que ter recursos, ninguém vai trabalhar de graça[...] (Gestão Escolar)

Percebemos que, apesar das orientações teóricas contidas tanto nos documentos orientadores do ProEMI, quanto na formação realizada pelo Instituto Unibanco, os detalhes da construção do programa na prática não correspondiam à realidade da unidade escolar, principalmente na questão burocrática de inserção dos dados planejados nas plataformas tanto do MEC quanto do IU que correspondiam a plataformas distintas, sobre a qual discutiremos na próxima subseção.

Outra informação relevante foi sobre a época de formulação e execução do programa dentro da unidade escolar. Do período de capacitação, elaboração dos planos, escolha e efetivação do coordenador do programa na escola, nos permite concluir que efetivamente a Escola Estadual Mocoronga iniciou a execução do ProEMI/JF no ano de 2013. Contribuiu, para isso, o repasse do recurso pelo FNDE, que foi somente em novembro de 2012, período em que as escolas estão no 4º bimestre, fechando conteúdos para a finalização do ano letivo, portanto sem condições humanas e estruturais para organizar o processo do programa, não restando alternativa senão reprogramar o recurso recebido para ser utilizado no ano vindouro, 2013. Esse repasse de recursos continuou de certa forma

“atrasado”, não correspondendo à ordem cronológica do desenvolvimento das ações do ProEMI/JF, como podemos observar no quadro 25:

**Quadro 25** - Repasse do Recursos do ProEMI pelo FNDE

ANO	VALOR DO RECURSO	PARCELA	PROGRAMA	DATA DO PGTO.
2012	R\$ 90.000,00	01	PDDE Apoio Escolar – Ensino Médio Inovador	09.09.2012
2013	R\$ 70.000,00	01	EMI – PDDE AE	29.11.2013
2014	R\$ 5.500,00	01	EMI – PDDE AE 1ª parcela de 2014	17.09.2014
2015	R\$ 5.500,00	01	EMI – PDDE AE 2ª parcela de 2014	09.07.2015

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas na Escola Estadual Mocaronga (2017).

Com relação ao trato do recurso do ProEMI destinado ao incremento do programa, reafirmamos que, após a adesão ao programa pela Seduc, a capacitação das 11 escolas ocorreu em novembro/2011 para que a execução iniciasse em 2012, o processo de socialização do programa, levantamento das demandas e elaboração dos planos que constituíam o PRC aconteceram, porém, as atividades junto aos alunos só se concretizaram em 2013 devido ao repasse do recurso só ocorrer em setembro de 2012, e, pela dificuldade de organização das atividades no final do ano letivo em que existe uma demanda de avaliações e fechamento do rendimento de bimestres, o recurso foi reprogramado para ser utilizado no ano vindouro.

Então, na prática, havia uma discrepância entre o financeiro e o pedagógico por conta do descompasso no repasse desses recursos, pois havia essa relação de interdependência em que a realização das ações do PRC dependia dos recursos financeiros para tal finalidade. Se não havia recursos, não tinha como desenvolver os projetos. Somente em 2012, a escola recebeu uma quantia significativa no que se refere ao financeiro, R\$90.000,00 (noventa mil reais), em 2013 esse recurso diminuiu para R\$ 70.000,00 (setenta mil reais) e o previsto para 2014, R\$ 11.000,00 (onze mil reais), foi dividido em duas parcelas iguais, uma recebida no mesmo ano de 2014 e a outra recebida somente em 2015. Com relação à diminuição dos recursos destinados à Escola Estadual Mocaronga, não temos uma explicação plausível, segundo informações da 5ªURE repassadas à gestão, deve-se ao fato de reprogramar o recurso o que faz o MEC deduzir que a escola não precisa de erários para desenvolver suas propostas curriculares inovadoras.

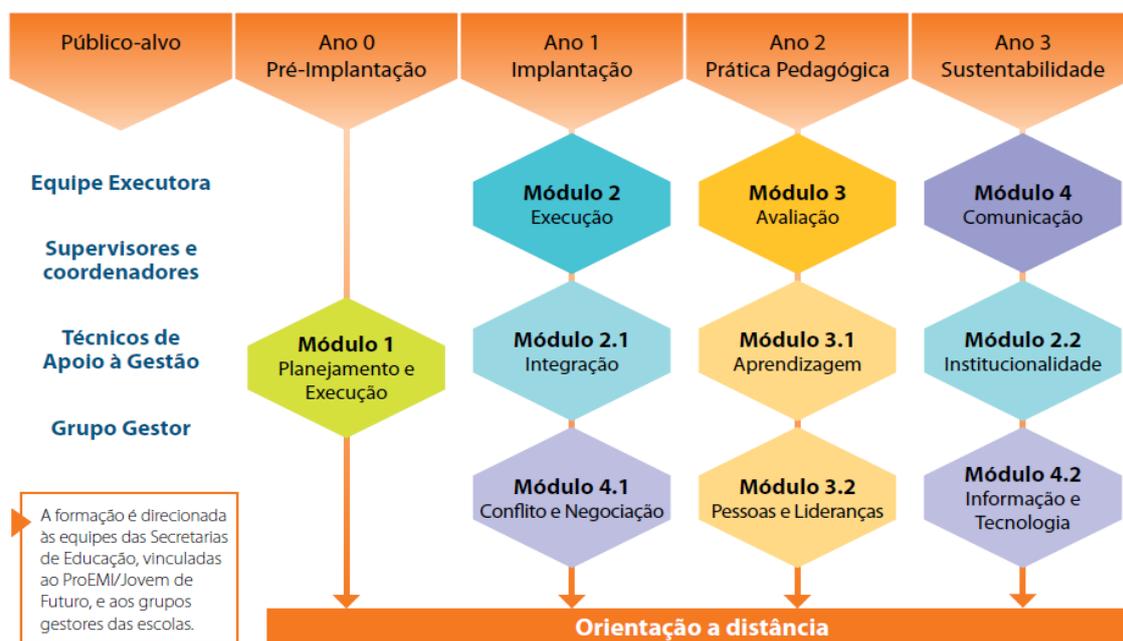
A reestruturação curricular, que deveria acontecer por meio das atividades diferenciadas ofertadas ao aluno, previa que fosse colocada em prática de maneira a atender

uma carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. Ou seja, as 3.000 (três mil horas) são correspondentes a 1.000 (mil horas) por ano equivalente aos três anos do Ensino Médio Regular, que dividido por 200 dias equivale ao ano letivo, com uma carga horária de 05 horas diárias para a realização das oficinas e atividades estabelecidas no PRC.

De acordo com as informações da gestão, quanto a seus dias e horários de funcionamento, as experiências acontecerem tanto no contraturno semanal quanto aos sábados e não corresponderam rigorosamente às 05 horas diárias de acordo com a previsão do documento orientador, mas dentro do cotidiano adequando-se tanto à disponibilidade da unidade escolar quanto aos alunos. As que tiveram maior participação foram as que aconteceram aos sábados; os alunos preferiam os sábados, em virtude das outras atividades particulares que realizavam no contra turno durante a semana, e para a coordenação do programa era bem mais viável no sentido de otimizar a utilização do recurso financeiro que algumas vezes não era suficiente para corresponder as despesas em dias alternados, considerando que o recurso planejado até sua utilização nas ações, em virtude dos trâmites burocráticos, não condiziam com as despesas e valores dos objetos e serviços cotados. Frisamos que todas as atividades eram realizadas por meio de serviços prestados estimados financeiramente no PRC de acordo com sua especificidade.

Quanto ao acompanhamento do programa, estava estabelecido como uma das atribuições das Secretarias Estaduais e Distritais de Educação e seus respectivos Comitês Estaduais, que deveriam definir instrumentos de gerenciamento, em consonância com as diretrizes previstas pela SEB/MEC, para acompanhamento e avaliação da implantação do ProEMI, que concorram para garantir os impactos e avanços desejáveis (BRASIL, 2011, p.10). Na escola pesquisada, a nível macro (institucional) na formação inicial (primeira) do trio gestor ficou acordado que aconteceriam 09 formações, sob responsabilidade do IU, no período que corresponderia aos três anos do Ciclo, sendo que todas aconteceriam em Belém-Pá. As formações em Gestão para Resultados (GEpR) não aconteciam diretamente aos envolvidos do processo na base, ou seja, diretamente com a comunidade escolar, eram destinadas às equipes executivas das Secretarias de Educação, coordenadores, supervisores, técnicos de apoio à gestão e o grupo gestor das escolas. Na figura 7 constatamos como a formação JF era idealizada.

**Figura 7** - Módulos de capacitação em GEpR



**Fonte:** Instituto Unibanco (2011)

Conforme mostra esta figura, a formação JF é estruturada em 10 encontros, com 12 horas de duração, o que possibilita ao participante conhecer todo o ciclo de implantação do ProEMI/ Jovem de Futuro, além de suas ferramentas e terminologias próprias. Nesse planejamento, que não aconteceu em sua totalidade, cumpriu-se somente a primeira etapa, e outras duas na cidade de Santarém mesmo, com a equipe do IU. Outras aconteceram, a nível local, sob responsabilidade da coordenação do programa na 5ª URE, porém, sem um planejamento sistemático.

A orientação e formação do ProEMI pela SEDUC sempre foi realizada pelo PJF tanto é que colocaram ProEMI/PJF, casaram... só que o PJF, não tinha nada a ver com ProEMI, uma coisa não tinha nada a ver com a outra. Tu ia para a formação do PJF, mas quando era para colocar no sistema, tinha que ser no ProEMI por que lá era que tinha dinheiro. Além da formação em Belém, aconteceram mais duas em Santarém, mas no projeto eram para acontecer nove formações que era pra acontecer durante os três anos do projeto lá em Belém. [...] Aí só teve duas aqui, na verdade somente três do PJF. (Gestor Escolar)

Olha a SEDUC, assim, nas formações, eu participei de algumas formações depois que o UNIBANCO veio para dar apoio aqui em Santarém, mas fora isso, não vejo um apoio mais próximo no sentido de articular junto com a escola pra, sei lá, trazer alguém, alguma coisa. (Coordenador Pedagógico)

Eram feitas anualmente, de acordo com a necessidade, eram feitas reuniões de capacitação e formação para dar as novas informações, olha vai mudar, vai ser assim, então eles sempre faziam reuniões e formações, mas, como tudo que é novo dá medo, a gente às vezes vinha com algumas dúvidas ainda, a gente aprendeu fazendo. (Professor Coordenador)

Notamos, nas falas acima mencionadas, que o acompanhamento e a formação que deveria ser contínua acontecia de maneira esporádica de acordo com a necessidade que a coordenação local sentia de repassar informações referentes ao progresso na efetivação do ProEMI, nas escolas santarenas.

Quanto ao acompanhamento local, na própria unidade escolar era compartilhado, inicialmente, entre a equipe gestora da época (2012-2014) e a coordenação do programa na escola sob responsabilidade de um professor. Era realizado por meio de encontros na Semana Pedagógica que geralmente acontece no início do ano letivo e reuniões para orientações, encaminhamentos e avaliações quanto aos procedimentos a serem operacionalizados no dia a dia da escola relacionadas às atividades do ProEMI/JF.

Neste sentido, muitos desafios foram encontrados paralelos à implantação dessa política proposta pelo governo federal e assumida pelo governo estadual que requisitou a parceria de uma instituição público privada, o Instituto Unibanco, para colocá-la em prática no Estado do Pará.

Dentre os desafios enfrentados no cumprimento da proposta, podemos destacar, no quadro 26, uma síntese desses desafios conforme a frequência de vezes que despontaram na pronúncia dos entrevistados:

**Quadro 26** - Dificuldades na implantação do ProEMI na Escola Estadual Mocoronga

<b>DIFICULDADES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Atividades e opções pré-definidas na plataforma do programa (MEC e IU) sem levar em conta a realidade da escola	5
Falta de acompanhamento sistemático da 5ª URE	3
Ausência de verbas contínuas que causava descompasso entre planejamento e prazos para gastar o recurso.	3
Falta de envolvimento dos professores no desenvolvimento das atividades do PRC	3
Administração dos recursos financeiros	2
Ausência de formações amplas com responsáveis pelo programa na 5ª URE, trio gestor e demais partícipes da escola.	2
Falta de informações sobre o funcionamento do ProEMI e a parceria com o Instituto Unibanco	2
Dificuldades no manuseio dos sistemas (MEC e IU)	2

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2017).

No quadro demonstrativo das dificuldades na implantação do ProEMI/JF na Escola Estadual Mocoronga, observamos que, dentre os pontos de mais ênfase, temos: as atividades predefinidas no sistema do registro das ações, falta de acompanhamento e formação contínua, descontinuidade no repasse das verbas e a falta de envolvimento dos professores que não “vestiram a camisa” do programa.

Nota-se que a estruturação organizacional do ProEMI, no módulo Ensino Médio Inovador do SIMEC, não facilitou a consolidação, no cotidiano da escola, do tempo integral visando desenvolver a educação integral. Se por um lado o Documento Orientador do ProEMI (2011) assegurava que a construção do Projeto de Reestruturação Curricular deveria ocorrer de forma coletiva e participativa, contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes, por outro, limitava essa opção quando definia macrocampos específicos para escolha da comunidade escolar, deliberando dois campos como obrigatórios.

Além disso, a descontinuidade nas formações dificultava o esclarecimento de dúvidas não previstas nos documentos norteadores, mas que afloravam no dia a dia. Sobre isso, Gadotti nos relata que:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa **inovação educacional** [...] A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, professores e demais funcionários da escola (2009, p.36, grifo do autor).

Quanto ao repasse das verbas, é indiscutível a relação dos recursos financeiros com o processo de implantação. O recurso financeiro não é determinante no sucesso do programa, pois este envolve outros aspectos, mas se torna importante à medida que sem recursos fica inviável pôr em prática as ações do PRC. Quanto à falta de envolvimento docente, dois aspectos foram enfatizados pelos professores. O primeiro refere-se à falta de participação no processo de integração do programa da comunidade escolar do qual participam, que ficou somente na base da transmissão do que deveriam executar. Sobre essa questão, Gadotti (2009) afirma que “precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento” (p.36). Outro ponto mencionado é a responsabilidade paralela à sala de aula; pelo acúmulo das atividades não tinham tempo para conciliar as responsabilidades no programa e a atividade docente. Neste sentido Moll enfatiza ser esse um processo lento e gradativo:

Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, a às vezes pra os três turnos diários “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui refeições diárias, em escola que acompanha, e diversifica a experiência formativa de seus estudantes (2012, p.138).

Em contrapartida, Cavaliere nos permite a seguinte reflexão:

O professor não deve ir para a escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar essa escola. Tanto professor quanto aluno devem querer passar por essa experiência, devem estar cativados para enfrentar esse desafio (2007, p.57).

Creemos que esse envolvimento acontece naturalmente à medida que, como citamos a pouco, existe discussão coletiva e participativa a respeito das decisões e rumos que a escola deve seguir na busca de uma educação que possibilite a articulação das várias áreas do conhecimento na efetivação da educação integral.

No entanto, apesar de empecilhos assinalados, em contraponto, aspectos positivos também foram declarados pelos participantes nas entrevistas, nos quais se destacam os que foram elencados no quadro 27:

**Quadro 27** - Aspectos positivos do ProEMI na Escola Estadual Mocoronga

ASPECTOS POSITIVOS	FREQUÊNCIA
Recurso destinado a investir na infraestrutura	2
Motivação de atividades diferenciadas aos alunos	2
Formação para os professores	2
Envolvimento dos alunos	2
Recurso financeiro para escola administrar	1
Realização de atividades diferenciadas por meio dos projetos	1

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir dos dados da pesquisa (2017).

Os benefícios que o ProEMI/JF desencadeou na unidade educacional pesquisada foram equivalentes quanto à frequência dos entrevistados. Dentre eles temos: melhorias na infraestrutura da escola; atividades diferenciadas das corriqueiras da maneira de organização do tempo escolar no ensino médio regular diurno, que motivaram a participação discente e o processo contínuo de formação docente.

No que se refere à estrutura, reconhecemos a importância de uma estrutura adequada e confortável na contribuição do processo ensino aprendizagem. Assim, em conformidade com a gestão escolar entrevistada e corroborando com Maurício (2009), reiteramos que:

Sim, foi positivo por que climatizamos três salas, compramos livros, o nosso laboratório de matemática e ciências melhorou conseguimos comprar 25.000,00 de material. (Gestor Escolar se referindo às melhorias infraestruturais na Escola Estadual Mocoronga).

E a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São intrínsecas à proposta de escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; equipamentos em salas multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para a

realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos (2009, p. 55).

Ainda com relação aos aspectos positivos consequente do ProEMI, somando-se à infraestrutura, apresenta-se a reestruturação curricular que provocou motivação de acordo com os procedimentos diferenciados na realização das atividades sejam estas oficinas, aulas passeio e até mesmo aulões. Diferente do tradicional estipulado em 04 ou 05 horas em sala de aula, com conteúdos compartimentalizados, as atividades, a princípio interdisciplinares, abrangiam as diferentes áreas do conhecimento e chamavam atenção produzindo no aluno o prazer do aprender com conhecimentos significativos que incorporavam não somente o resultado final, mas se construía no processo em que se desenvolviam. Destarte, Gonçalves, em seus trabalhos, nos assegura que:

[...] uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas, por exemplo, como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabilizar por esta ou aquela atribuição, etc. Comumente, na sala de aula, os lugares são determinados desde o início e quase nenhum desafio é vivenciado, seja sob a forma dos alunos adentrarem a sala, seja de ocuparem seus lugares e já terem, em mente, o que, em termos de uma dinâmica de uma aula tradicional, provavelmente vai se desenvolver nos próximos 50 minutos (2006, p. 134).

Outro aspecto mencionado como um fator de sucesso possibilitado pelo programa foi a formação docente. A formação continuada permite ao professor aperfeiçoar sua prática refletindo aportes teóricos que tem retorno direto no desenvolvimento da prática docente. Nesse sentido Colares e Colares afirmam que:

[...] Podemos afirmar que a formação do professor, não se esgota nos cursos de formação inicial os mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, ela precisa ocorrer de forma permanente e continuada, em que a integração teoria e prática é basilar. É interessante reforçar a ideia que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se constitui em práxis. Por outro lado, a prática isolada da teoria não contribui para a formação sólida do professor, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (2013, p. 99).

Corroborando com Colares e Colares, Orso também reafirma a importância da busca frequente de referenciais teóricos que discutam a prática em sala de aula:

Enfim, o professor é um trabalhador que se especializou na arte de ensinar/aprender e, assim como os demais trabalhadores, deve realizar seu trabalho da melhor maneira possível, nas condições em que se encontra. Para isso, não pode se dar ao luxo de fazê-lo de qualquer jeito, confiar apenas na sua experiência, nos seus anos de trabalho, na sua própria sorte (2002, p. 101).

A implantação na Escola Estadual Mocaronga foi acontecendo na prática do dia a dia e se construindo com o esforço da equipe gestora que buscava conduzir o ProEMI/JF, ainda que houvesse muitas dúvidas sobre como fazer, pois as informações repassadas correspondiam somente a fragmentos do que o programa representava em sua totalidade. Porém, a esses fragmentos de informações acrescentava-se a curiosidade e necessidade de compreendê-lo por meio de manuseio da base de dados de um sistema autoexplicativo, além do compromisso de efetivar um programa que traria em seu bojo perspectivas de melhorias tanto no pedagógico quanto na estrutura da escola.

#### 4.5 ProEMI: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR COM RELAÇÃO AO PROGRAMA

Nesta subseção, apresentamos os resultados da análise do material empírico considerando as seguintes categorias: 4.5.1. Concepção de educação integral e 4.5.2. Ações Pedagógicas no ProEMI.

No que se refere ao tratamento dos dados obtidos por meio das observações, do levantamento documental e das entrevistas semiestruturadas, utilizamos o conjunto de técnicas da análise de conteúdo, conforme modelo de Bardin (2011).

A pré-análise constituiu-se na ordenação das informações cujo objetivo é a praticidade na operacionalização dos mesmos. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p.125). Neste caso, utilizamos documentos solicitados na Escola Estadual Mocaronga e as entrevistas decorrentes da pesquisa de campo.

A exploração do material, que foi a segunda fase, consistiu na codificação e decodificação dos dados dispostos na primeira fase. É a categorização por assunto, agrupando de acordo com as categorias inicialmente definidas, neste caso, a partir do levantamento bibliográfico realizado inicialmente, que é a concepção de educação integral e, posteriormente, as categorias que despontaram na efetivação da pesquisa de campo que são: a implantação do ProEMI/JF e as práticas/ações desenvolvidas no plano de ação por meio do ProEMI/JF. Na terceira fase, é efetuada a análise, interpretação e inferências das/nas informações obtidas nas etapas anteriores. É realizada a triangulação dos dados à luz do referencial teórico definido e da interpretação do pesquisador, fazendo a relação teórica do

assunto, o que os dados manifestam e a compreensão do pesquisador no panorama apresentado.

#### **4.5.1 Concepção de educação integral**

Quando nos referimos à educação integral não podemos deixar de mencionar a experiência do Centro Educacional Ribeiro Carneiro na Bahia idealizada por Anísio Teixeira na qual os alunos, além dos conhecimentos relacionados aos conteúdos de ensino ministrados na Escola Classe (04), em outro espaço denominado Escola Parque (04) no contra turno, teriam atividades diversificadas relacionadas a atividades físicas, de lazer, ginástica, teatro, música, dentre outras. Essa experiência de tempo integral visava dar oportunidades a crianças menos favorecidas economicamente, semelhante à educação oferecida às classes sociais mais abastadas. No decorrer, outras experiências foram realizadas no Brasil na intenção de oferecer o ensino integrado como possibilidade de desenvolver educação integral. Sobre as diversas denominações decorrentes das formas e arranjos de apresentação dessas experiências como, por exemplo, educação integral, ampliação da jornada escolar e escola de tempo integral, optamos por utilizar, de maneira geral, os seguintes termos neste trabalho: educação integral e educação em tempo integral no propósito de esclarecer a diferença entre ambos. Consideramos que o entendimento dos termos, que não são sinônimos, é fundamental para se compreender a educação desenvolvida e pretendida nas unidades escolares, independente do fator tempo pensado em turno parcial, integral ou jornada ampliada.

A concepção de educação integral e tempo integral, a priori, é fundamental para o desenvolvimento das atividades do ProEMI que é concebido como um programa de fomento à educação integral, em que a apreensão de seus conceitos são importantes para a condução das ações do PRC dentro da unidade escolar, haja vista que no plano é relevante a organização de atividades interdisciplinares junto à comunidade escolar bem como aos educandos. De acordo com o documento, ENSINO MÉDIO INOVADOR, de abril de 2009, o primeiro documento que se propunha discutir o Ensino Médio Inovador e as diretrizes do ProEMI esclarece que “a intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora construída a partir de princípios educativos que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico” (p.17). Continua explicitando os indicativos para que as escolas operacionalizem essa intencionalidade, dentre os quais destacamos:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família;
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos.
- Oferta de atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes.

Percebemos que esses indicativos favorecem o desenvolvimento de uma educação autônoma no sentido de contemplar as mais diversas áreas do conhecimento científico, histórico e cultural de maneira interdisciplinar não somente com relação aos conteúdos, mas incluindo também a relação do convívio social. Observamos que esses indicativos estão próximos e dialogam com a concepção de educação integral defendida por Gadotti quando pronuncia que:

Uma educação integral [...] não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, associabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc. (2009, p. 97-98).

A diferença, com relação ao primeiro documento norteador do ProEMI, é que essas potencialidades citadas por Gadotti, em seu entendimento, deveriam ser efetivadas no dia a dia das escolas pensadas a partir de um currículo efetivo que possibilite gradualmente a

inclusão de experiências diversificadas e não somente ficar na dependência de programas descontínuos que desenvolvem projetos e atividades complementares à educação em turno parcial ou integral.

Nas entrevistas junto à comunidade escolar pertencente à Escola Estadual Mocaronga, constatamos que, dentre as pessoas que estão responsáveis pela implantação do ProEMI na escola, a compreensão destes conceitos ainda é deficiente, pois, diante do questionamento sobre a compreensão dos termos educação integral e educação em tempo integral temos:

**Quadro 28** - Relação de Educação Integral e Tempo Integral

<b>Categoria de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Fragments das falas dos entrevistados</b>
CONCEPÇÃO	Educação Integral	“Eu entendo a educação que contemple o todo do ser humano, não apenas no sentido de transmissão de conhecimento, mas no sentido de formação inclusive de caráter, de trabalhar a personalidade o sentimento do ser humano”. (Professor 1)
		“[...] é como se fosse uma complementação do que é dado dos conteúdos dentro da grade curricular e tem que se estender no caso de passar pro outro turno no caso, no contra turno e o aluno fica mais tempo na escola.” (Gestor)
	Tempo Integral	“[...] educação em tempo integral na minha concepção é, por exemplo, ter um momento em sala de aula, outro momento sei lá, no lugar não sei por onde. Eu acho que para que ela seja integral ela demanda espaço, tempo, ela demanda um currículo, demanda uma metodologia que não tenha quebra, que seja em ambientes diferentes mas sob a mesma ambiência, é assim que eu imagino.” (Coordenador Pedagógico)
		“Educação de tempo integral é aquela que o aluno fica, passa praticamente o dia na escola, tem a parte do estudo pela parte da manhã e à tarde seriam outras atividades extraclasse, de música, arte, esporte, etc.”. (Professor 2)

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2017).

No quadro acima, de acordo com as falas, tanto os representantes da gestão como os representantes dos professores ainda têm dificuldades na distinção de educação integral e educação em tempo integral, bem como divergências quanto a essas concepções. Quando nos referimos à educação integral estamos nos referindo à qualidade<sup>51</sup> da educação oferecida ao ser humano sem distinção; e a educação em tempo integral está diretamente relacionada à expansão do tempo dentro da escola para que outras atividades possam

<sup>51</sup> Por qualidade na educação entende-se uma educação que proporcione ao indivíduo apropriar-se de conhecimentos, de teorias, de conceitos, de ideias, de linguagem e isso tudo se incorpora ao movimento de seu pensamento (Duarte, 2013, p. 66).

complementar a educação do aluno nesse tempo adicionado. Paro, em seus trabalhos, esclarece que:

É a partir da apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos dessa coisa chamada humanidade. Isto é educação. Se isto é educação, só existe uma forma de realizá-la, e esta forma tem que ser coerente com o que ela é. (2009, p.17-18).

No geral, os entrevistados, representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, possuem uma concepção diferente do que Gadotti (2009) e Paro (2009) nos indicam em seus trabalhos referentes à educação integral, como nos apontam as entrevistas:

A tempo integral a que ficaria o tempo todo na escola, mas com atividades não só teóricas, teoria, prática. (Professor Coordenador)

Quando se fala em educação integral e tempo integral se pensa que é a mesma coisa. Tempo integral que vai passar o dia todo e educação integral e tempo integral não tem muita diferença. (Gestor Escolar)

No meu modo de ver são semelhantes. Educação de tempo integral é aquela que o aluno fica, passa praticamente o dia na escola, tem a parte do estudo pela parte da manhã e à tarde seriam outras atividades extraclasse de música, arte, esporte, etc. (Professor 2)

Observamos que, apesar dos entrevistados confundirem as terminologias ou conceitos de educação integral com educação em tempo integral, pois acreditam que necessariamente educação integral está diretamente relacionada à ampliação do tempo, cogitam a necessidade de associar aos conteúdos não somente a teoria como também a prática (PC), e acrescentar nesse processo de aquisição dos conteúdos escolares atividades como música, arte, esporte (P2), que também fazem parte da formação do ser humano em sua complexidade. Essa concepção acredita que a educação integral só é possível com o tempo integral.

No entanto, assim como Gadotti (2009), que não indica que a educação integral não esteja diretamente relacionada ao tempo integral, recorreremos a Paro, que acrescenta a necessidade de a escola pensar em um contexto macro nessa integralidade do ato de educar, pois a escola que hoje temos não permite o desenvolvimento de alunos autônomos, o autor analisa a educação que as escolas dispõem e nos confirma que:

Se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que temos hoje. Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o *tempo* dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que,

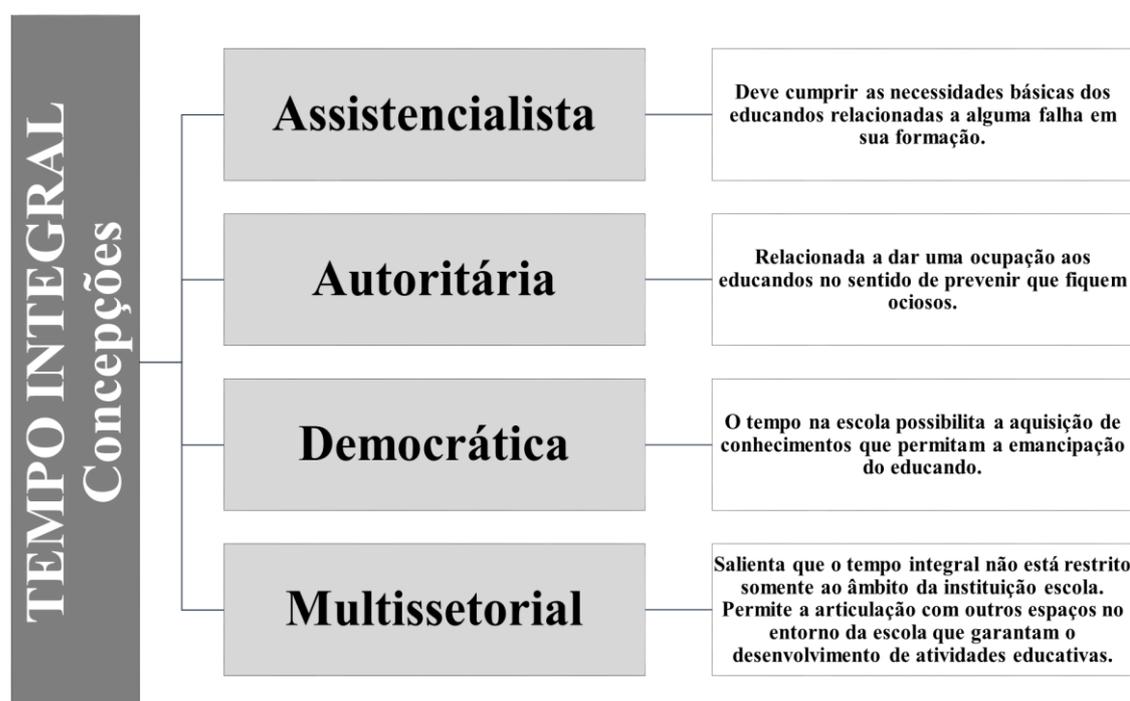
antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do *tempo integral* porque, para fazermos a *educação integral*, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (2009, p. 18,19, grifos do autor).

Além das concepções de educação integral que corroboram com a educação do homem em sua totalidade em seus aspectos físicos, cognitivos, artísticos, afetivos dentre outros, apontamos, também, as concepções de Tempo Integral que a partir das experiências efetivadas nos apresentam uma série de configurações ora em turno e contraturno dentro da escola, ora em atividades complementares, ou extensão da jornada, oficinas, projetos interdisciplinares dentre outros. Gonçalves enfatiza que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (2006, p.131).

Estudos de Cavalieri em 2007 nos revelam quatro concepções presentes nas experiências de tempo integral, como mostrados na figura 8:

**Figura 8** - Perfil dos sujeitos entrevistados



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir de Cavalieri (2007).

Apoiados nos estudos de Cavaleire (2007), há quatro concepções de tempo integral identificadas nas experiências de educação integral em tempo integral que indicam a finalidade do programa nos espaços escolares, que vai desde suprir a carência de necessidades humanas básicas, a ocupação de tempo disponível dos alunos, possibilitar aquisição de conhecimentos necessários à formação autônoma e como estratégia de articulação com parceiros que promovam a educação fora dos âmbitos escolares.

Também, de acordo com Cavalieri, uma característica presente nas escolas de tempo integral é referente ao aluno, na qual:

[...] a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (2009, p.53).

Assim, podemos aferir, mediante as entrevistas, que do total dos entrevistados, 67% possuem uma concepção assistencialista em que entendem que a educação em tempo integral oportuniza um ensino que tende a prover as necessidades básicas dos educandos, incluindo as deficiências da própria educação escolar como, por exemplo, aproveitar o tempo no contraturno para atividades de reforço como complemento das atividades diárias no turno parcial. Constatamos na fala de um dos representantes do grupo entrevistado: “Seria uma educação idealizada, infelizmente teoricamente, que no papel o aluno ficaria o tempo inteiro na escola de manhã e de tarde atendendo a todas as suas necessidades escolares”. (Professor 01)

Por outro lado, 33% acreditam que a educação em tempo integral pode propiciar um ensino além da transmissão de conteúdo, o que representa a concepção democrática, cuja compreensão permite dizer que o conhecimento escolar deve ir além do repasse, possibilitando que conteúdos apreendidos provoquem a gradativa autonomia do educando e conseqüentemente sua formação no sentido amplo. Reconhecemos a referida concepção na seguinte fala: “Eu entendo que seja a educação que privilegia o conhecimento do aluno, não só o conhecimento técnico, mas da cidadania e do ser humano”. (Professor 03)

Constatamos, por meio dos entrevistados, que as concepções referentes a tempo integral, descritas na figura 8, se fazem presentes na Escola Estadual Mocaronga, e as concepções sobre educação integral ainda encontram divergências quanto a seu significado e requerem discussões e reflexões no sentido de compreendê-la como acesso à formação humana integral permanente nas instituições escolares.

No entanto, acreditamos que, mesmo sem conhecimento profundo sobre a temática relacionada a uma política pública desenvolvida na unidade escolar, esclarecimentos e/ou informações básicas são necessárias para que a comunidade escolar tenha a autonomia para adesão ou não a um programa que impõe condições mínimas para seu funcionamento.

#### 4.5.2 Ações pedagógicas no ProEMI

A construção do PCR buscou contar com o maior número de representantes da comunidade escolar em sua elaboração. O processo ocorreu por meio de consulta prévia com os segmentos: alunos, pais e professores que, além de conhecer o ProEMI/JF, sugeriram as atividades que gostariam que fossem realizadas no ensino médio seguindo as orientações de que a construção do Projeto de Reestruturação Curricular deveria ocorrer de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondessem à realidade da escola e dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2011, p.13).

Com os projetos traçados e organizados, o próximo passo foi a adequação deles à base em que eram inseridas as propostas do PRC correspondente ao ciclo 2012/2014. Então, mostramos, por meio do quadro a seguir, como ficou constituído o modelo da plataforma do PDDE interativo correspondente à base de armazenamento no SIMEC.

**Quadro 29** – Modelo correspondente à plataforma SIMEC/PDDE Interativo.

MACROCAMPO	OBJETIVOS	PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR			
		AÇÃO	DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Mocaronga (2017).

É, portanto, importante frisar que a plataforma do ProEMI/MEC, como exemplificamos no quadro 29, era diferenciada da plataforma do IU/PJ, o que dificultou e delongou tempo na busca de orientações para adequar o PRC original elaborado pelos representantes da comunidade escolar.

O PCR do IU/PJF deveria conter as mesmas atividades do PRC original, porém possuía outra configuração como mostramos no modelo do quadro a seguir. As atividades contidas nos projetos deveriam ser compostas em consonância com a gestão de resultados do JF que possuía 06 diretrizes com foco em três eixos: professores, alunos e gestão. Tais diretrizes eram obrigatórias e deveriam constar no planejamento no qual foram realizadas por meio da efetivação da ação correspondente a cada aspecto desenvolvido inclusive com a definição do percentual financeiro a ser utilizado na atividade. As 06 diretrizes que designavam os resultados do JF são:

R1. Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática.

R2. Alunos com alto índice de frequência.

R3. Professores com alto índice de frequência.

R4. Práticas pedagógicas melhoradas.

R5. Gestão Escolar para Resultados

R6. Infraestrutura da escola melhorada

Além do compromisso de alimentar o sistema SIMEC/PDDE interativo (ProEMI), que citamos anteriormente, ainda havia a incumbência de alimentar a base de dados do PJF que tinha outra interface em que os dois programas ProEMI e JF coexistiam, como demonstra o quadro abaixo<sup>52</sup>:

---

<sup>52</sup> Com relação aos quadros 29 e 30 ressalte-se que corresponde ao modelo das apresentações da interface das plataformas tanto do SIMEC quanto do SGP haja vista que a visualização da plataforma em sua origem identifica a escola pesquisada.

**Quadro 30** – Modelo correspondente à plataforma SGP do Instituto UNIBANCO.

<b>EIXO</b>		
<b>RESULTADO</b>		
<b>MACROCAMPO</b>		
<b>METODOLOGIA UTILIZADA</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>SUBATIVIDADE (DETALHAMENTO DA AÇÃO)</b>	<b>CRONOGRAMA (INÍCIO PREVISTO – FINAL PREVISTO)</b>
<b>META</b>		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Mocoronga (2017).

Dessa forma, macrocampos, metodologia e resultados esperados devem articular-se e adaptar-se. Nessa relação e em consonância, gerar os resultados esperados de acordo com as metas pactuadas com os Estados e com as Escolas conforme sintetizado no quadro abaixo:

**Quadro 31** - Síntese das Metas, Macrocampos, Metodologias e Resultados Esperados

Metas pactuadas com os Estados: *No período de 2012 a 2016, diminuir em 30% a diferença entre o IDEB de 2011 e o valor considerado desejável (IDEB 6,0).		
Metas pactuadas com as Escolas: *Aumentar em 25 pontos as médias de proficiência da escola e diminuir em 50% o percentual de alunos no Padrão de Desempenho BAIXO na escala SAEB de final de Ensino Médio. *Aumentar em 10% a taxa de aprovação escolar.		
<b>MACROCAMPOS PROEMI</b>	<b>METODOLOGIAS CORRESPONDENTES PJF</b>	<b>RESULTADOS ESPERADOS GEpR</b>
Acompanhamento Pedagógico	Agente Jovem Entendendo o Meio Ambiente Urbano Entre Jovens Fundos Concursáveis Jovem Cientista Monitoria Sistema de Reconhecimento Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala Valor do Amanhã na Educação	R1. Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. R2. Alunos com alto índice de frequência. R3. Professores com alto índice de frequência.
Iniciação Científica e Pesquisa	Agente Jovem Entendendo o Meio Ambiente Urbano Fundos Concursáveis Jovem Cientista	R4. Práticas pedagógicas melhoradas. R5. Gestão Escolar para Resultados
Cultura Corporal	Agente Jovem Entre Jovens	R6. Infraestrutura da

	<p>Campanha Estudar Vale a Pena Fundos Concursáveis Jovem Cientista Monitoria Superação na Escola Valor do Amanhã na Educação</p>	escola melhorada
Cultura e Artes	<p>Agente Jovem Entendendo o Meio Ambiente Urbano Entre Jovens Campanha Estudar Vale a Pena Fundos Concursáveis Jovem Cientista Monitoria Superação na Escola Valor do Amanhã na Educação</p>	
Comunicação e Uso de Mídias	<p>Agente Jovem Entendendo o Meio Ambiente Urbano Entre Jovens Campanha Estudar Vale a Pena Fundos Concursáveis Jovem Cientista Monitoria Sistema de Reconhecimento Superação na Escola Valor do Amanhã na Educação</p>	
Cultura Digital	<p>Agente Jovem Entendendo o Meio Ambiente Urbano Entre Jovens Campanha Estudar Vale a Pena Fundos Concursáveis Jovem Cientista Monitoria Sistema de Reconhecimento Superação na Escola Valor do Amanhã na Educação</p>	
Leitura e Letramento	<p>Agente Jovem Entendendo o Meio Ambiente Urbano Entre Jovens Campanha Estudar Vale a Pena Fundos Concursáveis Jovem Cientista Monitoria Superação na Escola Entre Jovens Valor do Amanhã na Educação Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala</p>	
Participação Estudantil	<p>Agente Jovem Entendendo o Meio Ambiente Urbano Entre Jovens Campanha Estudar Vale a Pena Fundos Concursáveis Jovem Cientista Monitoria Superação na Escola Valor do Amanhã na Educação</p>	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas na 5ª URE/SEDUC (2017).

No quadro 31 notamos que as metas são estabelecidas tanto a nível de Estado quanto a nível das escolas. Com relação ao Estado do Pará, pactuou-se para um período de 05 anos, correspondentes aos anos de 2012 a 2016, diminuir em 30% a diferença dos resultados do Ideb de 2011, que foi de 2.8, enquanto a projeção para 2011 era de 2.9. Quanto às unidades escolares, pelos resultados anteriores, estimou-se em aumentar em 25 pontos as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e diminuir em 50% o percentual de alunos no Padrão de Desempenho BAIXO na escala SAEB de final de Ensino Médio. Tinham também o compromisso de aumentar em 10% o rendimento escolar no que se refere à aprovação escolar dos alunos do ensino médio.

O quadro 31 também mostra, teoricamente, como as estratégias dos programas e suas concepções metodológicas, em busca de alcançar a metas firmadas, deveriam se encaixar, que o trio gestor com poucas informações práticas dessa combinação afirmou ser este o principal entrave na implantação do programa, como observamos na fala seguinte:

Por exemplo, foi feita a atividade, colocamos no sistema, quando foi para colocar referente à segunda parcela, e olha vai fechar amanhã o sistema, hoje o sistema estava aberto, mas como ninguém fica o tempo todo acessando, não tem esse costume de ficar acessando o tempo todo, aí o[...] liga, olha já está aberto o sistema e fecha amanhã. Tá, aí eu lembro que fiquei até 19:30 e terminei de inserir no sistema e disse “Graças a Deus” aí quando eu vi tinha que enviar o plano porque ainda não tinha ninguém (coordenador). Abriu outra aba [...] tinha que fazer tudo de novo (detalhar os orçamentos), ele não enviava porque estava pedindo duas etapas ao mesmo tempo, na época era R\$70.000,00 que tu tinha que fazer de atividades né? Já pensou setenta mil pra ti pensar sozinho pois o plano anterior havia sido feito junto com os professores? Não vai porque tu tens que planejar setenta mil sozinha? Sem prazo? O sistema fechava meia noite. O que eu fiz? Repeti todas as atividades em outros setenta mil. Eu consegui, mas tivemos colegas que não conseguiram (Gestor Escolar).

Esclarecidas as formas de apresentação do PRC tanto para o ProEMI quanto para o JF e a conexão que deveria acontecer entre ambas, passamos às atividades elencadas no PRC da Escola Estadual Mocoronga, apresentadas em síntese nas duas formas que correspondem às plataformas do ProEMI (MEC) e JF (IU), mostrando como ficaram configuradas, inicialmente, no quadro 32, as atividades de acordo com o que foram inseridas no PDDE Interativo /2013:

**Quadro 32** - Macrocampos, Objetivos e Área de conhecimento do Plano Geral do ProEMI correspondente ao Ciclo 2012 iniciado em 2013 da Escola Estadual Mocaronga.

MACROCAMPO	OBJETIVO	ÁREA DE CONHECIMENTO/COMPONENTE CURRICULAR
1 Acompanhamento Pedagógico (obrigatório)	Capacitar os docentes das diferentes áreas em práticas pedagógicas inovadoras.	Linguagem: Língua Portuguesa Ciências da Natureza: Biologia Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Biologia
2 Leitura e Letramento (obrigatório)	Realiza oficinas de produção textual e matemática visando melhorar o desempenho dos alunos	Linguagem: Língua Portuguesa Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Biologia e Física
3 Iniciação Científica e Pesquisa (obrigatório)	Realizar uma aula pesquisa em uma mineração na cidade de Oriximiná-Porto Trombetas/PA, sendo que os alunos do segundo ano, primeiramente, farão uma pesquisa interdisciplinar envolvendo principalmente as disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia, geografia, História e Língua Portuguesa, na qual os professores de cada disciplina, em equipes, orientarão os trabalhos que serão socializados em sala de aula. Posteriormente serão selecionadas de cada turma 4 alunos para visita-pesquisa na mineração, juntamente com três professores. Os alunos ao retornarem sob orientação dos professores que acompanharam na visitação organizarão uma exposição para a comunidade escolar.	Linguagem: Língua Portuguesa Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química. Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química.
4 Línguas Estrangeiras/Adicionais	Não existem objetivos	
5 Cultura Corporal	Fomentar a participação dos alunos na prática esportiva em equipes.	Linguagens: Língua Estrangeira, Arte, Educação Física. Ciência da Natureza: Biologia Ciências Humanas: Geografia Linguagem: Língua Portuguesa, Linguagem: Língua Portuguesa, Matemática: Matemática Linguagem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.
6 Produção e Fruição das Artes	Promover oficina de teoria musical de canto e coral com os alunos.	Linguagem: Língua Portuguesa Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Biologia
7 Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias	Capacitar os professores nas diferentes áreas que integram o currículo escolar sobre o uso de mídias.	Linguagem: Língua Portuguesa Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Biologia Ciências Humanas; Geografia
8 Participação Estudantil	Não existem objetivos	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Mocaronga (2017).

Com relação às atividades desenvolvidas em 2013/2014 em outro formato adaptado para o JF temos as seguintes:

**Quadro 33** - Plano Geral do ProEMI/JF correspondente ao Ciclo 2012 iniciado em 2013 da Escola Estadual Mocoronga

<b>EIXO</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>SUBATIVIDADE</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>MACRO CAMPO</b>	<b>ÁREA DE CONHECIMENTO COMPONENTE CURRICULAR</b>
<b>ALUNOS</b>	R1 Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas.	Projeto Literatura e Jovens Talentos.	Oficina de artes de interpretação. Elaboração de mídia educativa.	Entre Jovens 1º Ano (Língua Portuguesa)	Leitura e Letramento	Linguagem: Língua Portuguesa Matemática: Matemática
			Elaboração de mídia educativa.	Agente Jovem		
			Exposição Literária	Agente Jovem		
	R2 Alunos com alto índice de frequência.	Ping Pong Divertido.	Noções básicas de tênis de mesa.	Valor do Amanhã na Educação	Cultura Corporal	Linguagem: Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.
				Valor do Amanhã na Educação		
		Realizar Aula-Pesquisa Sobre Minérios.	Fretar meio de transporte aquático (B/M).	Jovem Cientista	Iniciação Científica e Pesquisa	Linguagem: Língua Portuguesa Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química Ciências Humanas: Geografia, Filosofia, Sociologia e História
Contratar serviço de alimentação.				Jovem Cientista		
Contratar seguro de vida.				Jovem Cientista		
Pesquisar sobre minérios.	Jovem Cientista					
Expor os resultados da aula pesquisa.	Jovem Cientista.					
<b>PROFESSORES</b>	R3. Professores com alto índice de frequência.	Um Bom Professor Faz a Diferença.	Realizar oficinas de marketing.	Campanha Vale a Pena Estudar	Comunicação, Cultura e Uso de Mídias	Linguagem: Língua Estrangeira, Arte e Educação Física. Matemática: Matemática
			Realizar oficinas do uso de lousas digital.	Campanha Vale a Pena Estudar		
			Divulgação do Projeto na Escola.	Campanha Vale a Pena		

				Estudar		Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química Ciências Humanas: Geografia, Filosofia, Sociologia e História
			Realizar Oficina de Recurso Áudio Visual.	Campanha Vale a Pena Estudar		
	R4 Práticas pedagógicas melhoradas.	Capacitação Docente.	Oficinas Práticas Pedagógicas Inovadoras.	Campanha Vale a Pena Estudar	Acompanhamento Pedagógico	Linguagem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física. Matemática: Matemática Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química Ciências Humanas: Geografia, Filosofia, Sociologia e História
<b>GESTÃO</b>	R5 Gestão escolar por resultados.	Oficinas: Produção Textual e Matemática no Sabadão.	Oficinas de produção textual e matemática.	Entre Jovens 1º Ano (Língua Portuguesa)	Leitura e Letramento	Linguagem: Língua Portuguesa Matemática: Matemática
	R6 Infraestrutura da escola melhorada.	Realizar Oficina de Canto e Coral.	Apresentar o projeto.	Campanha Vale a Pena Estudar	Produção e Fruição das Artes	Linguagem: Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.
			Selecionar participantes.	SuperAção na Escola		
			Realizar oficina	Campanha Vale a Pena Estudar		
		Apresentar recital musical	Campanha Vale a Pena Estudar			

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Macoronga (2017).

Os quadros 32 e 33 corroboram com as afirmativas da comunidade escolar, principalmente do trio gestor, quanto às dificuldades de adequação dos dois modelos de PRC, a complexidade de transformar o PRC original gerado das demandas da comunidade escolar, primeiramente no PRC da plataforma do ProEMI, que originavam os recursos e, em

seguida, na plataforma do JF, que indicavam a coexistência do ProEMI/JF na operacionalização do programa na instituição escolar.

No planejamento das atividades para o PRC, além das sugeridas no levantamento inicial com o público alvo, houve também adaptação de projetos que a escola já desenvolvia antes do ProEMI, porém com dificuldades financeiras. Perceberam no ProEMI uma maneira de captar recursos financeiros e aproveitar a oportunidade de melhorar a atividade semelhante ao que era sugerido nos documentos teóricos norteadores do programa em questão, como por exemplo o Projeto Jovens Talentos que, no PRC, ficou denominado Projeto Literatura e Jovens Talentos, conforme quadro 33, que foi encaixado no Macrocampo Leitura e Letramento, pois fizeram estudos sobre autores da literatura brasileira, quando a mesma atividade poderia também ser relacionada ao Macrocampo Cultura e Artes já que o projeto inicial era uma espécie de show de calouros, que acontecia anualmente na Escola Estadual Mocaronga e mobilizava os alunos que possuíam um potencial artístico para a musicalidade, o que fica evidenciado na fala a seguir:

O projeto Jovens talentos que foi citado, o que aconteceu foi o seguinte: esse festival já existia na escola incentivando o aluno que tem uma veia artística, então, quando eu cheguei pra cá, como eu já tinha uma experiência com festivais, nós demos uma outra roupagem para o festival [...] envolve muito custo, muito gasto onde os ingressos que são vendidos não chega a custear o valor do festival.) Eu acho que algum recurso do ProEMI entrou para os jovens talentos, foi na última versão que teve, acho que entrou dinheiro do ProEMI sim, mas não sei lhe informar quanto foi. (Professor 03)

Outra atividade relacionada à anterior foi a Oficina de Canto Coral, também no quadro 33, que tinha em seus objetivos incentivar os alunos a aprimorar suas aptidões de voz. A intenção da escola era de que essa atividade fosse complementar ao Projeto Literatura e Jovens Talentos no sentido de preparar previamente os alunos para desenvolver sua aptidão vocal e, além de realizar apresentações na escola, participaram após um processo de seleção na culminância do Jovens Talentos realizado em uma noite de apresentações musicais.

Destaca-se, também, a atividade denominada aula-pesquisa sobre minérios, também elencada no quadro 33, que aconteceu fora do município, na cidade de Oriximiná/Porto Trombetas-PA, em que os alunos (selecionados por turma) se envolveram de fato e puderam exercitar uma metodologia interdisciplinar na maneira de aprender sobre o conteúdo relacionado aos minérios envolvendo as disciplinas: Matemática, Química, Física, Biologia, História, Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia.

Quanto à atividade acima citada, foi evidente que o produto final, a visita técnica em si, foi o ápice da ação para os alunos que experimentaram uma aula de campo fora do espaço escolar. Além dos conhecimentos de conteúdo, outras aptidões foram desenvolvidas no decorrer de todo o processo vivenciado, como a pós visita técnica que foi concluída com uma exposição na qual socializaram a visita para a comunidade escolar. Esse processo integral na aprendizagem é explicado por Gonçalves:

Cabe ainda ressaltar que uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas, por exemplo, como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabilizar por esta ou aquela atribuição etc.[...] Significa sim que os conteúdos foram ampliados e não se considera que planejar e avaliar são aspectos apenas do aprendizado de qualquer disciplina, como também o são para a vida. E que os conflitos ocorridos não desqualificam a atividade, ao contrário, enriquecem-na, desenvolvendo competências diversas (GONÇALVES, 2006, p.134).

As atividades planejadas direcionadas aos alunos, à formação continuada dos professores ou à melhoria na infraestrutura do espaço escolar foram todas realizadas a contento, porém uma atividade que sobressaiu em todas as conversas nas entrevistas foi a denominada Oficinas: Produção Textual e Matemática no Sábado (descritas no quadro 33). A fala seguinte sintetiza os investimentos nas atividades do PRC:

Nós fizemos aqui formação pra professor onde foi contratado algumas assessorias pra fazer formação para o professor na área de relacionamento humano, em metodologias em sala de aula e tudo mais, nós tivemos investimento para os alunos, ações que foram desenvolvidas com os alunos, praticamente foram essas duas, que foi a questão de contratação de professores para dar aulas preparatórias para o ENEM, tá, via PROEMI se chamou esses professores de fora pra que aos sábados pudessem atender de uma forma diferente os alunos do preparatório para o ENEM. (Coordenador Pedagógico)

As oficinas “Produção Textual” e “Matemática no Sábado” eram preparatórias nas áreas de produção textual e matemática, realizadas aos sábados, nas quais o objetivo enfatizava a melhoria do desempenho dos alunos nos simulados e avaliações escolares e, conseqüentemente, no ENEM e no IDEB visando alcançar as metas pactuadas, e contavam com a participação de professores externos que atuavam nos cursinhos preparatórios em Santarém.

Ressaltamos que todas as atividades elencadas no PRC têm metas específicas a serem alcançadas a partir da efetivação delas. Porém, quando investigado sobre os resultados alcançados, a coordenação pedagógica informou que não foi possível estimar esses resultados em vista do programa e nem a escola possuía instrumentos específicos para esse

acompanhamento avaliativo. Observamos, a seguir, a fala da coordenação pedagógica quando indagado sobre as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos:

Olha eu acho que mensurar isso... sempre a formação é bom. Sobre tudo quando através do ProEMI se trouxe professores. Agora a mudança é muito do professor, isso é um ponto. Nós avançamos em algumas coisas, melhorou, por exemplo, a prática de alguns professores, piorou pra outros, retrocedemos em alguns aspectos sobretudo na questão de quebrar o paradigma de querer fazer algumas coisa juntos, sempre tem esses problemas. Com os alunos eu não percebi o que dava de conversar, nós não tivemos um instrumento pra gente fazer um acompanhamento. Mas do pouco que a gente percebeu dos alunos que participavam das aulas preparatórias eu achei muito positiva inclusive, num dos consolidados foi um dessas simulados que fizeram os alunos se saírem muito bem. Então eu achei que nesse aspecto deu pra contribuir. Quanto à participação, os alunos em sua maioria participavam das atividades, inclusive até aqui, é claro que um ou outro pelo meio do caminho fica, mas aqui inclusive quando executado e quando proposta pra comunidade, pessoas de fora queriam vir pra cá, para fazer, e eu achei isso muito legal, a participação de ex alunos e de alunos de outras escolas que queriam vir pra cá. (Coordenador Pedagógico)

No que concerne às estratégias de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvida pelo programa, o documento orientador 2011, o qual estamos utilizando como base, estabelece como função da escola acompanhar as ações em desenvolvimento, avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais e escolares: IDEB e ENEM, índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono dentre outros. Por sua vez, a escola não sistematizou os indicadores educacionais no sentido de cruzar os dados visando a reflexão acerca do impacto do programa na melhoria do rendimento escolar.

Um dos instrumentos, acima citados, que podemos utilizar na observação e análise de resultados quantitativos no desempenho dos alunos é o rendimento escolar anual, haja vista que serve de base para a análise do IDEB no ensino médio, que é realizado por amostragem e não apresenta dados individualizados por escola. Os dados foram organizados e sistematizados a partir de documentos correspondente ao rendimento final da escola pesquisada.

Nos anos de atividades do ProEMI 2013 e 2014, o impacto no rendimento dos alunos não foi o esperado de acordo com o PPP (2013/2016) da escola, conforme demonstra a tabela a seguir, que apresentavam metas para serem desenvolvidas até 2014.

**Tabela 02** - Rendimento Escolar da Escola Estadual Mocoronga em 2014

Ano 2014	Aprovação	Reprovação	Evasão
METAS PROJETADAS	73%	5,8%	13,2%
RESULTADOS OBSERVADO	72,52%	8,79%	18,69%

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir de informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Mocoronga (2017).

Esta análise sobre o rendimento, como apresentadas neste trabalho, não foi realizada pela escola. Entendemos que é necessária uma análise mais específica sobre a avaliação do objeto aqui estudado, no caso o ProEMI, para que afirmações sobre o impacto da política sejam feitas com mais precisão, o que não é objetivo deste trabalho. Apesar de mostrarmos um comparativo dos resultados nos anos em que a escola desenvolveu o programa, não significa afirmar que este indicador referente à implantação do ProEMI seja ou não eficiente. Porém, consideramos o rendimento como um indicador importante nesta análise, haja vista, que dentre as metas pactuadas pelo Sistema Estadual de Ensino com relação ao desenvolvimento do ProEMI, apresentadas no quadro 31, com o aumento em 10% na taxa de aprovação escolar.

Sobre os dados comparativos referentes à aprovação apresentamos o seguinte gráfico:

**Gráfico 01** - Índice da aprovação no período de 2012 a 2014 do ensino médio diurno na Escola Estadual Mocoronga

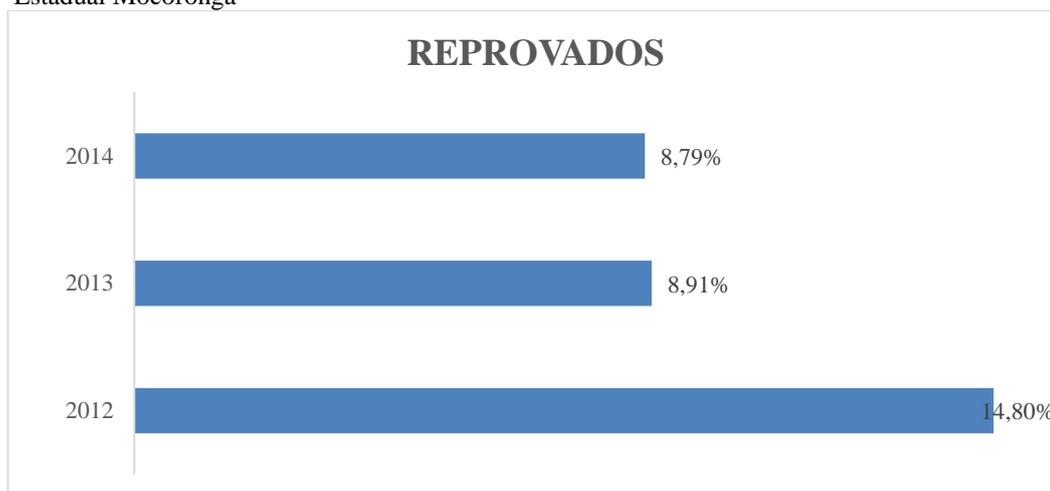


**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Mocoronga (2017).

Observamos que no ano de 2012, ano em que não houve atividades focadas mais especificamente no rendimento escolar dos alunos, a aprovação foi de 72,02% dos alunos do ensino médio diurno da sede. Verificamos, ainda, que o índice de aprovação variou em torno de 70 a 73%, não chegando nem a um intervalo completo de aumento, diferente dos anos anteriores.

Com relação à reprovação, temos os seguintes percentuais observados no gráfico abaixo:

**Gráfico 02** - Índice de reprovação no período de 2012 a 2014 do ensino médio diurno na Escola Estadual Mocaronga

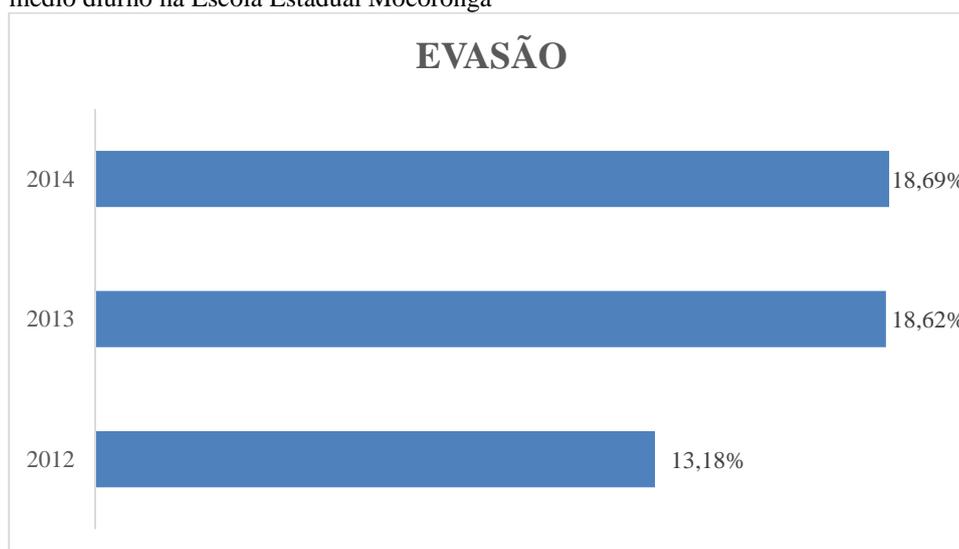


**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Mocaronga (2017).

É possível notar uma evolução no que se refere ao índice de reprovação. No ano de 2012 a reprovação foi bem expressiva e seu percentual ficou em 14,80%. Nos anos em que aconteceu o ProEMI, 2013 e 2014, o número de reprovação diminuiu. De 2012 para 2013 os índices melhoraram em 5,89%, e de 2013 para 2014 em 0,12%. Em 2014 a proporção não chegou a um ponto, mas os décimos apresentados são considerados conquistas importantes na análise dos rendimentos educacionais.

Analisando os índices relativos à evasão, temos os seguintes:

**Gráfico 03** - Correspondente ao índice de evasão no período de 2012 a 2014 do ensino médio diurno na Escola Estadual Mocaronga



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017) a partir das informações coletadas nos documentos da Escola Estadual Mocaronga (2017).

Sobre a evasão, houve um aumento considerável na percentagem dos anos de 2012 a 2014, correspondente a 5,61%, para os alunos que frequentavam o ensino médio diurno na Escola Estadual Mocoronga.

De uma forma geral, observamos que o rendimento escolar não demonstrou as melhorias previstas no PPP da Escola Estadual Mocoronga no período de desenvolvimento do programa, principalmente no que se refere à reprovação e evasão dos alunos do ensino médio diurno.

De acordo com as informações dos entrevistados, houve uma ênfase nas oficinas Produção Textual e Matemática no Sábado, que tinham como objetivos realizar atividades de produção textual e matemática (em um quantitativo de 12 durante os sábados), além de melhorar o desempenho dos alunos nos simulados, avaliações escolares, vestibulares, concursos e no ENEM. No quantitativo das metas, visava-se atingir pelo menos 75% dos alunos do segundo e terceiros anos do colégio, do turno da manhã e tarde, no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. Observamos que as metas se referem ao número de alunos participantes e não ao acompanhamento desses alunos no quesito desempenho escolar, mesmo que se esperasse uma melhoria quanto a esses índices.

Por conseguinte, ressaltamos que, sobre a valorização de alguns componentes curriculares como, por exemplo, a produção textual e a matemática na oficina citada, com vistas aos resultados em avaliações internas ou externas à escola, é possível aferir o quanto ainda estamos internalizados com a lógica linear, trabalhando os conhecimentos científicos separadamente sem fazer as conexões possíveis e necessárias ao processo interdisciplinar. Neste sentido, Lombardi nos auxilia com sua reflexão nos dizendo que “[...] a educação deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual moral, físico, industrial e cívico” (LOMBARDI, 2011, p. 356). Assim, em uma abordagem interdisciplinar que considere a educação integral em seus múltiplos aspectos na formação do ser humano, não se permite a prioridade de uma área do conhecimento em detrimento de outras.

No entendimento de Duarte, que ratifica a discussão de Lombardi: “É assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2013, p. 69).

Acrescentamos, ainda, a contribuição de Nereide Saviani quando, em seus estudos, se refere à relevância da escola em propiciar aos educandos o domínio de uma fundamentação científica que tenha como núcleos básicos as ciências naturais, ciências sociais e as ciências do pensamento configurando-se em uma formação multifacética:

[...] essa formação multifacética exige a articulação dos conteúdos enquanto totalidade, superando-se a fragmentação e a dissociação das disciplinas, por uma metodologia que contemple a unidade teoria-prática, a articulação entre: pensamento e ação; trabalho e escola, escola e vida social. Ou seja, ensino consciente e ativo, problematizador, que amplie os horizontes culturais, negando o praticismo e o academicismo, combinando aspectos gerais com a adequação as especificidades (2011, p. 10).

Apesar das assertivas, a forma atual de organização escolar no tocante ao tempo e ao espaço não admite momentos coletivos em que se possa refletir e organizar ações interdisciplinares para que, em um processo gradual, essa prática se torne hábito e, conseqüentemente, possa intervir na melhoria da educação em sala de aula e no âmbito escolar como um todo.

Assim, percebemos que em sua concepção original, o ProEMI, de acordo com os entrevistados, não interferiu de modo significativo no rendimento escolar dos alunos do ensino médio regular diurno, a não ser, conforme identificamos na pesquisa com os responsáveis pelo encaminhamento do PRC na escola, na melhoria da infraestrutura como: a climatização de três salas, aquisição de livros, o laboratório de matemática e ciências para o qual foi realizada uma compra R\$ 25.000,00 em materiais para os laboratórios citados. Outros aspectos identificados no documento orientador 2011 como, por exemplo, a formação inicial e continuada das concepções e metodologias do ProEMI e PFJ, assessoramento técnico da Seduc, repasse de verbas, dentre outros, não correspondiam ao que acontecia na realidade escolar, em um descompasso que interferiram consideravelmente na obtenção resultados positivos. Dentre essas dificuldades podemos citar: o atraso no repasse dos recursos e diminuição deles nos anos subsequentes à implantação; atraso na escolha do professor articulador do programa na escola; dificuldade no manuseio de duas plataformas distintas de inserção dos dados da escola e suas ações desenvolvidas no PRC; falta de envolvimento dos professores responsáveis na elaboração dos projetos; e projetos que, elaborados inicialmente pela comunidade escolar, tinham que ser adaptados e reorganizados de acordo com as exigências das plataformas. Verificamos, portanto, que ainda existe uma disparidade entre o que é planejado e que é executado quando não se considera as diferentes realidades existentes na formulação das políticas educacionais.

Além disso, as condições do trabalho do professor participante nesse processo de implantação do ProEMI na Escola Estadual Mocoรงongа no condiziam com uma atuao efetiva para que o programa alcance os resultados esperados. Responsáveis pela elaborao do PRC junto com a equipe gestora e, posteriormente, parceiro na efetivao das práticas pedagógicas definidas por meio das aoes do PRC, os professores não tinham uma carga horária específica para essa adio de trabalho, concomitante ao acréscimo de carga horária no currículo do ensino médio devido o ampliao do tempo de permanência do aluno na escola para o desenvolvimento do programa.

O ProEMI exigia alteraoes no tempo e espaço escolar, porém essas alteraoes não foram estendidas a todos professores, pois a concepo do programa indica complemento de carga horária somente ao professor coordenador. As entrevistas docentes mostraram a falta de envolvimento e a queixa dos professores da Escola Estadual Mocoรงongа, em que a ampliao da jornada escolar do aluno deve vir acompanhada da ampliao da jornada escolar docente e concentradas em uma única escola, o que facilita o acompanhamento sequente da ao pedagógica.

A parceria MEC, Seduc e Instituto Unibanco operacionalizada pelo PJJ, no estado do Pará, envolve uma relao público-privada corroborando o entendimento de Sanfelice que, em seus trabalhos, destaca que a tendência o privatizao no ensino está cada vez mais fortalecida pela entrada de organismos privados no setor educacional brasileiro, como escolha neoliberalista para solucionar o financiamento ou como atrativo de capital para uma educao mercadoria (SANFELICE, 2016, p. 131). As instituioes público-privadas, pelos depoimentos e análises de sua interferência consensual permitida pela Seduc na Escola Estadual Mocoรงongа, possuem uma concepo própria de gestão de resultados que impõem e transmitem como única maneira de alcançar resultados quantitativos favoráveis o realidade previamente diagnosticada. A concepo de educao empresarial objetiva mostrar resultados positivos com enfoque no redimensionamento da gestão como se esse enfoque fosse o suficiente para interferir no rendimento escolar, deixando de lado atores que fazem parte da comunidade escolar bem como as causas que levam ao baixo rendimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI na proposta indutora de educação integral em uma Escola Estadual em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014, recorte temporal que corresponde ao ano de implantação (2012) no município e ao desenvolvimento do primeiro ciclo das atividades concernentes ao programa, que condizem aos três anos de duração do Ensino Médio Regular.

Neste itinerário, apresentamos uma retrospectiva histórica sobre as políticas públicas após 1990 e as discussões direcionadas à legislação brasileira no que se refere à educação integral e às tentativas de efetivação nos estados e municípios brasileiros, além de definir, de acordo com o referencial utilizado, diferenças básicas entre a educação integral e a educação em tempo integral. Descrevemos, ainda, o ProEMI, sua inserção na política de educação integral no Estado do Pará e sua implantação, por meio de um estudo de caso, em uma escola estadual; além das concepções de educação integral e educação em tempo integral dos atores responsáveis pela implantação na escola e as atividades pedagógicas desenvolvidas por meio do PRC.

O ProEMI, fruto da política educacional brasileira que impulsiona o desenvolvimento da educação integral por meio da escola de tempo integral no ensino médio regular, foi instituído em 2009, com o objetivo de fomentar iniciativas curriculares inovadoras nesse nível da educação básica, no sentido de expandir e melhorar a qualidade do ensino que, de acordo com o rendimento nacional, aferido pelo IDEB, mostrava índices abaixo da média. Ressaltamos que a adesão das instituições escolares deveria ser voluntária por meio de suas respectivas secretarias de educação, fortalecendo, assim, a relação dos entes federados em seus diferentes níveis do poder público: federal, estadual, pois o programa instituído pelo MEC dialoga com os sistemas de ensino estaduais responsáveis pela oferta do ensino médio.

Conforme discutido na introdução do trabalho, a pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso no qual os resultados obtidos não podem ser generalizados para todas as escolas da rede estadual que iniciaram o processo de implantação do ProEMI em 2012. O estudo de caso é a análise de uma unidade singular, neste estudo uma unidade educativa, a Escola Estadual Mocoronga, assim, os resultados são concernentes à referida unidade escolar em relação ao ProEMI enquanto política educacional brasileira que fomenta o aumento no tempo diário dos alunos na escola por meio da reestruturação curricular a partir do apoio técnico e financeiro.

Notamos que é imprescindível compreender a diferença entre os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral que, a princípio, podem parecer semelhantes, mas são distintos, independentes em sua forma de apresentação. Enquanto o primeiro se refere à educação oferecida no sentido de desenvolvimento não somente cognitivo, mas em todos os aspectos da formação humana como físico, afetivo, motor, artístico, dentre outros, o segundo está condicionado ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola com atividades complementares ao ensino regular, pois o tempo parcial não é suficiente para contemplar essas atividades.

Nos reportando à seção 2, no quadro 09, apresentamos uma relação dos autores, anos da obra e o conceito de educação integral que abordam em seus trabalhos. Em geral, os autores apresentam o conceito de educação integral como educação que considera o desenvolvimento do homem em todas as suas múltiplas dimensões visando a formação integral, ou seja, uma formação que perpassa a integralidade no ato de educar.

Dentro desta perspectiva e acrescentando uma intencionalidade nesta formação, que é a formação crítica da classe trabalhadora, temos a Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Saviani, com relação a esta pedagogia, temos enquanto uma de suas características fundamentais o posicionamento a favor da classe trabalhadora na luta pela transformação social (SAVIANI, 2013, p.26).

Newton Duarte acrescenta que os filhos da classe trabalhadora devem dominar, além dos conhecimentos científicos, os artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, o que vai ao encontro dos conceitos de educação integral citados anteriormente por outros autores referenciados (DUARTE, 2013).

Na pesquisa, foi possível observar que os participantes, responsáveis em realizar o programa na escola, mesmo depois de transcorridos três anos da efetivação do Ciclo I do ProEMI, em sua maioria, ainda não compreendem a distinção dos conceitos dos termos, tratam como se fossem semelhantes e sinônimos associando-os somente ao tempo que a escola proporciona aos alunos no sentido de completar a educação dos conteúdos com atividades extraclasse, como música, arte, esporte, ou seja um misto de atividades teóricas e práticas.

No que compete à educação em tempo integral, as concepções, analisadas a partir dos trabalhos de Cavalieri (2007) permitem situá-las, a partir dos entrevistados, ora na concepção assistencialista, que busca oferecer necessidades básicas aos educando como atividades extracurriculares de lazer, esporte, música como complemento das atividades

curriculares regulares parciais; ora sob a ótica da concepção democrática, que percebe no tempo integral, de acordo com Lombardi, a oportunidade de desenvolver a educação integral com atividades escolares e extraescolares, que articulem ensino e trabalho no sentido produtivo, centrada na aquisição dos conteúdos científicos adquiridos pela humanidade ao longo da história com o propósito de beneficiar a classe trabalhadora nessa apropriação do saber (LOMBARDI, 2011).

Quanto à implantação da política, fica perceptível que apesar de haver uma formulação sólida com relação aos referenciais teóricos concernentes à concepção do programa, não houve garantia de uma sequência na elaboração e consequente implantação de acordo com o que foi pensado. Nos resultados, a partir da fala dos entrevistados, percebemos que os documentos oficiais que expressam a concepção do programa não correspondem de fato ao processo de implantação que aconteceu na Escola Estadual Mocoronga, onde muitas etapas como: a formação inicial e contínua assumidas no estado do Pará pelo IU, sobre o ProEMI, bem como o PJJ, não foram seguidas de acordo com o planejado. O acompanhamento e monitoramento pela Seduc, que em Santarém é representada pela 5ª URE, não foi satisfatório no sentido de assessoramento à escola quanto às dúvidas e prazos estabelecidos pelo Comitê Estadual do Programa. A inserção dos dados em plataformas específicas sem o conhecimento técnico de manuseio pela escola, e a falta de envolvimento dos professores nos projetos interdisciplinares foram, também, situações que levaram à adaptação do programa original à realidade escolar ganhando novos contornos no desenvolvimento do programa por ser algo recente que implicava em favorecer a educação integral em tempo integral, não no sentido de ser condição para a criação das escolas de tempo integral, mas sim como esforço conjunto a partir das reivindicações reais em promover ações interdisciplinares que pudessem interferir nos resultados de rendimento escolar dos alunos do ensino médio para qualificar a formação geral (propedêutica) de acordo com as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Enfim, metas são pactuadas para melhorar os índices do IDEB e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática avaliados no ENEM sem, no entanto, ouvir os partícipes diretos que estão na ponta desse processo na unidade escolar. À comunidade escolar local fica a responsabilidade de executar uma proposta pensada em um planejamento educacional macro que busca efetivar uma política pública educacional. Em consequência, as ações são desenvolvidas por uma agenda determinada pelos parceiros SEDUC e IU na qual a Escola Estadual Mocoronga executa a política de maneira automática como uma

forma de “cumprir tabela”, pois os recursos advindos do financiamento do programa são necessários para a melhoria do processo ensino aprendizagem e o recebimento do recurso está condicionado à execução do ProEMI.

De tal modo, acrescentamos, ainda, que a configuração atual de organização escolar não favorece a coexistência da disciplinaridade com interdisciplinaridade, que apresenta em sua essência o diálogo das várias áreas do conhecimento científico rompendo a divisão entre saberes teóricos e práticos que poderia elevar a qualidade no ensino no sentido de propiciar aos alunos uma formação geral, integral. Entretanto, iniciar uma cultura interdisciplinar na escola é tarefa necessária para que esse diálogo possa ser construído e aperfeiçoado na rotina escolar objetivando consolidar-se nas práticas pedagógicas. Cabe à organização escolar buscar estratégias que elevem a qualidade do ensino e da aprendizagem, como já citado, em seus aspectos globais, independentemente da necessidade de elevar os números de seu rendimento decorrentes de avaliações externas.

Nesse percurso, faz-se necessário o investimento no processo contínuo e sistemático de formação docente, tanto no que se refere à compreensão da concepção da educação que se pretende desenvolver, quanto às práticas pedagógicas decorrentes dessa concepção, para que se alinhem no sentido de a comunidade escolar participar do processo de decisão da filosofia a ser desenvolvida na unidade de ensino da qual fazem parte. Pois a execução da política depende de esclarecimentos, discussões, reflexões, decisões nas quais atores e política devem estar sintonizados na busca dos objetivos que, mediante acordos estabelecidos, sejam comuns a ambos. Sobre isso, Colares e Colares afirmam que as condições para implementação da política devem ser criadas da forma mais equilibrada e participativa mediante integração, nos processos decisórios, de vários segmentos com interesse conflitantes do setor educacional (COLARES; COLARES, 2013, p. 93).

Para além deste aspecto na formação docente, há a formação específica sobre o funcionamento do PJJ oferecida somente a três participantes da escola denominados de trio gestor, cuja metodologia institucionalizada pelo IU, não transmitida de forma satisfatória à comunidades escolar, foi citada como principal obstáculo para a compreensão entre o ProEMI e PJJ no sentido de articulá-los para assim então concretizá-los em planos que no ProEMI eram chamados PRC e no PJJ, Plano de Ação.

Dentre esses desafios acrescentam-se a falta de acompanhamento contínuo e sistemático por parte da SEDUC que também não possuía informações suficientes para sanar as dúvidas dos responsáveis em desenvolver o programa na Escola Estadual Mocaronga.

No decorrer da investigação, observamos, também, como dificuldade, a carência de registro organizado e sistematizado na coordenação local do programa situado na 5ª URE. Vale ressaltar que as informações gerais referentes à implantação do ProEMI na rede estadual ou de uma unidade escolar precisaram ser investigadas nas próprias escolas onde o programa foi desenvolvido. Quanto às informações repassadas na plataforma do IU, que acompanhava as ações propostas pela escola no PJJ, ficaram subordinadas ao Instituto quando este, em 2014, deixou a parceria do ProEMI e PJJ nas escolas estaduais no Pará, dificultando ainda mais o acesso aos registros e à gestão dos resultados obtidos, de acordo com a percepção do IU.

Em contrapartida, o trabalho revelou aspectos positivos como, por exemplo, a possibilidade de gerenciamento de recursos destinados ao custeio e capital, mesmo que definidos pelo documento norteador como deveriam ser realizados os investimentos, foram utilizados em formação de professores, atividades pedagógicas diferenciadas das tradicionais comumente identificadas nas salas de aula com os alunos, e melhoria na infraestrutura da escola que também motiva os alunos no processo de aquisição da aprendizagem pelo ambiente confortável e instigador decorrente dessa melhoria.

Apesar dos resultados do rendimento escolar da Escola Estadual Mocoronga não terem apresentado evolução a partir do ProEMI/PJJ, que era o objetivo primeiro tanto do ProEMI quanto do PJJ, as atividades desenvolvidas permitiram à escola experimentar práticas pedagógicas diferenciadas que mudaram a rotina tanto dos alunos, quanto dos professores, indicando que é possível sim trabalhar a educação integral visando a formação global dos alunos, mas é um processo que precisa ser construído no dia a dia da instituição de ensino, pois, apesar de hoje possuímos uma ampla literatura na temática, ainda não é suficientemente conhecida e nem discutida de fato pela comunidade escolar para que passos firmes sejam dados nessa estruturação em que a ampliação do tempo nas atividades é importante, mas não fundamental quando compreendemos os benefícios do desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e moral dos educandos.

Faz-se necessário possibilitar a participação efetiva da comunidade escolar em decisões que afetam toda a organização do trabalho pedagógico. Participação provoca envolvimento, que é um dos aspectos fundamentais para que as ações emanadas de projetos e programas que derivam de políticas educacionais tenham resultados positivos na unidade escolar.

O término do programa na escola pesquisada, oficialmente, ocorreu em 2014. Por conta de recursos que só foram repassados em 2015 e reprogramados para ser utilizados em um outro momento. Em 2017 ainda existia perspectiva (em agosto/2017 quando a pesquisa empírica foi realizada) de desenvolver, com esse recurso, a atividade que se assemelhava ao preparatório para o ENEM (no PRC) para que os alunos tivessem melhor rendimento nessa avaliação externa que possibilita entrada em universidades públicas. Mas não obtivemos informações se essa proposta se efetivou.

Quanto à avaliação do desenvolvimento do ProEMI e seus resultados, não existiu um acompanhamento sistemático pós execução do PRC na escola, por parte da equipe gestora e professor articulador, nem por parte da coordenação local ou regional (5ª URE e SEDUC). O que existiu foi somente prestação de contas no aspecto financeiro que acontecia anualmente de acordo com o recurso repassado pelo programa.

Esta fato nos causa preocupação pois existe um cuidado em verificar e analisar como o recurso foi utilizado para que a escola não sofra penalidades junto ao Tribunal de Contas da União, porém, com relação à utilização desse recurso para garantir o atendimento dos objetivos do programa não houve reflexões. Acreditamos que o recurso investido para que um programa referente a uma política pública se efetive deve ser usufruído de maneira que não somente enfatize objetivos materiais, mas principalmente volte-se para o que esse recurso pode contribuir nos aspectos pedagógicos, haja vista, que a escola tem como função ensinar e ensinar bem. Observamos, atualmente, que a preocupação primeira na adesão ou não de um programa é com relação a que benefícios financeiros ele vai oferecer, e não como ele pode contribuir na questão pedagógica garantindo a efetivação da aprendizagem de todos os alunos.

O desenvolvimento do ProEMI na Escola Estadual Mocoronga, a partir das análises na realização das ações concernentes ao PRC, não possibilitou a efetivação da educação integral ou práticas que permitissem a reflexão sobre a política de educação integral em tempo integral junto a sua comunidade escolar.

Outrossim, no desenvolvimento da política é necessário considerar: a concepção de educação integral e tempo integral da comunidade escolar, discutir as decisões do programa com os partícipes na escola, a formação docente e suas condições de trabalho, o tempo e o espaço da organização do trabalho pedagógico em que se propõem as atividades interdisciplinares, dentre outros.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.das G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. - (Coleção Primeiro Passos, 20).

BRASIL, **Constituições Federais**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 29.01.2017.

BRASIL, **Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho De 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 24.07.2017.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Educação Integral/PROEMI**. Ministério da Educação e Cultura / MEC. Disponível em < <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>> Acesso em: 23/11/2016.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA**. Lei Federal Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 21/11/2016.

BRASIL, **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>>. Acesso em: 24.04.2017.

BRASIL, **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF**, criado pela Emenda Constitucional nº. 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela LEI Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 24/04/2017.

BRASIL, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3196067>> Acesso em 23.11.2016.

BRASIL, **INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05/04/2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 21.11.2016.

BRASIL, **Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016**. Disponível <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em 23.11.2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009<<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file> //.> Acesso em: 01/05/2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – **Resolução nº 31**, de 22 de julho de 2013. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13679-//.>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13679-//.>) Acesso em: 01/05/2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura / MEC. **Ações e Programas da Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 21.11.2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura MEC. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi.../file>>. Acesso em: 23.11.2016.

BRASIL, Ministério Da Educação e Cultura/MEC. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083)>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL, Ministério Da Educação e Cultura/MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 63 de 16 de novembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legisla%C3%A7%C3%A3o/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/3490-resolucao-cd-fnde-n%C3%B0-63-de-16-de-novembro-de-2011>>. Acesso em: 17 de maio de 2017.

BRASIL, Ministério Da Educação e Cultura/MEC. **Portaria Interministerial nº 17/2007 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **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, 2014. 256 p.:il. – (Série Mais Educação).

BRASIL, **O Plano de Desenvolvimento da Educação = Razões, Princípios e Programas**. Ministério da Educação e Cultura/MEC. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 25/08/2017.

BRASIL, **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 16/04/2017.

BRASIL, **PDDE QUALIDADE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 12 de Maio de 2017.

BRASIL, PDE Escola. **Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Interativo** – Disponível em <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>>. Acesso em: 14/04/2017.

BRASIL, Planalto Presidência da República. **Biografia do Presidente**. Disponível em: <[www2.planalto.gov.br](http://www2.planalto.gov.br)> Acesso em: 08.02.2017.

BRASIL, PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – **PDE**. Disponível em <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em 29/01/2017.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos**. Secretaria de Educação Fundamental I. Ministério da Educação e do Desporto, 2003.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 10.05.2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. MEC. Lei Nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (2001 – 2011). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 21/11/2016.

BRASIL, **Portaria Interministerial nº 7, de 16 de dezembro de 2016**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/9759-portaria-interministerial-mec-mf-n%C2%BA-7,-de-16-de-dezembro-de-2016>> Acesso em: 05/08/2017.

BRASIL, **PRESIDENTES DO BRASIL: Período Republicano**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08 de Fev. de 2017.

BRASIL, **PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – PDDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 12 de Maio de 2017.

BRASIL, **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Ministério da Educação e Cultura / MEC Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso em: 23/11/2016.

BRASIL, **Resolução Nº 4, de 25 de Outubro de 2016**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=50321-resolucao-n4-pdf&category\\_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50321-resolucao-n4-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 23.11.2106.

BRASIL, **Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&s>>

gl\_tipo=RES&num\_ato=00000004&seq\_ato=000&vlr\_ano=2016&sgl\_orgao=CD/FNDE/MEC>Acesso em: 13/04/2017.

BRASIL, **Secretaria de Ensino Fundamental I**, Ministério da Educação e Desporto, 2003.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 13/09/2017.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/**IDEB** – Resultados e metas. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br> //> Acesso em: 05/06/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://planalto.gov.br/civil\\_03/LEIS/9394.htm](http://planalto.gov.br/civil_03/LEIS/9394.htm). Acesso em: 02/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC/ **Ações e Programas da Educação Básica**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>> Acesso em: 10/04/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - **ProEMI** Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documento> //> Acesso em: 05/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/civil\\_03/Constituição% C3A7ao.htm](http://planalto.gov.br/civil_03/Constituicao%C3A7ao.htm)> Acesso em: 10/05/2016.

BTD. **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/>> Acesso em: Abril de 2017.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, nº 71, p. 259-282, abri./jun.2011.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. (Org.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p. 17-49, jul./dez.2012.

CAVALIERE, A. M.. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abri. 2009. Disponível em: <[emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187)>. Acesso em: 17.09.2017.

CAVALIERE, A. M.. Tempo de escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13.09.2017.

CAVALIERE, A. M.. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <[www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf](http://www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf)>. Acesso em: 29.01.2017.

CENPEC, **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária** – Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br>>. Acesso em 16/04/2017.

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

COLARES, A.A. **A história da educação em Santarém: das origens ao fim do Regime Militar (1961 – 1985)**. Santarém – Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.

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

COLARES, M. L. I. S.(Org.) **Escola de Tempo Integral: registros, análise e perspectivas em Santarém, PA.** – 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. (Orgs). **Educação Integral – Concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais.** – Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, V. L. da C.; ROSA, A. V. do N. Reflexões sobre a Ampliação da Jornada Escolar Na Educação Brasileira. In: **Seminário Regional da ANPAE**, 2010, Recife/Pernambuco.

DECLARAÇÃO DE DAKAR – **Educação para Todos**. Disponível em <<http://educacaosec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/links-para-sites-e-documentos/>> Acesso em 29.01.2017.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5,p.59-72.dez.2013. Disponível em:<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>>. Acesso em: 15.09.2017.

**Educação para Todos (ETP)**. Disponível em <<http://educacaoec21.org.br>>. Acesso em: 29 de Jan. 2017.

**Educação para Todos**. Disponível em <<http://educacaoec21.org.br/>>. Acesso em: 29.01.2017.

FALCONI. **Consultoria de Resultados**. Disponível em: <<https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>> Acesso em: 10 de Maio de 2017.

FATORES DE PONDERAÇÃO DO FUNDEB PARA 2016. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/31-07-2015-15-35-aprovados-os-fatores-de-ponderacao-do-fundeb-para-2016>>. Acesso em: 05.08.2017.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://açãoeducativa.org.br>>. Acesso em: 29.01.2017.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a Educação Integral no decorrer do Século XX. **Revista de Educação Educere Et Educare**, Vol. 2, nº 3, p. 123-138, jan./jul. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288. Disponível em:

<<http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=412&sid=5>>.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Disponível em: <<https://www.italu.com.br/crianca/a-fundacao/>>. Acesso em: 14/04/2017.

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

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GOCH, G. J. F.; COLARES, A. A. Política de Educação Integral: intervenção em espaços escolares na Rede estadual do Município de Santarém. In: COLARES, M. L. I. S. **Escola de Tempo Integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2 ed – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos CENPEC**, 2006, nº2.

GUARÁ, I.M.F.Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, 2006, nº2.

GUIMARÃES, M. B.; MAIA, C. L., PASSADES, D. B. M. S. (Orgs.). **Educação Integral – Contribuições na extensão da UFMG**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001[p.30-41].

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2011**. Instituto UNIBANCO. Disponível em: <Instituto UNIBANCO – Jovem do Futuro[http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=8](http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8)> Acesso em: 16.08.2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2012 Instituto UNIBANCO**. Disponível em <[www.insitutounibanco.org.br](http://www.insitutounibanco.org.br)>. Acesso em: 23/11/2016.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.63).

LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação Integral** – Ideário pedagógico, políticas e práticas. – São Luís, Edufma, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 347-366, abr 2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989)> Acesso em: 18.09.2017.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos 1Tim May; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. -3.ed. -Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARONEZE, L. F. Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126\\_1394.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf)>. Acesso em: 10.05.2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Lígia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENGA, L.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Reimpr. São Paulo: E.P.U., 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <[www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf](http://www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf)>. Acesso em: 29.01.2017.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2ª ed. – Brasília: Líber Livro Editora, 2006. Série Pesquisa Vol.2.

NEVES, L.M.Vanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.Vanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORSO, José Paulino. As possibilidades e os limites da educação, IN: ORSO, José Paulino. **A Comuna de Paris de 187**: história e atualidade. São Paulo: Editora Ícone, 2002, pp. 89-102.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: Paulino José Orso; Sebastião Rodrigues Gonçalves; Valci Maria Mattos. (Org.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1ed. São Paulo – SP: Outras Expressões, 2011, v. 1, p. 225-246.

PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ – Disponível em: <<http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-03-26/educacao-no-estado-do-para-brasil,0395.html>> Acesso em: 14/04/2017.

PARÁ, **Mais Escola**. Disponível em: <<http://maiescola.pa.gov.br>>. Acesso em: 16/04/2017.

PARÁ, **Pacto pela Educação no Pará** – Disponível em: <<http://www.pactoeducacaopara.org>>. Acesso em: 15/04/2017.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Consulta das Matrículas das Escolas de Santarém**. Belém-Pará, 2016. Disponível em: <[http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo\\_ure=5&codigo\\_municipio=44997](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5&codigo_municipio=44997)>. Acesso em: 01/05/2016.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém-Pará, 2014. Disponível em: <[https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano\\_de\\_educacao\\_integral\\_format](https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano_de_educacao_integral_format)>. Acesso em: 05.08.2017.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Circuito de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual**. Belém-Pará, Setembro/Outubro 2015.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino **Plano Estadual de Educação do Pará**. Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=5019>>. Acesso em: 30/05/2016.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Instrução Normativa nº 02/2017** – GS/SEDUC, de 06/03/2017 Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br>> Acesso em: 30/05/2017.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Portaria de Matrícula nº 1.583/2016** – GS/SEDUC de 14/11/2016. Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br>> Acesso em: 30/05/2017.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém-Pará, 2014. Disponível em: <[https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano\\_de\\_educacao\\_integral\\_format](https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano_de_educacao_integral_format)>. Acesso em: 23.11.2016.

PARÁ. Governo do Pará. **Conheça o nosso Pará**. Disponível em: <[http://www.pa.gov.br/O\\_Para/opara.asp](http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp)>. Acesso em: 23.11.2016.

PARÁ. PJF - **Programa Jovem de Futuro será desenvolvido em 87 escolas no Pará.** Portal SEDUC/PA. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=4100>>. Acesso em: 01/05/2016.

PARÁ. Prefeitura Municipal de Santarém – **Informações Municipais de Santarém.** Disponível em: <<http://www.santarem.pa.gov.br/conteudo/?item=875&fa=292#>>. Acesso em 13/06/2016.

PARÁ. Prefeitura Municipal de Santarém. Secretaria Municipal de Educação- SEMED. **Plano Municipal de Educação 2015-2025 – Santarém-Pará.**

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

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

PARO, V.H. [et al] **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PLATAFORMA EDUCAÇÃO & PARTICIPAÇÃO. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br>>. Acesso: 16/04/2017.

POZO, Juan Ignacio. 9 – A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **REVISTA PÁTIO.** Ano 8. Agosto/Outubro 2004.

RAINHO, Douglas. **Figura de Muiraquitã.** Disponível em: <<http://perdido.co/2016/04/muiraquita-amuletos-dos-nativos-brasileiros/>>. Acesso em: 22.09.2017.

RINALDI, Renata Portela; SILVA, Neiva Solange da. Educação Integral: entre o passado e o futuro. **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 121-1388,2017, Edição Especial.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** 36. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANFELICE, José Luís. A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Organizadores). **Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo.** 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais>>. Acesso em: 15/08/2017.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos.** 2ª ed. – rev. e ampl. – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Plano de Nacional de Educação PNE 2014-2024**: teor integral conforme edição extra do diário oficial. Suplemento ao livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 2014.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5,n.2,p.25-46,dez.2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>>. Acesso em: 22.09.2017.

SAVIANI, Nereide. Escola e Luta de Classes na Concepção Marxista de Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.3, n.1, p.7-14; fev.2011. Disponível: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9489/6913>>. Acesso: 19.09.2017.

SIGNIFICADO de Mocarongo. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/mocarongo>>. Acesso em: 05.08.2017.

SIGNIFICADO de Muiraquitã. Disponível em: <<http://www.zastros.com.br/astrologia/muiraquita-pode-trazer-sorte-e-coragem>>. Acesso em: 05.08.2017.

SIGNIFICADO de Tapajós. Disponível em: <<<http://www.osdicionarios.com/c/significado/tapajos>>>. Acesso em: 05.08.2017.

TEIA: **Territórios, Educação Integral e Cidadania**. Disponível em <<http://teiaufmg.com.br>> Acesso em: 01 de Fev. de 2017.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84.

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/insitucional>> Acesso em: 27.07.2017.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Disponível em <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/?locale=pt\\_BR](http://repositorio.ufpa.br/jspui/?locale=pt_BR)>. Acesso em: 01 de Fev. de 2017.

YIN, R. K. **Estudo de Caso** – Planejamento e Métodos. Tradução: Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. – 4. Ed. – Porto Alegre: Bookmam, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### A – PERFIL

##### 1. Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo que leciona:

Tempo de leciona nessa escola:

Disciplina que ministra:

Trabalha em outra escola:

Se trabalha qual disciplina e nível de ensino:

#### B – CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

02. O que você entende por educação integral?

03. Quais termos você conhece que estão relacionados a educação integral?

04. O que você entende por educação integral e educação de tempo integral?

#### C – SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROEMI NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JÚLIA GONÇALVES PASSARINHO NO PERÍODO DE 2012 A 2014.

05. Como foi feita a adesão da escola ao ProEMI?

06. Para você o que é o ProEMI?

07. Como foi implantado o ProEMI na escola?

08. Qual a relação entre o ProEMI e a educação integral?

09. Que atividades foram propostas inicialmente e como foram definidas pela comunidade escolar?
10. Como se realizou o acompanhamento do programa na escola?
11. Como são realizadas as atividades de orientação e formação da SEDUC para os gestores sobre o PROEMI?
12. De que maneira a SEDUC realiza formação com os coordenadores locais?
13. O ProEMI faz parte das temáticas abordadas nos encontros do planejamento da escola?

**D – SOBRE OS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROEMI NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

14. Quais as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos e na efetivação da educação integral na escola?
15. Quais os aspectos positivos e negativos do programa? E como você acredita que poderia melhorar o desenvolvimento do mesmo na escola?

## APÊNDICE B – MODELO DE QUADRO DAS ENTREVISTAS SOBRE AS CATEGORIAS ANALISADAS

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES ANTES	FALAS SIGNIFICATIVAS AO OBJETO DA PESQUISA
CONCEPÇÃO	EDUCAÇÃO INTEGRAL	G.E.	“[...] é como se fosse uma complementação do que é dado dos conteúdos dentro da grade curricular e tem que se estender no caso de passar pro outro turno no caso, no contra turno e o aluno fica mais tempo na escola.”
		P.C.	“A possibilidade do educando ter um aprendizado com mais qualidade, é um tempo integral, quer dizer manhã e tarde, mas integral é formá-lo de maneira mais ampla, holística.”
		P 1	“Eu entendo a educação que contemple o todo do ser humano né? não apenas no sentido de transmissão de conhecimento mas, no sentido de formação inclusive de caráter, de trabalhar a personalidade o sentimento do ser humano.”
	TEMPO INTEGRAL	G.E.	“Quando se fala em educação integral e tempo integral se pensa que é a mesma coisa. Tempo integral que vai passar o dia todo e educação integral e tempo integral não tem muita diferença.”
		P.C.	“[...] tem quebra, é posso ter uma educação em tempo integral na minha concepção e por exemplo ter um momento em sala de aula outro momento sei lá, no lugar não sei por onde.”
		P 1	“A educação em tempo integral ao meu ver seria aquela que demandaria mais tempo o aluno presente na escola né? No espaço escolar.”
AÇÕES PEGAGÓGICAS		G.E.	“Solicitadas por meio das reuniões.”
		P.C.	“Olha nós fizemos aqui formação pra professor onde foi contratado algumas assessorias pra fazer formação para o professor na área de relacionamento humano, em metodologias em sala de aula e tudo mais, nós tivemos investimento para os alunos, ações que foram desenvolvidas com os alunos, praticamente foram essas duas, que foi a questão de contratação de professores para dar aulas preparatórias para o ENEM, tá, via PROEMI se chamou esses professores de fora pra que aos sábados pudessem atender de uma forma diferente os alunos do preparatório para o ENEM.”
		P 3	“[...]. Então nós fizemos votação, dentre essas votações eles queriam mais aulas pros alunos, aulas de reforço principalmente português e matemática, pediram também química e física que era também o calo deles e a famosa redação. Também pediram assim, como a gente já tinha projetos na escola em andamento, como o Projeto Talentos nós tivemos alunos que gostavam muito de cantar, aula musical, nós tivemos também ping pong, atividades extra escolares entre outras.”

## ANEXOS

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_  
 Nacionalidade \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Estado Civil \_\_\_\_\_  
 estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI: SINGULARIDADES DESTA POLÍTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL” desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/Ufopa, Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, pela mestrandia **Tânia Castro Gomes**, sob a orientação do Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. O objetivo da pesquisa é analisar o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI implementado em escolas estaduais em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014. A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora desenvolva observações e análises de documentos, no período de junho a agosto de 2016, e ainda, participar de entrevistas semiestruturadas gravadas, com questões voltadas para a pesquisa. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a pesquisadora Tânia Castro Gomes pelo telefone (93) 991285062, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Santarém-PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura da pesquisadora responsável

## ANEXO B – Muiraquitã



Fonte: Douglas Rainho · 06/04/2016