



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

DIOMARK PEREIRA DE ARAUJO

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
ITAITUBA-PA**

**SANTARÉM
2020**

DIOMARK PEREIRA DE ARAUJO

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
ITAITUBA-PA**

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

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

Orientador: Prof. Dr. Edilan de Sant Ana Quaresma

**SANTARÉM
2020**

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

S615p Araujo, Diomark Pereira de

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
ITAITUBA-PA**

166 fls.: il

Inclui bibliografias.

Orientador: Edilan de Sant Ana Quaresma

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. Gestão Escolar. 3. Professores. 4. Coordenadores. 5. Técnicos Educacionais 6. Alunos. I. QUARESMA, Edilan de Sant Ana, *orienta*. II. Título.

CDD: 23 ed. 370.11

Bibliotecário – Documentalista: Eliete Sousa – CRB/2 1101

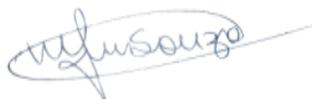
DIOMARK PEREIRA DE ARAUJO

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
ITAITUBA-PA**

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

Resultado: Aprovado

Data de aprovação: 28/08/2020



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

Examinadora Externa à Instituição

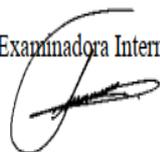


Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA, UFOPA

Examinadora Interna

Dra. MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES,

Examinadora Interna



UFOPA

Dr. EDILAN DE SANT ANA QUARESMA, UFOPA

Presidente

Dedico a pesquisa a todos aqueles que contribuíram para que ela fosse realidade, em especial, à minha família. À minha querida vó, Maria Batista, pela criação, ensinamentos e orações, te amo incondicionalmente; à minha querida esposa, Milene Santos dos Santos, pela paciência e parceria nesses 10 anos, na alegria e na tristeza, sempre esteve ao meu lado, dando a força que precisava; às minhas enteadas, Emanuele Santos dos Santos, Gelice Taiza Teotônio, Rosiane Santos de Oliveria, que viveram na cotidianidade, todo o desejo por conhecimento, pela produção científica; à minha querida filha, Diovanna Alves de Araujo, por nunca desistir de mim, mesmo quando estive ausente; aos meus irmãos (Diomar P. Araujo, Dionei P. Araujo e Dilma P. Araujo; ao sobrinho filho, Jhon Álace P. Araujo. E aos meus pais, Maria Margareth e Dionísio Vianna (In memoriam), essa vitória também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado sempre foi um sonho e era o que almejava. E mesmo com todas as dificuldades possíveis, lá estava eu, nas seleções, tentando, na certeza de que um dia uma vaga seria minha, e em 2018, com a fé em Deus, consegui! Diante das incertezas da vida, com a proliferação de um mal que se alastrou no mundo a fora, pensei que não chegaria ao fim do mestrado, e quase sem forças, perdendo amigos de trabalho, vivi um pesadelo surreal, mas sobrevivi ao COVID-19. Mesmo sem quase enxergar, pelas complicações da doença, mantive o foco porque o que mais queria era finalizar o que sempre sonhei e desejei, o MESTRADO! A caminhada não foi fácil, precisava viajar 2 ou 3 vezes por semana e, ao mesmo tempo, trabalhar, foi Deus! Nos primeiros meses, minhas noites eram mais na estrada do que em casa, ausente da família, para cumprir com as disciplinas obrigatórias do mestrado, ainda assim, estava sempre alegre e feliz, era o que queria, não importava o sofrimento.

Nada seria possível sem a presença de Deus em minha vida, nas orações, nas conversas diárias, a ELE toda honra e toda glória, pois tudo posso naquele que me fortalece. Obrigado, Senhor!

À minha família, que conhece o meu desejo pela pesquisa científica, por acreditar que juntos, no apoio cotidiano, podemos alcançar as metas traçadas. Deram-me a força que precisei, me acalentando quando achava que não tinha mais forças para prosseguir, vocês são o que mais amo nessa vida!

À Universidade Federal do Oeste do Pará, uma Instituição que muito me orgulha em fazer parte dessa grande família; aos professores do PPGE-UFOPA, que certamente contribuíram com a minha formação acadêmica, os momentos juntos em sala de aula são inesquecíveis.

Ao querido orientador, Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma, que após quatro anos tentando o mestrado, apareceu em minha vida e aceitou o desafio em me orientar, dando-me a oportunidade para cursar o mestrado, sou muito grato a você, um ser humano que aprendi admirar e respeitar como grande profissional nessa desafiadora caminhada, essa conquista é nossa!

Às professoras doutoras, Maria de Fátima Sousa Matos e Sinara Almeida da Costa, que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa, mudando sua rotina de vida e de trabalho para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, vocês me fizeram ter um olhar diferenciado acerca da produção científica, gratidão!

Aos gestores das escolas, técnicos educacionais, professores e coordenadores do PME, que me acolheram, contribuindo para um melhor entendimento da implantação do Programa Mais Educação, no período de 2009 a 2015, que se disponibilizaram a responder o questionário, que se abdicaram do seu tempo para contribuir com a pesquisa, a vocês minha gratidão!

Em nome de Gisele Vidal, uma grande amiga e um ser humano incrível, que sempre esteve presente em minha vida durante o mestrado e em todos os momentos da produção científica, agradeço aos colegas de turma, 2018, onde dividi espaço e tive a oportunidade de aprimorar o conhecimento. Agradeço também, à Manuela Tapajós e Mauro Marinho, pelos constantes diálogos sobre a pesquisa científica, vocês são “guerreiros”.

Em nome do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares e Prof^a. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares, agradeço ao PPGE-UFOPA e aos colegas do grupo de pesquisa, História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), pela oportunidade de participação nos encontros e *lives*, esses momentos contribuíram significativamente para o meu crescimento intelectual.

À amiga, Maria Rodrigues, que tem sido uma irmã nessa caminhada, aconselhando, ouvindo e contribuindo quando sempre precisei. Você tem um lugar especial no meu coração; ao amigo de adolescência, Jossilei Senna, que sempre me acolheu em sua casa, em Santarém, você é mais que um amigo, é um irmão; ao querido Luciano, pelas interseções e companheirismo nesse processo singular; à Angelita Gomes, aquele ser humano que surge na sua vida para somar, para contribuir quando você mais precisa, você foi a força que precisei; à professora Raimunda dos Santos Oliveira, pelo apoio e companheirismo ao longo da caminhada, você é uma amiga que quero bem; à professora Cleuda Maria de Oliveira, ex-coordenadora do PME, que sempre me atendeu, respondendo às dúvidas, você foi fundamental nesse processo de pesquisa; à amiga Angelina Baú, uma mulher de uma sabedoria admirável e conhecedora do processo histórico da educação em Itaituba, lembrarei de você com carinho; à professora Mestre, Regina Figueira (*In Memoriam*), pelo incentivo e oportunidade do estágio, você foi um exemplo de profissional, de grande intelectual, mãe e amiga; ao Professor Dr. Francisco Claudio, pela contribuição e indicações quando pensei cursar o mestrado; à Elines e Adriana Figueiredo pela contribuição com indicações de leitura; ao meu querido primo, Sinei Marinho Pedroso, pela força no momento que mais precisei, essa conquista também é sua; à minha amiga e querida “Preta” (*In Memoriam*), como gostava de ser chamada, com quem tive a oportunidade de conviver mais de 18 anos de amizade, nossas conversas acompanhada daquele café serão vivas lembranças em minha memória,

saudades eternas; à Ane Pantoja, aquela amiga de mais de 25 anos, que com uma sabedoria nata e voz mansa, te faz bem nos momentos que precisa de um ombro amigo, nossas conversas psicológicas contribuem e muito para o nosso equilíbrio emocional; ao “Grupo Seca Boteco”, de amigos maravilhosos que estão sempre ao meu lado, nos momentos bons e tristes da vida; em nome do meu sobrinho David Araujo (*In Memoriam*), que sempre conversávamos quando chagava de viagem e compartilhava com ele todo o empenho e dedicação com os estudos, para que ele pudesse seguir o mesmo caminho que eu, saudades; à Joelma Ferreira Pantoja, que sempre será minha cunhada, um ser humano de um grande coração, que há mais de 27 anos está ao meu lado.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do Senhor Secretário Municipal de Educação, Amilton Pinho, pela contribuição com as informações quando precisei. Ao amigo e Assessor Técnico-SEMED, Diogo Rego, que sempre me atendeu, tirando do seu tempo para contribuir com as informações para pesquisa, a você, o meu respeito e admiração.

Ao professor Paulo Lira, Coordenador do PNME e Departamento e Projetos da SEMED de Itaituba, pela contribuição com a coleta de dados, cedendo as informações necessárias para a produção da dissertação, sua participação foi de grande relevância, meu amigo. E a professora Ana Clara Neves, do mesmo departamento-SEMED, que com sua gentilidade, sempre me atendeu, tirando dúvidas sobre a implantação do PME em Itaituba.

À Diretora Escolar, Eni Ribeiro Branco, uma profissional da educação Itaitubense que conhece a minha história para chegar aqui, você foi uma amiga nos momentos mais difíceis da pesquisa. Essa vitória é também sua. Ao meu amigo, José Pena Bandeira, um diretor compreensível, humano e profissional, que aprendi a admirar, você faz parte dessa conquista.

À Odeize Hauzenger, minha ex-diretora, querida, que sempre acreditou que esse momento fosse possível, cursar o mestrado. E aos colegas de trabalho, na pessoa de Wagner José de Oliveira e Marinalva Fonseca, pela parceria na escola, nos momentos bons e ruins, e quando precisei, sempre se disponibilizaram para ajudar no processo educacional da instituição, vocês são dignos de respeito.

O que temos? Só gratidão!

RESUMO

A pesquisa faz uma apresentação da política indutora de Educação Integral no Município de Itaituba, no período de 2009 a 2015, a partir da implantação do Programa Mais Educação (PME). Objetivou-se analisar o processo de implantação do PME em duas escolas do município, buscando compreender a sua materialização no contexto escolar. Para o alcance do objetivo aqui proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, recorrendo à literatura e à pesquisa de campo, realizada em duas escolas, do município de Itaituba, onde o Programa Mais Educação foi implantado no ano 2009, e executado até o ano 2015. Utilizou-se como instrumento para coleta de dados o questionário, que foi aplicado aos dezessete sujeitos da pesquisa, contemplando: duas diretoras, duas técnicas educacionais, duas coordenadoras do PME e onze professores. As informações contribuíram para analisar e interpretar as contradições existentes durante a implantação do Programa Mais Educação no contexto escolar, e, assim, fomentar discussões sobre a educação integral como possibilidade para qualidade da educação no contexto brasileiro, com especificidades no contexto da Amazônia brasileira. A pesquisa foi de fundamental importância porque além de contribuir com o referencial já existente, possibilita ao leitor uma reflexão de como o PME foi implantado em escolas que não ofereciam espaço adequado para execução das oficinas, suas linguagens e atividades propostas. A implantação do PME nessas duas escolas foi desafiadora e marcada pela deficiente adesão ao Programa por parte dos sujeitos envolvidos, bem como pela falta de conhecimento por parte destes, acerca da funcionalidade do projeto no âmbito escolar. Adicionalmente, o estudo permitiu inferir sobre a necessidade de uma política de educação integral no município de Itaituba, como elemento importante para melhoria da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Educação Integral e de Tempo Integral. Qualidade da Educação. Gestão Escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research outlines a presentation of the inductive policy of Integral Education in the Municipality of Itaituba, in the period from 2009 to 2015, from the implementation of the Programa Mais Educação (PME). The objective was to analyze the process of implantation the PME in two schools in the Municipality, seeking to understand its materialization within the school context. In order, to achieve the objective proposed here, a qualitative research was performed, by using literature and field research, carried out in two schools, in the Municipality of Itaituba, where the Programa Mais Educação was implemented in 2009 and executed until the year 2015. The questionnaire was used as an instrument for data collection, which was applied to seventeen research subjects, including: two principals, two educational technicians, two PME coordinators and eleven teachers. The information contributed to analyze and interpret contradictions that existed during the implementation of the Programa Mais Educação in the school context, and, thus, motivate discussions about integral education as a possibility for quality education in the Brazilian context, with specific issues in the context of Brazilian Amazon. The research was of paramount importance because in addition to contributing to the already existing framework, it allows the reader to reflect on how the PME was implemented in schools that did not offer adequate space to run the workshops, their languages and proposed activities. The implementation of the PME in these two schools was challenging and marked by the poor adherence to the Program on the part of the subjects involved, as well as by the lack of knowledge on the part of them, about the functionality of the project in the school environment. Additionally, the study made it possible to infer the need for a comprehensive education policy in the Municipality of Itaituba, as an important element for improving the quality of basic education.

Keywords: Full-Time School and Full Time Education. Quality of Education. School management. Elementary School.

A educação é um ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens

(SAVIANI).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Localização do município de Itaituba (2019).....	26
Figura 1 - Vista aérea da Cidade de Itaituba-PA.(s/d).....	29
Mapa 2 - Localização da Região Amazônica (2019).....	46
Figura 3 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Resultados e Metas.....	100
Figura 4 -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Anos Finais do Ensino Fundamental-Resultados e Metas.....	100
Figura 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Município de Itaituba-Resultados e Metas, Anos Iniciais. (4ª série/5º ano).....	100
Figura 6 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Município de Itaituba-Resultados e Metas, Aos Finais. (8ª série/9º ano).....	100
Figura 7 - IDEB da Escola A – Resultados e Metas, no intervalo de 2009-2015 (Itaituba-PA). 4ª série/5º ano.....	124
Figura 8 - IDEB da Escola A – Resultados e Metas, no intervalo de 2009-2015 (Itaituba-PA). 8ª série/ 9º ano.....	124
Figura 9 - IDEB da Escola B – Resultados e Metas, no intervalo de 2009-2015 (Itaituba-PA). 4ª série/5º ano.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de aprovação por etapa de ensino, 2010-2015.....	54
Gráfico 2 - Taxa de insucesso (soma de aprovação e abandono) por séries do Ensino Fundamental e Médio segundo a rede de ensino – Brasil 2015.....	54
Gráfico 3 - Evolução do percentual de matrícula em tempo integral nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, 2010-2015.....	56
Gráfico 4 - Matrículas na educação básica. Itaituba: 2009-2015.....	82
Gráfico 5 - Rendimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba- Zona Urbana - 2009 a 2015.....	83
Gráfico 6 - Rendimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba- Zona Urbana – 2009 a 2015.....	83
Gráfico 7 - Rendimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba- Zona Rural – 2009 a 2015.....	84
Gráfico 8 - Rendimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba- Zona Rural – 2009 a 2015.....	84
Gráfico 9 - Recursos provenientes do FNDE repassados a Itaituba por meio do PDDE: 2005-2019.....	97
Gráfico 10 - Taxa de Aprovação da Escola A e B – SAEB: 2009-2015.....	133
Gráfico 11 - Proficiência Média e Padronizada da Escola A - SAEB: 2009-2015.....	134
Gráfico 12 - Proficiência Média e Padronizada da B - SAEB: 2009-2015.....	135
Gráfico 13 – Proficiência Média e Padronizada de Matemática a Língua Portuguesa: 2009-2015.....	136
Gráfico 14 – Resultados no IDEB Escolas A e B. 2009 a 2015.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 4ª SÉRIE/5º ANO. Escolas Municipais de Itaituba-Pa: 2009-2015.....	30
Quadro 02 - Pesquisa acerca do Programa Mais Educação em um recorte temporal de 2009 a 2015, disponíveis no Banco de dados da CAPES.....	34
Quadro 03 - Alunos em tempo integral no Ensino Fundamental.....	55
Quadro 04 - Atividades propostas ao Programa Mais Educação.....	66
Quadro 05 - Pioneiros selecionados para trabalhar com o PME em Itaituba.....	86
Quadro 06 - Números de alunos e escolas cadastradas no SIMEC em 2010. Itaituba-Pa.....	88
Quadro 07 - Alunos atendidos pelo PME no período de 2010 a 2015. Itaituba-pa.....	89
Quadro 08 - Oficinas aderidas pelas escolas.....	90
Quadro 09 - Inserção do II Plano de atendimento das escolas no SIMEC.....	91
Quadro 10 - Escolas que participaram das reuniões propostas pela SEMED. Itaituba-Pa: 2011.....	93
Quadro 11 - Escolas inclusas no PME. Município de Itaituba-Pa: 2012.....	94
Quadro 12 - Alunos cadastrado pelas escolas. Itaituba-Pa: Plano de Atendimento 2012.....	95
Quadro 13 - Escolas e professores Comunitários participantes do III Encontro de Formação. Itaituba-Pa: 2012.....	96
Quadro 14 - Ações agrupadas para o PDDE. Brasil: 2020.....	98
Quadro 15 – Recursos recebidos pelas escolas de Itaituba-Pa, 2009-2015.....	99
Quadro 16 - Perfil dos sujeitos entrevistados. Itaituba, 2019.....	112
Quadro 17 – Mudanças em decorrência do PME nas Escolas. Itaituba-Pa.....	137
Quadro 18 – Avaliação dos entrevistados com relação a implantação do PME na Escola. Itaituba-Pa.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Brasil - Metas projetadas e IDEB Observado para os Anos Iniciais do Ensino fundamental.....	42
Tabela 2 – Brasil- Metas projetadas e IDEB Observado para os Anos Finais do Ensino fundamental.....	42
Tabela 3 – Brasil - Metas projetadas e IDEB Observado para o Ensino Médio.....	43
Tabela 4 – Pará - Metas projetadas e IDEB Observado para a 4ª série/5º ano do Pará.....	44
Tabela 5 – Pará - Metas projetadas e IDEB Observado para a 8ª série/ 9º ano do Pará.....	44
Tabela 6 – Pará - Metas projetadas e IDEB Observado para a 3ª série do Ensino Médio do Pará.....	44
Tabela 7 – Porcentagem de matrículas nas redes pública e privada em tempo integral no Ensino Fundamental no Estado do Pará.....	78
Tabela 8 – Porcentagem de escolas da Educação Básica com matrículas em tempo integral da Educação Integral da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado do Pará.....	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AIEC	Associação Internacional de Educação Continuada
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
Capes	Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DAS	Grupo-Direção e Assessoramento Superiores
ECA	Estatuado da Criança e do Adolescente
EPT	Educação para todos
FAI	Faculdade de Itaituba
FAT	Faculdade do Tapajós
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ideb	ndice de Desenvolvimento
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
MEC	Ministério da Educação
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEP	Programa e Projetos
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUID	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
RI Tapajós	Região de Integração do Tapajós
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEx.	Unidades Executoras
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPel	Universidade Federal do Pará Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unilasalle	Universidade La Salle
Uninter	Centro Universitário Internacional
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unopar	Universidade Norte do Paraná
UPF	Universidade de Passo Fundo
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A temática proposta como objeto de estudo	19
1.2 Recurso metodológico	22
1.2.1 O tipo de pesquisa qualitativa	24
1.2.2 O local da pesquisa.....	25
1.3 A presença do Programa Mais Educação no banco de dados da CAPES, no período de 2009 a 2015	33
2 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	39
2.1 O contexto regional na compreensão do fenômeno educação	39
2.2 Educação Integral: como os autores definem?	46
2.3 Educação Integral em Tempo Integral	49
2.4 Educação Integral em Tempo Integral à Luz da legislação	56
2.5 Programa Mais Educação como política indutora de Educação Integral	64
2.6 A organização do tempo e do espaço na escola em tempo integral	67
3 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ	77
3.1 O Programa Mais Educação no Estado do Pará	77
3.2 A educação na realidade itaitubense	79
3.3 O Programa Mais Educação em Itaituba	85
3.3.1 Ações do PME em 2010.....	90
3.3.2 Ações do PME em 2011.....	91
3.3.3 Ações do PME em 2012.....	94
3.4 Caracterização das escolas pesquisadas	101
3.4.1 Escola A	102
3.4.2 Escola B	107
3.5 Entrevista com os sujeitos da pesquisa das escolas “A/B”	111
3.5.1 A visão dos sujeitos acerca da implantação do Programa Mais Educação na escola	114
3.5.1.1 Concepção de Educação Integral e em Tempo Integral.....	114
3.5.1.2 Critério para a escola participar da implantação do Programa Mais Educação	123
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	161
ANEXOS	166

1 INTRODUÇÃO

1.1 A temática proposta como objeto de estudo

A Educação Integral surge como concepção teórica e tem como base a formação integral do sujeito como possibilidade para o enfrentamento das desigualdades sociais, com participação cultural, inserção de tecnologias, com a disseminação dos saberes e dos conhecimentos que contribuirão com o enriquecimento do ensino. Para Albuquerque (2017), a ideia de educação integral e suas reflexões em torno da formação mais aperfeiçoada do ser humano remontam ao início da civilização humana, retornando à antiguidade que tinha como base educacional a *Paideia* grega, na qual os seus objetivos eram expressos para a formação do corpo e do espírito, germinando na história, o que mais tarde veio a ser denominada de educação integral.

A Educação Integral permite às escolas inovações que impulsionam a geração de conhecimentos, como ativos no processo de ensino/aprendizagem e como ferramenta de acesso à educação, de forma a criar a organização do processo educacional em uma realidade preñe de significados, que oportunize aos alunos condições, experiências, instrumentos e conceitos à construção sócio cognitiva da aprendizagem (PEREIRA; VALE, 2013).

O ideário de Educação Integral está previsto, também, na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, o qual realça que “a educação, direito de todos e dever do Estado, será ministrada 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”. De acordo com Brasil (2016), revela-se no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394/96, que a ideia de educação integral está prevista desde a Educação Infantil, nível de ensino que se constitui como a primeira etapa da educação, tendo por finalidade o “desenvolvimento integral” da criança até os cinco (5) anos de idade, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado pela ação da família e da comunidade.

Na perspectiva da Educação Integral, surge o Programa Mais Educação como política indutora, criado pela Portaria Interministerial, Nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083/2010, surgindo como uma estratégia do Ministério da Educação-MEC, para a construção de uma agenda de Educação Integral no Estados e Municípios do Brasil, com a ampliação da jornada escolar, de quatro para sete horas, diferenciada daquela existente nas instituições de ensino, da realidade brasileira.

O interesse em pesquisar sobre o Programa Mais Educação (PME) em duas escolas do Município de Itaituba, surgiu a partir de minhas experiências em projetos sociais e, ao mesmo tempo, pela vivência enquanto professor, técnico educacional e diretor escolar. Trabalhar como diretor escolar é vivenciar na prática o conflito de ideias e o desafio em realizar um trabalho democrático e participativo no ambiente escolar. É uma tarefa árdua, mas possível de ser realizada em prol de uma educação de qualidade¹ que pode vir a despertar nos sujeitos que compõem a instituição de ensino, um olhar diferenciado acerca de uma gestão que visa ao bem comum de todos os cidadãos que compõem a escola, na busca pela participação de todos na tomada de decisões de forma crítica e responsável.

Entretanto, foi só a partir da experiência enquanto diretor escolar que passei a compreender a importância do Programa Mais Educação no interior das escolas. O PME foi uma realidade nas escolas, com a proposta de inserir a educação em tempo integral na rede pública de ensino. Contudo, a implantação como política indutora foi desafiadora e marcada por problemáticas no âmbito escolar, como descrita pela literatura apresentada na pesquisa e na análise dos dados, na qual constatou-se a dificuldade para a implantação do PME nas unidades de ensino.

A partir disso, percebi a necessidade de pesquisar sobre o PME, para compreender de fato como se originou essa política indutora no cenário brasileiro e como foi firmada nas escolas. As possibilidades de encontrar respostas para minhas inquietações acerca da Educação Integral e em Tempo Integral passaram a ser consolidadas a partir do meu ingresso como discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A partir das leituras, venho buscando aprofundar o conhecimento sobre a temática proposta no propósito de, na posterioridade, contribuir com a coletânea já existente.

Nesse sentido, elaborou-se a seguinte questão norteadora: Como se deu o processo de implantação do PME em escolas da rede pública do município de Itaituba? Questões secundárias: Como a implantação do PME contribuiu para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental das escolas? Que fatores contribuíram para as escolas ingressarem no PME? Como a comunidade escolar participou da implantação do Programa? Que ações o PME desenvolveu na escola visando o resultado qualitativo do rendimento escolar dos alunos

¹ “O uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com seus objetivos. (GUSMÃO, 2013, p. 301). [...] a noção de qualidade tem um caráter polissêmico, não havendo consenso na significação. A qualidade da educação está relacionada a fatores ideológicos e políticos, de acordo com cada sociedade e momento histórico. Por isso, não se buscou nesta pesquisa adotar um termo único para qualidade da educação, por compreender que de acordo com as finalidades da educação e do contexto histórico, modifica-se também as referências de qualidade.

participantes? Na visão da comunidade escolar, que mudanças ocorreram nas escolas a partir da presença do Programa Mais Educação?

Para responder à questão norteadora, trabalhamos com o objetivo geral: Analisar o processo de implantação do PME em duas escolas do município, buscando compreender a sua materialização no contexto escolar. E para responder às questões secundárias, selecionamos os objetivos específicos: Investigar como se deu o processo de implantação do PME nas escolas A e B; Verificar como a implantação do PME contribuiu para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental das escolas A e B; Identificar os fatores que incentivaram as escolas a ingressar no PME; Verificar como a comunidade escolar participou da implantação do Programa; Caracterizar as ações que o PME desenvolveu nas escolas visando o resultado qualitativo do rendimento escolar dos alunos participantes; Investigar quais mudanças ocorreram nas escolas a partir da presença do Programa Mais Educação.

Para Souza e Colares (2016), com o retorno da Política de Educação Integral em pleno século XXI, foi perceptível as barreiras e os desafios para a sua efetivação no âmbito escolar, dentre eles, destaca-se a ausência de profissionais qualificados para atuar em áreas específicas, em tempo integral, presença de voluntários, participação de instituições públicas e privadas no cotidiano das escolas, recursos financeiros, espaço adequado para descanso, atividades recreativas e de aprendizagem. Dessa forma, observa-se a distância entre o ideal (defendido pela política, ou seja, o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões), e o real (vivenciado nas escolas, os problemas de ordem estrutural, dificuldade de aceitação por parte dos professores, falta de incentivo financeiro para o desenvolvimento da política no ambiente escolar), pois observa-se que há um descompasso da teoria para a prática, haja vista que as instituições de ensino, onde o Programa desenvolveu as atividades, não seguem a mesma lógica dos documentos oficiais, que será tratada no decorrer da dissertação.

Leite e Guerreiro (2016, p. 116) discorrem que apesar de o “Programa Mais Educação ser experiência praticada em nível nacional, a partir de 2007, o Brasil vivencia um cenário de instabilidade política e com os rumos do próprio Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, vigente, sendo colocados a prova”. A pesquisa teve como pretensão fazer uma análise da literatura sobre a política indutora de educação integral, bem como uma pesquisa de campo, com a finalidade de responder aos objetivos propostos, ouvindo os sujeitos, para, na posterioridade, verificar os pontos convergentes e divergentes sobre a implantação do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental das escolas foco da pesquisa.

A pesquisa foi de fundamental importância porque além de contribuir com o referencial já existente, os resultados poderão suscitar um diálogo entre aqueles que buscam

compreender como a política de Educação Integral foi materializada no contexto escolar, como possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Sendo assim, a dissertação está organizada por seções.

Na primeira seção, apresenta-se a introdução, destacando a temática proposta, objeto de estudo, recursos metodológico, tipo de pesquisa e o local da pesquisa. A segunda seção versa sobre a Educação Integral no Contexto Brasileiro, fazendo uma abordagem acerca do contexto regional na compreensão do fenômeno educação, compreendo as definições de Educação Integral e Educação Integral em Tempo Integral a Luz da legislação, o Programa Mais Educação como Política indutora de Educação Integral, assim como a Organização do tempo e do espaço na escola em tempo integral.

Na terceira seção, há a descrição da implantação do Programa Mais Educação, onde se faz uma abordagem da realidade da presença do Programa Mais Educação no Estado do Pará, na Realidade Itaitubense, ações do Programa Mais Educação, caracterização das escolas pesquisadas, entrevistas com os sujeitos da pesquisa das escolas A/B, visão dos sujeitos acerca da implantação do Programa Mais Educação na escola, concepção de educação integral e em tempo integral, bem como os critérios para a escola participar da implantação do Programa Mais Educação.

Na quarta seção, aborda-se as considerações finais, onde retoma-se aos objetivos, apresentando os principais desafios e resultados da concepção dos entrevistados acerca da Implantação do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas, constatando-se, nesse sentido, os pontos divergentes e convergentes da implantação do Programa Mais Educação. Diante disso, a pesquisa sobre o Programa Mais Educação permitiu compreender como essa política indutora de educação integral foi materializada nas duas escolas pesquisadas, no município de Itaituba no intervalo de 2009 a 2015.

1.2 Recurso metodológico

“É possível que alguém faça pesquisa de campo saindo ileso do jogo de intersubjetividade que a interação face a face produz?” (SANT’ANA, 2010, p. 371). A autora descreve que a pesquisa de campo é participante, pois, mesmo na pesquisa de campo baseada em contrato deliberado de não intervenção, sempre existe alguma interferência do jogo relacional, nascido das interações pesquisador-pesquisado, naquilo que é pesquisado. É esse o mote do trabalho científico, no qual a interação do pesquisador com o método e as teorias que circundam a pesquisa científica visam manter uma relação sujeito/objeto, consolidado

epistemologicamente no conhecimento já existente, em busca de novos conhecimentos a serem base para novas interpretações de fenômenos da natureza, especificamente falando, no caso da dissertação de mestrado, em fenômenos sociais traduzidos por políticas públicas voltadas para a educação.

Por isso, o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está “aplicando” esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos. Daí o nome de referencial teórico-metodológico. (SEVERINO, 2007, p. 1008).

A metodologia representa os caminhos percorridos pelo pesquisador para a consolidação dos resultados, que por meio dos instrumentos utilizados contribuiu para as descobertas do objeto de estudo, “*A implantação do Programa Mais Educação no Município de Itaituba-Pa*”, oferecendo ao pesquisador vantagens a partir de atividades sistemáticas. “A metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de ser de fazer ciências. Cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos.” (DEMO, 1985, p. 19).

A pesquisa científica é a realização prática dos recursos metodológicos, “[...] definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que estão propostos, sendo requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...]” (Gil, 2002, p. 17). Então, para o alcance dos objetivos, buscou-se a partir do percurso metodológico da pesquisa, os caminhos para se compreender o objeto de estudo, analisar como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação como política indutora para escola de tempo integral no Município de Itaituba.

Nessa dissertação, utilizou-se uma pesquisa qualitativa, na busca de atingir os objetivos propostos e responder à questão norteadora. Considera-se, nesse sentido, que este tipo de pesquisa permitiu a melhor compreensão do objeto de estudo, contemplando conhecimentos já sistematizados e disponibilizados por outros estudiosos da educação integral e em tempo integral, seja em nível local, regional ou nacional. A busca pela compreensão de como se deu o processo de implantação do PME em Itaituba, na perspectiva de alguns autores envolvidos, também reforça a escolha pela pesquisa qualitativa, conforme defende Godoy (1995, p. 21),

[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. [...] Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

A pesquisa qualitativa surgiu como uma oportunidade para se conhecer de perto o fenômeno estudado, desvelando sua natureza, levando em consideração o contexto social e histórico em que o objeto de estudo estava situado. Essa abordagem contribuiu para o entendimento subjetivo do objeto estudado, buscando compreender as particularidades individuais dos sujeitos arrolados na pesquisa.

“A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p. 11). O espaço escolar das duas escolas do Município de Itaituba, onde o PME foi implantado, foi visto como uma fonte direta de dados, e o pesquisador passa a ser o seu principal instrumento de trabalho. “Em uma pesquisa qualitativa o ambiente é uma fonte direta de geração dos dados, pois lidamos diretamente com os sujeitos que tiveram experiência com o problema (ou objeto) pesquisado” (FRANCO; DANTAS, 2017, p. 14846). Desse modo,

a pesquisa qualitativa prima a descoberta científica como achado processual, relativo e em construção, disposto a considerações de novas informações, de novos dados que, de forma alguma, se submetem a tratamento e concepções mecanicistas, uma vez que o caráter de vinculação sujeito-objeto (pressupostos lógico-gnosiológicos) se dá na perspectiva dessa integração, onde valores e contextos são caminhos abertos, mas nunca acabados, daí sua contribuição e atualidade nos estudos de problemas e questões situadas no campo educacional, por exemplo. (LMA, 2018, p. 16).

A pesquisa qualitativa permitiu ao pesquisador conhecer de perto o objeto de estudo por meio da coleta de dados no campo de investigação, conhecendo, a partir disso, o fenômeno analisado. “Sem a pesquisa não se conhece o ambiente, nem tão pouco as pessoas envolvidas no trabalho de investigação, por isso foi fundamental conhecer as bases para se chegar ao fim” (NEVES, 2015, p. 29).

1.2.1 O tipo de pesquisa qualitativa

A escolha pela pesquisa exploratória ocorreu pela possibilidade de maior compreensão, entendimento e dinamicidade no trato com o objeto investigado. Por meio das técnicas e instrumentos desse tipo de pesquisa e do conhecimento que os sujeitos tinham do objeto de estudo, possibilitou, ainda, um maior entendimento de como a política pública de educação em tempo integral, o PME, foi materializado nas duas escolas do Município de Itaituba.

“[...] A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p.

41). Para o autor, esse tipo de pesquisa visa tornar melhor as ideias ou as descobertas de intuições. Por isso, seu planejamento ocorre de forma flexiva, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

“[...] a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. O estudo exploratório permite, portanto, aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de qualificá-los posteriormente (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 321-322).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema para explicitá-lo. Podendo, nesse sentido, envolver levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas experientes no problema pesquisado. Dessa forma, justifica-se a escolha pela pesquisa exploratória por compreender que os instrumentos utilizados a partir dela foram adequados ao contexto dos sujeitos, na qual foi realizada a investigação, atendendo satisfatoriamente aos anseios, tanto do pesquisador quanto dos pesquisados. Sendo assim, foi possível aprofundar o entendimento acerca do campo de estudo com mais compreensão e precisão para o alcance dos objetivos, permitindo ao pesquisador a busca por um maior conhecimento sobre o problema de pesquisa.

1.2.2 O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Itaituba, um dos municípios pioneiros na região Oeste do Pará que aderiram ao PME, cuja implantação ocorreu a partir de 2009 em escolas da zona urbana e zona rural do município, e local onde o pesquisador desenvolve suas atividades como educador e gestor. De acordo com Silva (2012), é importante fazer uma articulação do local para o global, do micro ao macro na política educacional, para um melhor entendimento da realidade educacional do país em seus múltiplos olhares. Tal medida é fundamental porque as particularidades não estão desligadas do todo, e nem o todo das partes, portanto, estudar uma particularidade é, também, uma forma de estudar e compreender a conjuntura de um determinado objeto de estudo. É por meio dessa visão de trabalho e pesquisa que será realizada a contextualização do município de Itaituba.

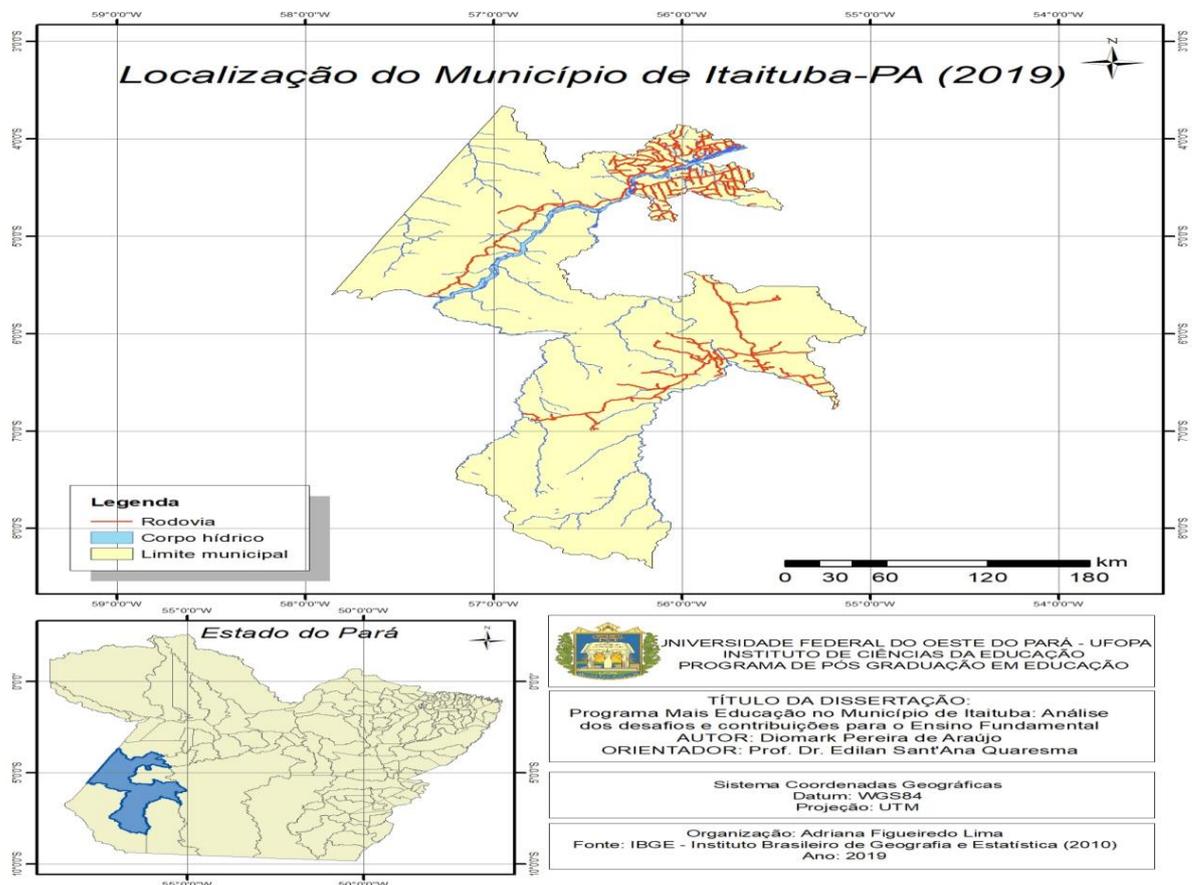
Itaituba é um município brasileiro “localizado na Região Sudoeste do Estado do Pará. Atualmente está constituído pelo distrito-sede: Itaituba e pelas unidades distritais de Miritituba, Campo Verde, Morais Almeida e Creporizão, possuindo extensão territorial de 62.041 km²” (SANTOS, 2018, p. 23). Segundo os dados do Censo de (2010), sua população era de 97.493 habitantes. Todavia, de acordo com Santos (2018), para o ano de 2017,

estimava-se uma população de 98.523 habitantes, mas, com a implantação de Portos Graneleiros e do Complexo Hidrelétrico do Tapajós, estima-se 130 mil habitantes com base no Cadastro Único de Assistência Social.

Em análogo com os estudos da autora, é possível observar esse crescimento, mesmo que de forma tímida, pois segundo o IBGE (2019), no intervalo de 2010-2019, é possível perceber o indicativo supracitado, tendo em vista o acréscimo de 3.754 habitantes, chegando, em 2019, ao quantitativo de 101.247 habitantes. Isso demonstra que com a chegada dos portos no distrito de Miritituba haverá um grande contingente de pessoas em busca de emprego na região, o que impulsionará o aumento da população no município e com isso, o crescimento desordenado, desembocando para as mazelas sociais.

Diante disso, o Mapa 1 destaca a localização do município, apresentando as rodovias, corpo hídrico e o limite municipal, com vista a situar o objeto de pesquisa.

Mapa 1 – Localização do município de Itaituba (2019)



Fonte: IBGE (2010) (Org) por Adriana Figueiredo Lima. (2019).

De acordo com IBGE (2017), a fundação do município de Itaituba está associada à conquista dos portugueses, com a primeira expedição à região, sob o comando do Capitão Pedro Teixeira, no ano de 1626. Logo após esse período, chegaram os jesuítas, que com suas

crenças e convicções, fundaram vários aldeamentos, isso, após Francisco da Costa Falcão ter iniciado a construção do forte, na foz do rio Tapajós, em 1697. Com tais iniciativas, os aldeamentos desenvolveram-se ampliando a forma de interação social nos aldeamentos.

Em 1754, os jesuítas foram afastados pelo governador da época, o Capitão General Francisco Xavier de Mendonça Furtado, do comando das aldeias fundadas na zona dos Tapajós, e o local foi elevado à categoria de vila, denominada Santarém da Aldeia do Tapajós. Com esse ato, o vale do Rio Tapajós permaneceu sob o domínio do Grão-Pará (IBGE, 2017).

Desconhece-se precisamente, quando foi originado o município. Sabe-se, porém, que em 1812 já existia o lugar com o nome de Itaituba, cujo desbravador e fundador fora o Coronel Joaquim Caetano. Nessa ocasião, era um entreposto com barracas acompanhando as instalações comerciais. Em 1836, para lá foi enviado um pequeno destacamento do posto de resistência, Brasília Legal, fundado no mesmo ano, em decorrência do banditismo desenvolvido na Província do Grão-Pará. (IDEM, 2017, s/p).

Ainda, segundo IBGE (2017), em 1856, o município de Itaituba passou a ser sede do município, ocorrendo a instalação no ano de 1857 e, partir da Proclamação da República, alcançou foro de cidade. O topônimo, de origem tupi, que significa lugar de pedregulhos, foi elevado à categoria de vila com denominação de Itaituba, pela lei provincial nº 266, de 16-10-1854. De acordo com os estudos de Rocha (2018), observou-se que a palavra **Itaituba** é proveniente do tronco linguístico Tupy Guarany, que na separação silábica, cada sílaba tem o seu significado: **ITA** = PEDRA; **I** = PEQUENA, **TUBA** = ABUNDÂNCIA. (Grifo meu).

Segundo Almeida (2012), é possível perceber uma visão mais “ampliada” acerca do nome, pois, para a autora, Itaituba é resultado da junção das sílabas *Itá + Y + tuba*. (*Itá* = pedras + *Y* = rio + *tuba* = variação de tupã, de deus = rio das pedras de Deus), que no período colonial, de 1550 a 1750, a nomenclatura Itaituba era uma prática cotidiana dos índios Tapajós para as “áreas de muitas pedrinhas”, ou seja, “todos os lugares onde havia praia”, tendo em vista que os Tapajós acreditavam ser “as pedrinhas” resultado das larvas de um antigo e adormecido vulcão presente na área central de Itaituba. Mas, somente em 1900, por meio da Lei nº 684, de 23 de março, o município recebeu oficialmente o nome de Itaituba.

De acordo com as informações do ITAITUBA (2020), a terminologia Itaituba é originária do tronco linguístico tupi, que significa, “ajuntamento de água da pedra”, através da junção dos termos *itá* (“pedra”), *y* (“água”) e *tyba* (“ajuntamento”). Dessa forma, mesmo canalizando para o mesmo entendimento, observa-se em alguns momentos concepções diferentes acerca da nomenclatura, não havendo, portanto, consenso na similitude no conjunto da obra. Porém, compreende-se que há percepções e uma diversidade de olhares

quando se faz pesquisa, mesmo que os resultados se aproximam, as particularidades com que cada autor escreve e vê a pesquisa terá uma conotação diferente.

Na visão de Figueira (2017), a partir de 1900, por um período de 40 anos foi perceptível a crescente extração do ouro, e com isso, a explosão demográfica do município. Durante o período de exploração, os indígenas se mantinham distantes das pessoas, mas foram incentivados a manter o contato com a população, por meio da troca de gêneros alimentícios, para o sustento da família, e com o surgimento da exploração do ouro, vieram também, os problemas de saúde. Com a contaminação dos rios locais, provenientes do mercúrio², vários índios, garimpeiros e pessoas que moravam na região faleceram contaminados por esse produto químico, empregado na atividade garimpeira. No ano de 1911, em divisão administrativa, o município é constituído como distrito sede. Pelo decreto estadual nº 78, de 27-12-1930, é extinto o município, ficando seu território sob administração direta do Estado (IBGE, 2017, s/p).

Em 1933, Itaituba estava sob a administração do Estado do Pará, decorrente da divisão administrativa. Elevado novamente à categoria datadas de 31 dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937, o município surge composto por 3 distritos: Itaituba, Brasília e Igapóacú. Pelo decreto-lei nº 2460, de 29 de dezembro de 1961, foram criados os distritos de Jacareacanga e São Luiz do Tapajós. Em separação territorial datada de 31 do 12 de 1996, o município é formado por 3 distritos: Itaituba, Jacareacanga e São Luiz do Tapajós. Em divisão territorial datada de 18 de agosto de 1988, o município aparece constituído do distrito sede. Pela lei estadual nº 5691, de 13 de dezembro de 1991, o município de Itaituba é desmembrado do distrito de Jacareacanga. Em divisão territorial datada do 1 de junho de 1995, o município é constituído do distrito sede. Assim, permanecendo em divisão datada de 2005 (IBGE, 2017).

² O elemento químico mercúrio é um metal bastante conhecido pode também ser chamado de azougue e prata-viva, se encontra entre os metais de transição externa e pertence ao grupo 12 ou grupo do Zico. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/quimica/elemento-mercurio/>> Acessado em: 31/03/20.

Figura 1 – Vista aérea da Cidade de Itaituba-PA. (s/d).



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itaituba>.

Itaituba passa a ganhar destaque no contexto neodesenvolvimentista em razão da criação de diversos projetos de cunho mineral, logístico e energético em seu território, os quais não tiveram os resultados sinérgicos avaliados, principalmente em relação aos aspectos urbanos. A cidade possui uma posição geográfica estratégica às margens do Rio Tapajós, na mesorregião do Estado do Pará, caracterizando-a como centro de apoio e distribuição de mercadorias frente a dois períodos históricos de exploração de recursos naturais: da borracha e do ouro (SCHUBER, 2019). Diante disso, a nova regionalização organizada pelo governo do Pará, em 2007, sancionou a centralidade praticada historicamente pela cidade de Itaituba, enquanto centro sub-regional da Região de Integração do Tapajós (RI Tapajós), formada, também, pelos municípios de Aveiro, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão. Todo esse processo de consolidação de Itaituba enquanto município acarretou a ampliação do quantitativo populacional, e com ele a necessidade de implantar políticas públicas que contemplassem também o aspecto social, no qual se enquadra a educação, razão pela qual será apresentado a seguir um resgate do processo de educação formal na história do município.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, uma pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do município de Itaituba, codificadas como Escola A e Escola B, onde trabalhavam os sujeitos que participaram do processo de Implantação do Programa Mais Educação, no período de 2009-2015. Para Gil (2002), é no campo que o pesquisador faz a realização de grande parte da pesquisa pessoalmente, momento em que ele terá uma experiência direta com o objeto de estudo, conhecendo as particularidades de forma profunda, buscando aprimorar

o conhecimento das questões propostas, e, mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa, a flexibilidade com que é realizado o estudo. Obviamente, isto contribui para uma melhor compreensão dos resultados.

Para a escolha das escolas pesquisas, buscou-se junto à Secretaria Municipal de Educação informações de quantas escolas aderiram ao Programa Mais Educação no ano de 2009, e quais delas estavam com Índice de Desenvolvimento (IDEB), abaixo da Média, para que, na posterioridade, fosse realizado o trabalho de investigação. Inicialmente, das 26 escolas que aderiram o PME em 2009, a ideia era realizar a pesquisa em 10 escolas que tivessem aderido ao PME no município de Itaituba, mas se constatou dificuldades em conseguir um quantitativo de escolas que tivessem gestores com dois mandatos consecutivos. Utilizou-se, então, como critério para escolha das escolas pesquisadas, os resultados do IDEB, optando-se por aquelas que não atingiram as metas projetadas em todas as edições do SAEB/Prova Brasil e que tivessem com o diretor no segundo mandato, por compreender que o tempo de experiência na gestão contribuiria com as informações. O Quadro 1 mostra do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das 26 escolas:

Quadro 01 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 4ª SÉRIE/5º ANO. Escolas Municipais de Itaituba-Pa: 2009-2015

ESCOLA	IDEB OBSERVADO				IDEB PROJETADO			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
E M E F ANTONIO GONZAGA BARROS ³	*	*	*	*	3.7	4.1	4.4	4.7
E M E F BARAO DO RIO BRANCO	3.6	4.0	4.3	4.3	4.2	4.6	4.8	5.1
E M E F BRIG HAROLDO COIMBRA VELOSO	3.7	4.1	4.1	4.9	3.4	3.8	4.1	4.4
E M E F CARLOS SARMENTO	3.5	3.1	3.6	3.6	3.0	3.4	3.7	3.9
E M E F CORONEL RAIMUNDO PEREIRA BRASIL	3.5	3.2	4.1	4.5	3.0	3.5	3.7	4.0
E M E F ENG FERNANDO GUILHON	3.7	3.7	3.8	3.6	3.1	3.5	3.8	4.1
E M E F INTEGRACAO NACIONAL	3.3	3.2	3.1	3.6	2.8	3.3	3.5	3.8
E M E F JOAQUIM CAETANO CORREA ⁴	**	**	**	**	3.3	3.7	4.0	4.3
E M E F MAGALHAES BARATA	3.7	3.7	3.4	4.6	2.9	3.4	3.7	4.0
E M E F MANANCIAL DO SABER	4.4	3.8	4.1	4.7	2.9	3.4	3.7	4.0
E M E F MARIA DA CONSOLACAO DE MENDONCA CERQUEIRA	3.8	3.7	4.4	4.6	3.0	3.4	3.7	4.0
E M E F MARIA OLIVEIRA DE MENDONCA	3.7	3.2	3.7	3.8	3.0	3.4	3.7	4.0
E M E F PADRE JOSE DE ANCHIETA	3.5	3.5	3.9	4.0	2.9	3.3	3.6	3.9
E M E F PROF MARIA DO SOCORRO BENTES LEITE	4.5	3.6	3.8	4.8	3.0	3.4	3.7	4.0
E M E F ROTARYANO DEJALMA SERIQUE	3.7	4.0	4.1	4.6	3.0	3.4	3.7	4.0

³ * Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. (Fonte: INEP/MEC (2020).

⁴ ** A Escola trabalhou com 2 turmas de 4ª série no ano de 2005, em caráter experimental, não logrando êxito. E a partir de 2005, passou a trabalhar com turmas de 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano. (SEMED 2020).

E M E I E F GILDA LIMA DO CARMO		4.0	3.8	3.8		3.5	3.8	4.1
E M E I F AGUIA DO SABER	3.4	3.9	3.6	4.5	3.1	3.5	3.8	4.1
E M E I F CORONEL FONTOURA	4.3	4.4	4.6	5.4	3.3	3.7	4.0	4.3
E M E I F DOM PEDRO I	3.9	4.4	3.7	4.4	4.2	4.5	4.8	5.1
E M E I F DUQUE DE CAXIAS	4.0	4.0	4.5	4.9	3.8	4.2	4.5	4.8
E M E I F MARANATA ⁵	2.4	2.8	***	***	3.0	3.4	3.6	3.9
E M E I F MARIA APARECIDA DE SOUZA COSTA	3.6	3.5	4.3	4.1	3.0	3.4	3.7	4.0
E M E I F MORANGUINHO ⁶	3.6	***	***	***	3.7	4.1	4.3	4.6
E M E I F PRES CASTELO BRANCO	3.9	3.5	3.5	3.9	2.8	3.2	3.5	3.8
E M E I F PROFESSORA HELENA CIRINO	3.9	3.8	3.3			3.9	4.2	4.5
E M E I F SAO FRANCISCO DAS CHAGAS	3.6	3.3	3.7	4.2	3.0	3.5	3.8	4.1
E M E I F SAO TOME	4.4	4.2	3.6	4.7	2.9	3.4	3.7	3.9

Fonte: INEP/MEC (2020). ⁷Elaborado pelo autor (2020).

No ano de 2009, as vinte e seis (26) escolas supracitadas foram as pioneiras a fazer a adesão ao Programa Mais Educação. Dessas escolas, três que ainda estão desenvolvendo suas atividades com turmas dos anos iniciais, não atingiram a meta projetada pelo IDEB, no período de 2009 a 2015. Porém, é importante frisar que a primeira escola indicada no quadro estava entre as dez escolas selecionadas pelo pesquisador no início da pesquisa, mas como a gestão estava iniciando o mandato e um dos critérios era fazer a pesquisa de campo em escola com gestores que estivessem com dois mandados consecutivos, para um melhor entendimento das informações, selecionou-se as duas escolas que dispunham de gestores que estavam no segundo mandato, com Técnico Educacional, Coordenadores do Programa Mais Educação e professores que participaram da implantação do PME desde o ano de 2009, quando foi aderido pelo município. Desse modo, e por tais afirmações, buscou-se aprofundar o conhecimento em relação a concepção dos sujeitos diante da implantação do Programa Mais Educação nestas unidades de ensino, para entender como essa política pública foi realizada no âmbito escolar.

Para compreender a essência do objeto de estudo, se fez necessário a participação dos sujeitos na pesquisa, que vivenciaram, na prática, a implantação do PME, observando os seus desafios e as possibilidades para a efetivação de uma escola de tempo integral nestas unidades de ensino. Diante disso, foram selecionados dezessete (17) sujeitos, sendo eles, duas (02)

⁵ A escola Maranata encerrou o convênio com o município de Itaituba no ano de 2014 e, a partir desse período, passou a trabalhar apenas com o Ensino Médio (SEMED, 2020).

⁶ A Escola Moranguinho encerrou o convênio com o município de Itaituba no ano de 2011 e, a partir desse período, não deu continuidade aos trabalhos escolares (SEMED, 2020).

⁷ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que as escolas atingiram a meta. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acessado em: 30/07/20.

*** Escolas que não têm mais convênio com o município e encerram suas atividades com os anos iniciais e/ou trabalham com turmas do Ensino Médio.

diretoras, duas (02) técnicas educacionais, duas (02) coordenadoras do PME e onze (11) professores. Para proteger o sigilo das informações, trabalhou-se com a seguinte codificação: a primeira letra faz indicação da função do sujeito, (D) Diretor, (TE) Técnico Educacional, (CP) coordenador do programa e (P) para professor; a segunda letra (A ou B) indica a escola. Para a categoria de professores, foram utilizados números para diferenciá-los. Sendo assim, os sujeitos foram representados dessa forma: DA-Diretor da **Escola A**; TEA-Técnico Educacional da **Escola A**; CPA-Coordenador do Programa da **Escola A**; PA1, PA2...PA6, professores de 1 a 6 da **Escola A**; DB-Diretor da **Escola B**; TEB-Técnico Educacional da **Escola B**; CPB-Coordenador do Programa da **Escola B**; PB7, PB8...PB11, professores de 7 a 11 da **Escola B**. Antes da coleta de dados, foi apresentado aos participantes da pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para facilitar a publicidade das informações e fins éticos da pesquisa. E com o intuito de situar o leitor para melhor compreender o objeto de estudo, a pesquisa foi realizada por etapas, como descritas a seguir:

a) Revisão da literatura

Na primeira etapa, foi realizada uma revisão da literatura para descrever teorias que abordassem sobre Educação Integral e, mais especificamente, de Tempo Integral, foco da pesquisa, com a finalidade de analisar as concepções convergentes e divergentes acerca desta política de governo, implantada no Brasil e no município de Itaituba. Para revisão da literatura foram utilizados livros, artigos e resumos do banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de buscas em bibliotecas digitais de Universidades Públicas Federais, analisados a partir da técnica de leitura. Diante disso, foram utilizados os estudos de: Aguiar (2016); Albuquerque (2017); Andrade (2015); Cavaliere (2009, 2015); Campos; Branco e Daniel (2016); Clementino (2013); Coelho (2009); Farias (2012); Gadotti (2009); Garcia (2013); Guerreiro (2016); Lima (2015); Meira e Terneiro (2015); Mól (2015); Monteiro (2016); Nunes (2011); Pereira e Vale (2013); Pestana (2013); Souza e Colares (2016); Siqueira (2016) e Vasconcelos (2017) que versam sobre a Educação Integral e de Tempo Integral.

Para aprofundar o conhecimento acerca da política pública de Educação de Tempo Integral, foram utilizados os documentos: Constituição Federal de 1988; Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Decreto nº 7.083/10 (Mais Educação); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90; Lei 10.172/01 – Educação Integral; Lei 11.494/07 – FUNDEB; Lei 11.947/09 –PNAE (Mais Educação); Manual de Educação Integral/ PDDE-2013; Portaria Normativa Interministerial 17/07; Portaria Normativa Interministerial 17/07 I; Portaria Normativa Interministerial 17/07 II; Portaria

Normativa Interministerial 19/07 I; Portaria Normativa Interministerial 1/07 II; Resolução/CD/FNDE/ Nº 38/09 – PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/ Nº 67/09-PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2013; Portaria MEC nº 1.144/2016; Resolução FNDE nº 5/2016 e Documento orientador. As leituras dos referenciais e documentos supracitados foram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando uma visão holística da Educação de Tempo Integral realizada no Brasil e nas instituições de ensino, em especial, nas duas escolas situadas no município de Itaituba.

b) Pesquisa de campo

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa de campo em duas escolas situadas no Município de Itaituba, na Região Oeste do Pará, codificadas como escolas (A e B). No período de investigação, conheceu-se as escolas selecionadas, assim como os sujeitos da pesquisa, momento este que possibilitou a apresentação do projeto de pesquisa para os gestores, coordenadores do PME, técnicos educacionais e professores, explicando a intencionalidade do pesquisador com a temática proposta. Antes da coleta de dados, foi apresentado aos participantes da pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para facilitar a publicidade das informações. Para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento o questionário, com perguntas abertas e fechadas, para que fosse respondido.

Em seguida, foi apresentado um formulário para cada categoria de entrevistado (diretores, técnicos educacionais, coordenadores do PME e professores) para conhecer a intenção do pesquisador, e com isso, responderem os questionamentos propostos. Em seguida, realizou-se o agendamento por telefone e via *WhatsApp* para aplicação desses questionários para, em seguida, fazer a transcrição e análise dos dados. Por meio da análise, foi possível, a partir das respostas dos sujeitos, enxergar a essência da implantação do PME e verificar de que forma essa implantação contribuiu para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Fundamental das duas escolas pesquisada.

1.3 A presença do Programa Mais Educação no banco de dados da Capes, no período de 2009 a 2015.

Apresenta-se nesta seção pesquisas em nível de mestrado que versam sobre o Programa Mais Educação, destacando a problemática de estudos, objetivos, autores e instituições que fizeram pesquisas nessa área do conhecimento. A partir disso, realizou-se um levantamento dos dados disponíveis no banco de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior CAPES, das dissertações das Universidades

UNIRIO, UNILASALLE, UCB, UFC, UnB, CUML, UFPA, UFSC, UFMT, UNIR, UFRJ, UPF, UNIRIO, UNILASALLE, UFSC, UNISINOS, UFRN, UFPel, UNEB, UFSC, UNESP, UFMA, UFSC, UNICAMP, UFF, UFPR e UFSJ.

Essas pesquisas seguem o mesmo recorte temporal do objeto de estudo do pesquisador, no período de 2009 a 2015. Para uma melhor compreensão, utilizou-se a palavra-chave “Programa Mais Educação”, como referência de pesquisa no site da CAPES. Os resultados estão distribuídos por área de concentração, em específico, educação.

O processo de dados dessas informações ocorreu em maio e junho de dois mil e dezoito, período em que ainda estava cursando as disciplinas obrigatórias do mestrado, mas é relevante destacar que foram revisadas de janeiro a fevereiro de dois mil e vinte. As informações estão organizadas em forma de quadro, o que possibilita ao leitor uma melhor compreensão dos dados catalogados na pesquisa.

Após a coleta dos dados, foi realizada uma leitura sistematizada dos resumos das dissertações, para, em seguida, elaborar os quadros, com especificação da titulação, ano de pesquisa, resultados encontrados e área de concentração (educação). Diante disso, apresenta-se no Quadro 02, as 35 dissertações que foram encontradas sobre o Programa Mais Educação, as quais se aproximam do objeto de estudo do pesquisador, a implantação do Programa Mais Educação no município de Itaituba.

Quadro 02 – Pesquisa acerca do Programa Mais Educação em um recorte temporal de 2009 a 2015, disponíveis no Banco de dados da CAPES.

NÍVEL DA PESQUISA	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Dissertação 1	Programa Mais Educação: uma concepção de educação Integral	Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro	2009	UNIRIO
Dissertação 2	Programa Mais Educação uma Proposta de Educação Integral e suas Orientações Curriculares	Marta Gonçalves Franco de Saboya	2012	UNIRIO
Dissertação 3	O Programa Mais Educação Como Articulador de Políticas Educacionais e Culturais: A Experiência de uma Escola de Esteio	Tiago Pavinato Klein	2012	UNILASALLE
Dissertação 4	Programa Mais Educação: mais do mesmo? um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luis-MA	Claudia Marcia De Oliveira Godoy	2012	UCB
Dissertação 5	O Programa Mais Educação no Contexto de Crise Estrutural do Capital: Um Estudo à Luz da Centralidade Ontológica do Trabalho.	Maria Ivonete Ferreira Felix	2012	UFC

Dissertação 6	O Programa Mais Educação: As Repercussões da Formação Docente na Prática Escolar	Jaime Ricardo Ferreira	2012	UnB
Dissertação 7	Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)	Ana Silvia Bergantini Miguel	2012	CUML
Dissertação 8	A Gestão Pedagógica do Programa Mais Educação: Um Olhar a partir da Experiência da Escola Teodora Bentes.	Aurea Andrezza Silva dos Santos,	2013	UFPA
Dissertação 09	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio - RS	Simone Costa Moreira	2013	UFRGS
Dissertação 10	A Função da Escola e o Papel do Professor no programa Mais -Educação (2007-2012).	Viviane Silva Da Rosa	2013	UFSC
Dissertação 11	Educação Integral na escola Pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação	Carla Sprizao Ponce	2013	UFMT
Dissertação 12	Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Porto Velho-Ro: Percursos Para A Educação Integral.	Domingos Perpetuo Alves Soares	2013	UNIR
Dissertação 13	O programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: analisando uma política de ampliação da jornada escolar	Sandra Helena Garcia Ramaldo Kawai.	2013	UFRJ
Dissertação 14	O Programa Mais Educação em Abaetetuba: Análise Do Macrocampo Esporte e Lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/2012).	Neto, Gabriel Pereira Paes	2013	UFPA
Dissertação 15	Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde – GO: dos números do Ideb à percepção qualitativa dos sujeitos'	Sebastiana Aparecida Moreira	2013	UPF
Dissertação 16	Letramento e o programa mais educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?	Simone Freire Paes Pestana	2013	UNIRIO
Dissertação 17	Um Estudo sobre o Trabalho Educativo com Famílias no Programa Mais Educação sob as Perspectivas Ecológica e da Educação Social	Gabriele Daiana Thiecker	2014	UNILASALLE
Dissertação 18	A Implementação do Programa Mais Educação Em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/Rn: Um Estudo Sobre o Período De 2008 - 2011.	Marcia Soraya Praxedes Da Silva	2014	UFRN
Dissertação 19	Educação Integral: Olhares Em Torno De Uma Escola Pública Municipal De Caxias-Ma	Nadja Regina Sousa Magalhaes	2014	UFSC
Dissertação 20	O Programa Mais Educação Na Arena Da Prática: Um Estudo De Caso Sobre A Perspectiva Dos Gestores E Professores Da Rede Municipal De São Leopoldo/Rs	Quenia Renee Strasburg,	2014	UNISINOS
Dissertação 21	A Atuação do Educador no Programa Mais Educação em uma Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul.	Atila Cristiano Bizarro	2014	UNISINOS

Dissertação 22	A comunicação educativa no programa mais educação: um estudo sobre espaços de diálogo	Thais Raquel Schwarzberg	2014	UnB
Dissertação 23	O Programa "Mais Educação" e a Educação Integral Na Escola Pública: Uma Análise A Partir Da Perspectiva da Formação Omnilateral.	Magda Gisela Cruz dos Santos	2014	UFPeI
Dissertação 24	As Políticas de Educação Integral em Ariquemes-Rondônia: Uma Análise do Projeto Burareiro de Educação Integral e do Programa Mais Educação.	Claudinei Frutuoso	2014	UNIR
Dissertação 25	O Programa Mais Educação: Uma Análise Sobre a Diversidade Cultural e os Estudos do Letramento na Perspectiva Institucional.	Adilsomar de Oliveira Leite	2014	UNEB
Dissertação 26	Do Programa Mais Educação à Educação Integral: O Currículo Como Movimento Indutor.	Paula Cortinhas de Carvalho Becker	2015	UFSC
Dissertação 27	Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico.	Katia Cristina Deps Miguel		UNESP
Dissertação 28	O programa Mais Educação no Ensino Fundamental: Educação em Tempo Integral na Perspectiva do Currículo Integrado São Luís.	Leda Maria Silva Santos	2015	UFMA
Dissertação 29	O programa mais educação face aos desafios para viver as diversidades e enfrentar as desigualdades de raça e gênero na escola: de como aprender a dizer a sua palavra	Fabiane Borges Pavani	2015	UNILASALLE.
Dissertação 30	Movimentos De Mudança Curricular Nas Experiências de Educação Integral em Redes e Escolas Públicas de Santa Catarina.	Edilene Eva de Lima	2015	UFSC
Dissertação 31	O Programa Mais Educação: Uma Análise sobre o Habitus do Professor Coordenador dentro do Contexto da Prática.	Raul Vinicius Araujo Lima	2015	UNICAMP
Dissertação 32	O Programa Mais Educação no Formigueiro das Américas: A Política de Indução à Educação Integral no Município de São João de Meriti'	Karine Vichielt Morgan	2015	UFF
Dissertação 33	A Concepção de Aprendizagem, o Encaminhamento Metodológico e a Prática Pedagógica na Escola de Tempo Integral	Maria do Carmo Souza Neto Schellin	2015	UFPR
Dissertação 34	O Programa Mais Educação e a Gestão Democrática: A Experiência de Uma Escola Municipal Em Belém/PA	Rozineide Souza Brasil	2015	UNIRIO
Dissertação 35	Programa Mais Educação: Mais de qual Educação?	Saraa Cesar Mol	2015	UFSJ

Fonte: Site da CAPES (2020). Quadro elaborado pelo autor (2020). Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acessado em 09/05/18. (Em construção).

Das 35 (trinta e cinco) dissertações, foram selecionadas (04) dissertações que estavam no intervalo de 2009 a 2015, que mais se aproximam do objeto de estudo do pesquisador, cujo objetivo dessa investigação é demonstrar que independentemente de Estado ou

município, os resultados se aproximam, tanto na concepção da política, como nos problemas observados no interior das escolas para a materialização do Programa Mais Educação.

A dissertação 01, de Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro, tem como tema central, Programa Mais Educação: uma concepção de educação Integral, que se propôs compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Interministerial nº 17, que institui o Programa Mais Educação. O estudo buscou estudar os caminhos da Educação Integral no Brasil, do início do século XX até a atualidade. Emergiram da pesquisa, as categorias: tempos escolar, ações socioeducativas, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, assistências social, diversidade e formação integral. Os resultados demonstraram que o Programa Mais Educação previa a oferta de educação integral em jornada ampliada, por meio da realização de atividades socioeducativas no contraturno escolar, realizadas no espaço intra, inter ou extraescolar.

A dissertação 13, de Sandra Helena Garcia Ramaldo Kawai, tem como temática, o Programa Mais Educação no município de Duque de Caxias/RJ, tendo como recorte temporal 2009-2012, quando finalizou. A pesquisa analisou a situação específica do PME na rede Municipal de Duque de Caxias, abordando a ampliação da jornada escolar no Brasil e suas justificativas pedagógicas até a chegada do Programa Mais Educação. De acordo com a pesquisa, os resultados demonstram uma tendência de rejeição por parte dos professores em relação ao PME, assim como a precariedade das condições estruturais, materiais inapropriados para o desenvolvimento das atividades e profissionais não docentes, sem qualificação específica para o desenvolvimento das atividades, ocasionando dificuldades educacionais.

A dissertação 23, de Magda Gisele Cruz dos Santos, faz uma abordagem sobre o Programa Mais Educação e a Educação integral na Escola Pública: Uma análise a partir da perspectiva da formação *onilateral*, que, segundo a autora é uma das categorias centrais das propostas de educação que têm por horizonte a emancipação humana, sendo incorporada como política pública através do Programa Mais Educação. A pesquisa fez uma investigação das contradições presentes na concepção de educação integral difundida pelo programa, tendo como categoria de análise a formação *onilateral*, tendo como base o Materialismo Histórico Dialético. Como resultados destaca-se que a proposta de Educação Integral realizada pelo PME diverge da concepção de educação integral na formação onilateral por vincular-se ao projeto de reorganização do padrão de acumulação do capital, constituindo-se como espaço de construção de consenso em torno do projeto de sociedade vigente, e nas escolas tem se constituído como espaço de disputa.

A dissertação 26, de Paula Cortinhas de Carvalho Becker, teve como objetivo analisar os aspectos pedagógicos que sinalizam a indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que oferecem o Programa Mais Educação, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Buscou-se por meio da pesquisa, compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o Programa Mais Educação como indutor dessa política, apresentando-se como ela chegou ao Brasil e como o programa se configurou nessa pauta. A partir da pesquisa, foi possível situar a concepção de educação integral e aspectos da trajetória desse movimento no Brasil, verificando nos debates teóricos e nas experiências, conceitos distintos. De acordo com a autora, a educação em tempo integral deve trilhar para uma educação integral e integrada, entendendo esse último como um desafio curricular a ser alcançado. No processo de análise, observou-se que as escolas se encontravam em momentos distintos de experiência, apresentando mudanças na rotina e organização curricular em função da ampliação dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. E, apesar de seus limites, o Mais Educação tem se mostrado como um projeto indutor à educação integral na Rede Municipal de Florianópolis na medida em que estimula a mudança, mobiliza as instituições para pensar a jornada ampliada e abre espaços para discussões sobre o tema de interesse da escola.

Nesse sentido, entende-se que o PME foi uma política indutora de educação nacional que teve como finalidade a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, acreditando que por meio da ampliação do tempo e dos espaços educativos, acreditando que os resultados da implantação seria a solução para os problemas da qualidade de ensino, bem como se apresentavam como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural (ROSA, 2012).

Dessa forma, observa-se que de modo geral, as pesquisas acerca do Programa Mais Educação como política indutora de educação integral foi uma realidade nas escolas brasileiras que aderiram o PME, mas que sua implantação foi sendo configurada com desafios no ambiente escolar. Segundo os dados das pesquisas, as escolas, professores, a infraestrutura não estavam preparados para o desenvolvimento da política no cotidiano escolar. Porém, é importante deixar claro que apesar das dificuldades para a realização das atividades no espaço escolar, o PME contribuiu para um melhor entendimento da política por parte dos sujeitos pertencentes a escolas (corpo técnico e administrativo), de sua estrutura organizacional nas instituições de ensino.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Esta seção fará uma abordagem acerca da Educação Integral no Contexto Brasileiro, demonstrando a presença do Programa Mais Educação na Região Amazônica, evidenciando a Amazônia Internacional, Amazônia Brasileira Legal e a Região Norte, postas no mapa. Em seguida, será abordado a concepção dos autores, destacando como essa política educacional vem sendo implantada nas escolas brasileiras. Para uma melhor compreensão, a seção foi dividida em seis subseções: A primeira, revela o contexto regional na compreensão do fenômeno educação; a segunda seção busca esclarecer Educação Integral: como os autores definem?; a terceira seção faz referência à Educação Integral em Tempo Integral Educação; a quarta seção, faz uma abordagem da Educação Integral em Tempo Integral à luz da legislação; a quinta seção, versa sobre o Programa Mais Educação como política indutora de Educação Integral e a sexta seção, aborda sobre a organização do tempo e do espaço na escola de tempo integral

2.1 O contexto regional na compreensão do fenômeno educação

A educação é vista como um fenômeno social que, em uma determinada sociedade, está associada a um contexto político, econômico, científico e cultural. Ela é um processo que ocorre cotidianamente em todas as sociedades, porém não no mesmo ritmo e nem da mesma forma em todos os lugares. A educação e a sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmbito da segunda (DIAS; PINTO, 2019). E no contexto regional não seria diferente, no qual a educação realizada para os povos que nela vivem, mesmo que instiguem para que seja seguido uma ideologia nacional, é forte a inserção dos valores voltados para sua própria realidade local, não ocorrendo do mesmo modo que em outras regiões.

Para Lombardi (2010), a educação não pode ser compreendida como uma dimensão distante da vivência social, ela está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciado e anunciando os movimentos contraditórios que surgem do processo das lutas entre classes e frações de classes. É por meio desse viés que se tem observado as contradições existentes no processo educacional para os povos da Amazônia quando são impostos a modelos educacionais que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade local, tornando-se um grande desafio para o desenvolvimento educacional dessa região.

A encruzilhada histórica que tem sido imposta à Amazônia requer de todos nós um posicionamento explícito a favor da construção de políticas e práticas educacionais pautadas pelos interesses e necessidades reais das populações que vivem na região, vinculadas a um projeto de desenvolvimento territorial sustentável que reafirme a sobrevivência da região e do país. Esse entendimento é uma condição básica para que as populações da Amazônia tenham garantido o direito a uma educação pública de qualidade e a presença do Estado na garantia desse direito é absolutamente indispensável (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 95).

De acordo com os autores supracitados, a educação para a Amazônia precisa ser realizada de acordo com as peculiaridades locais, valorizando a singularidade da região, por isso, é importante a criação de políticas públicas direcionadas para as suas especificidades, não se restringindo apenas aos processos de aprendizagens e de formação de valores e padrões societários de forma individualizada, a partir do impulsionamento de competitividade, do mérito ou de *status* pessoais na estrutura social. Para o enfrentamento da problemática observada, faz-se urgente a ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade Civil e com vista a incitar uma democracia participativa por meio de uma cidadania ativa.

Mesmo extremamente rica em recursos naturais e ocupando a maioria do território brasileiro, a Amazônia possui uma população pobre e diversa que necessita de atenção e políticas públicas específicas que resultem no desenvolvimento econômico. O crescimento econômico é muitas vezes utilizado como sinônimo de desenvolvimento, numa justificativa de que este crescimento leva a redução na pobreza com a criação de riquezas, e esta seria usada para resolver problemas sociais (VIERIA, 2019, p. 6).

Para pensar em crescimento econômico para os povos que vivem na região Amazônica, é preciso pensar também em políticas públicas que atendam a diversidade natural, social e cultural dos que nela vivem e sobrevivem, pois a ausência desse entendimento contribui para aumentar o percentual da população abaixo da linha da pobreza, percentual este apresentado pelos estados da Região Nordeste. “A pobreza e a desigualdade são elementos multicausais, onde a educação possui uma ligação direta nesse processo, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento econômico e para a redução das desigualdades” (VIERIA, 2019, p. 10).

Entretanto, o desenvolvimento não envolve apenas o crescimento econômico, com possibilidades de melhores condições de vida e bem-estar da população, ocorrem outros impactos sociais como aumento do nível de consumo ao longo da vida, ou melhoria na qualidade sanitária e nutricionais da família, como é o caso daquelas mães que receberam educação formal, mas não participaram do mercado de trabalho.

Já na Região Norte, Bento e Coelho (2013) relatam que a educação está ligada a uma diversidade das condições de vida local, saberes, valores e de práticas sociais e educativas, com uma diversidade de pessoas viventes tanto na zona urbana como em locais periféricos

da cidade. Dois grandes estados colaboram com a diversidade dessa região, Amazonas e Pará, com uma distribuição populacional praticamente oposta, sendo possível observar um distanciamento acerca do quantitativo de pessoas na região, pois 70% da população existente no Amazonas estão concentradas na capital, diferente do Pará que 30% vivem na região de Belém.

A diversidade de sujeitos dos povos que vivem na região apresenta como um dos desafios para a construção de sua própria história, contrapondo-se à maneira com que esta vem sendo engendrada por pessoas provenientes de outras regiões do Brasil ou de outros países que, muitas vezes, vêm e utilizam a região a partir da perspectiva colonialista, por meio de exploração das riquezas naturais e do conhecimento da população local.

Diante deste contexto, cabe salientar que reunir dados sobre a educação na região Norte do Brasil é uma tarefa complexa, considerando este cenário de condições difíceis, muitas vezes extremas. As contradições aparecem o tempo todo. Se esta região possui a maior e mais profusa rede de rios e igarapés do País, em algumas escolas não há água potável para as crianças beberem. (BENTO; COELHO, 2013, p. 144).

A região Norte é muitas vezes vista como um grande armazenamento de riquezas naturais, as quais conservaram a sua modificação em commodities valorizadas. Assim como na Amazônia, a região é vista como promessa. Sua relevância, para o imaginário a ela relacionado, não raro, reside mais no que ela pode vir a ser e menos no que é propriamente. Diante dessa perspectiva, destaca-se que o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas tem sido um dos piores do Brasil, demonstrando, dessa forma, a necessidade de mais investimentos para o campo educacional. De acordo com Bento e Coelho (2013, p. 146), “[...] cabe a discussão sobre articulação de uma forma de avaliação verdadeiramente “universal que, ao mesmo tempo em que reúna elementos que sejam comuns às escolas de todo País, possibilite a inclusão efetiva dos saberes locais, das diferentes regiões [...]”. É preciso valorização dos sujeitos locais, assim como a criação de um modelo de avaliação que seja voltado para a realidade local, talvez esse quadro possa ter resultados diferenciados dos presenciados na atualidade, em especial no ensino médio que merece destaque. Os dados abaixo, caracterizam os resultados do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental a nível de Brasil:

Tabela 1 – Brasil - Metas projetadas e IDEB Observado para os Anos Iniciais do Ensino fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: INEP/MEC (2020). *Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao ideb que atingiu a meta.*

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a nível de Brasil, o país ultrapassou as metas projetadas, tendo um avanço de 4.2 para 5.9. Na rede estadual, segue a mesma lógica da primeira observação, na qual se obteve um salto de 4.3 para 6.1. Na rede municipal, teve-se um acréscimo de 4.0 para 5.7. Na rede privada, as metas projetadas foram atingidas apenas nos **anos de 2007 e 2009, tendo um salto de 6.0 para 6.4**. Na rede pública, houve um avanço de 4.0 para 5.7. Todavia, é importante frisar que apesar de a rede privada não ter atingido as metas projetadas (6.6, 6.8, 7.0, 7.2 e 7.4), os resultados do ano de 2007 e 2009 superaram os resultados da rede estadual, municipal e pública, superando a rede estadual com uma diferença de 3 pontos, ou seja, 6.4 para 6.1 (Grifo meu). A seguir, faz-se uma demonstração dos resultados dos anos finais:

Tabela 2 – Brasil- Metas projetadas e IDEB Observado para os Anos Finais do Ensino fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP/MEC (2020). *Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao ideb que atingiu a meta.*

Nos anos Finais do Ensino Fundamental, as metas projetadas foram atingidas em sua totalidade tanto na rede estadual, municipal como pública nos anos de 2007, 2009 e 2011, exceto na escola privada que atingiu apenas no ano de 2007. O interessante é que mesmo atingindo a meta projetada somente no ano de 2007, o IDEB alcançado pela rede privada de 5.8 foi superior aos resultados da Rede Estadual, Municipal e Pública. Os resultados deixam claro que as instituições particulares buscam em sua prática cotidiana seguir os descritores estabelecidos pela prova Brasil com a finalidade de alcançar as metas projetadas, divergente das instituições públicas que precisam redirecionar o trabalho pedagógico com vista a seguir as regras postas pelo modelo de avaliação em longa escala.

Tabela 3 – Brasil - Metas projetadas e IDEB Observado para o Ensino Médio

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: INEP/MEC (2020). Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao ideb que atingiu a meta.

No Ensino Médio, não tão distante do Ensino Fundamental dos Anos Finais, apesar de na rede privada ter atingido a meta projetada apenas no ano de 2007, ressalta-se que o resultado de 5.6 foi superior ao ano de 2011 da esfera estadual e pública. Esse resultado comprova que as escolas públicas precisam fazer um trabalho diferenciado para verificar quais os pontos fracos das instituições de ensino e, com isso, buscar melhorar os resultados posteriores.

O Brasil é um dos únicos países do sul americano que desde 1998 participa das avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e de acordo com o último relatório divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) revela um dado pouco animador para o Brasil: o país continua abaixo da média mundial nos pilares educacionais da leitura, matemática e ciências. O levantamento produzido a cada três anos, faz um raio-x da situação da educação do mundo e organiza um *ranking* com os países membros e parceiros da organização (SILVEIRA; FERRON, 2012, p. 5).

Diante disso, é importante destacar que nos resultados do maior mecanismo de avaliação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-Pisa, o Brasil está com baixo rendimento em leitura, matemática ciências, no comparativo com 78 países que participaram da avaliação externa no ano 2018. Nos resultados constatam que dos 681% dos estudantes brasileiros, com idade de 15 anos, não possuem nível básico em matemática, considerado o mínimo para o pleno desenvolvimento da cidadania. Em leitura esse número chega a 50% e em ciências 5% a mais do que em leitura, totalizando 55%. Há 11 anos os índices não sofreram alterações, estando, portanto, estagnados nesse período. E para agravar ainda mais a situação, quando comparado com os países da América do Sul, analisado pelo Pisa, em matemática o Brasil é considerado o pior país nessa área do conhecimento, empatando estatisticamente com a Argentina, com (385) e (379) pontos, respectivamente. Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391) estão à frente (BRASIL, 2018).

Os resultados demonstram a fragilidade que o país tem vivenciado em matéria de avaliações de longa escala, destacando que é preciso rever a metodologia de trabalho, prática docente, gestão escolar, mas, sobretudo, o incentivo por parte dos governantes, uma vez que para melhorar o campo educacional é necessário levar em conta vários fatores (formação

docente, valorização profissional, investimentos nas escolas...), com a finalidade de se aproximar dos países desenvolvidos. Essa ausência tem somado para o enfraquecimento do trabalho docente nas escolas brasileiras, e, com isso, para a não obtenção de resultados positivos nas avaliações externas. Em seguida, os dados abaixo caracterizam os resultados no IDEB no Estado do Pará:

Tabela 4 – Pará - Metas projetadas e IDEB Observado para a 4ª série/5º ano do Pará

Estado †	Ideb Observado								Metas Projetadas						
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019
PARÁ	2.8	3.1	3.6	4.2	4.0	4.5	4.7	4.9	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7

Fonte: INEP/MEC (2020).

No Estado do Pará, as metas projetadas para os anos iniciais foram atingidas no intervalo de 2007 a 2019, e no último ano, o resultado foi superior a projeção para 2019, com uma diferença de dois (02) pontos percentuais, diferente dos anos finais, nos quais o Estado não conseguiu o mesmo êxito como com os anos iniciais, como posto abaixo:

Tabela 5 – Pará - Metas projetadas e IDEB Observado para a 8ª série/ 9º ano do Pará

Estado †	Ideb Observado								Metas Projetadas						
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019
PARÁ	3.3	3.3	3.4	3.7	3.6	3.8	3.8	4.1	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1

Fonte: INEP/MEC (2020).

No Ensino Fundamental Maior, os resultados das avaliações de longa escala para as turmas de 8ª série/9º ano não foram animadores, haja vista que as metas projetadas no intervalo de 2007 a 2019 não lograram êxito. Porém, é importante destacar que esses resultados não ocorreram apenas no Pará, mas de modo geral no país, o que implica em um desafio para os governos quanto a esse nível de ensino, tendo em vista que os alunos estudam por disciplinas e com professores de áreas diferentes, o que “pode” está gerando dificuldade para o desempenho dos alunos com os resultados finais. A tabela a seguir faz destaque para os resultados da 3ª série do Ensino Médio:

Tabela 6 – Pará - Metas projetadas e IDEB Observado para a 3ª série do Ensino Médio do Pará

Estado †	Ideb Observado								Metas Projetadas						
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019
PARÁ	2.8	2.7	3.1	2.8	2.9	3.1	3.1	3.4	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4

Fonte: INEP/MEC (2020).

No Ensino Médio, os resultados também não foram animadores, tendo em vista que apenas no ano de 2009 as metas projetadas foram atingidas, mesmo subindo 2 pontos percentuais, não atingiu a meta projetada para 2019 que seria de 4.4. Dessa forma, chega-se

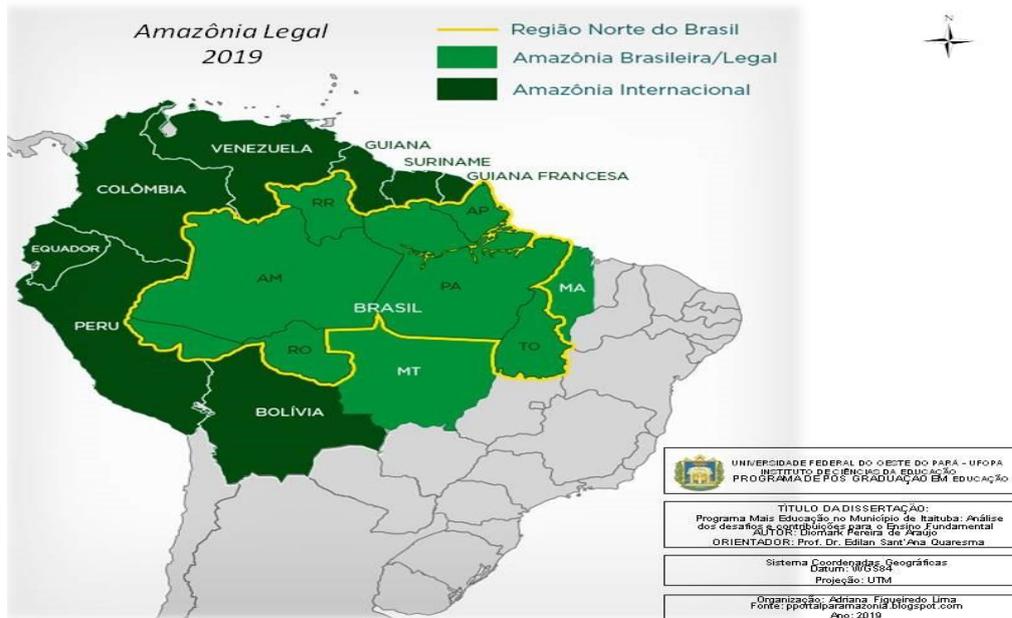
ao entendimento de que o Brasil ainda precisa melhorar de forma considerável nesse aspecto, para poder atingir as metas projetadas, um trabalho que envolva de fato toda a instituição de ensino (equipe técnica, administrativa, pedagógica, professores, alunos e família).

[...] A escola precisa redimensionar seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar (entendia aqui os alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) espera dela enquanto função social. Ao que nos deparamos frequentemente com inúmeras instituições tentando descrever e delinear as mazelas da escola, no entanto, nós educadores nos reservamos muitas vezes a apenas ouvi-los sem definir “publicamente” nossos anseios, interesses e preocupações. Tem-se permitido que diferentes profissionais interfiram no processo de direção da escola, ao que entendemos ser necessário aos profissionais a educação assumir esse espaço de afirmação e responsabilidade. Trazer a público, o que de fato é a escola e a que ela se propõe já que precisa reformular sua ação definindo prioridades frente as diferentes exigências do contexto social em que encontra-se inserida. (SCHRUM; CARVALHO, s/d, 1).

E na Região Amazônica, com toda a diversidade sociocultural, as escolas nela situadas precisam repensar sua prática pedagógica, pois mesmo valorizando as peculiaridades locais, precisam trabalhar de acordo com os descritores que são trabalhados no Brasil para poder atingir os resultados traçados durante o processo. Além disso, destaca-se que para contribuir com a melhoria da qualidade da educação com essa região, tem-se presença marcante da política pública de Educação Integral, materializada pelo Programa Mais Educação, no qual são identificados os diferentes discursos que legitimam sua efetivação no ambiente escolar, e, com eles, as contradições observadas. Pensar políticas públicas para essa região requer uma visão contextual e sociopolítica acerca das peculiaridades locais, conhecendo as aceções sobre Amazônia, de acordo com os grupos sociais, visando por meio da educação a compreensão entre sociedade e meio ambiente, partindo do geral para o singular.

Na Amazônia Legal, é imprescindível conhecer as singularidades dos povos que nela residem, destacando sua heterogeneidade, usos e costumes, bem como a importância de produções que demonstrem a necessidade de políticas públicas que correspondam às peculiaridades locais. E, para um melhor entendimento da Região Amazônica, o Mapa 2 faz uma abordagem acerca da Amazônica Internacional, com países que fazem fronteira com o Brasil; e na Amazônica Brasileira/ Legal, há destaque para os estados que compõem a Amazônia, a Região Norte, em específico, a Região Oeste do Pará, onde está situado o município de Itaituba, e nele, o objeto de estudo. Segue o mapa para melhor entendimento:

Mapa 2 – Localização da Região Amazônica (2019).



Fonte: IBGE (2010) (Org) por Adriana Figueiredo Lima. (2019).

De acordo com o Mapa 2, o Bioma Amazônia faz fronteira com os países, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa e Brasil. Desses países, destaca-se o Brasil com 69% do território, dividido entre 9 estados, os quais, em sua grande maioria, estão situados na Região Norte. Para Amaral, Câmara e Monteiro (2001), com base nos observatórios do (INPE, 2000), é na Amazônia que está constituída a maior área de florestas tropicais ainda preservada do mundo. Dos desmatamentos contabilizados, há um indicativo de taxas de 17,3 mil km², no período de 1998 a 1999, e de 15%, ou de 19,8 mil km², nas taxas de desmatamentos para os anos de 1999 a 2000. Essas observações trazem à tona um alerta para os que da Região Amazônica sobrevivem, pois é preciso um trabalho de sensibilização para que haja mudança de comportamento, respeitando o meio ambiente e o seu transcurso natural, a fim de manter a ordem climática, econômica e social e, com isso, uma região altamente sustentável e equilibrada. Conhecer a Amazônia é ter a oportunidade de fazer uma relação entre universal, singular e particular, compreendendo que uma não coexiste sem a outra, e que, nessa inter-relação, as ações do todo refletem nas partes e estas no todo.

2.2 Educação Integral: como os autores definem?

Ao longo de sua trajetória de vida, o ser humano passa por desenvolvimentos que devem ser considerados como um processo integral, capacidades que abrangem aspectos

distintos da vida humana, tais como: físico, emocional, cognitivo e social. Para o desenvolvimento integral do ser humano, a educação assume um papel fundamental para a construção de uma sociedade democrática, igualitária e mais justa.

A educação integral não é assunto da atualidade, pois já se comentava sobre ela desde a antiguidade, onde se falava em *Paideia*, que consistia em uma formação integral do corpo e do espírito. Contudo, é só a partir do século XVII, mais especificamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública estatal, que a educação integral retornou à cena, desta vez, materializada sob o ponto de vista jacobino⁸, com uma visão de formação de um homem completo, ou seja, de um homem que abarcasse os seus aspectos físicos, moral e intelectual (BOTO 1996, p. 159 *Apud* SIQUEIRA 2016, p. 26).

“O conceito de educação integral possui variados significados e sentidos com marcas do tempo e das relações humanas em diferentes contextos histórico-sociais. Historicamente não há uma hegemonia sobre o significado da educação integral” (AGUIAR, 2016, p. 34). Por isso, se faz necessário deixar claro que:

Educação integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola. Quando nos referimos à Educação Integral, além das dimensões da formação humana citadas acima, estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetoriais e intelectuais (ANGELA, 2010, p. 18).

A Educação Integral é, na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois é por meio dos seus princípios e diretrizes que se pode desenvolver um experimento escolar ou comunitário de horário ou de tempo integral, acrescentando a jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais onde elas estudam ou ampliam atividades diversas, culturais, esportivas e de lazer (ANGELA, 2010).

As concepções de Educação Integral engendrada através do Programa Mais Educação são bem diferentes daquela educação integral que está sendo ofertada por Estados brasileiros hoje em dia. Esta última geralmente está fundamentada apenas na expansão do tempo de aula dos alunos, ou seja, os alunos assistem a aulas regulares, durante todo o período das nove horas em que permanecem na escola. No caso da proposta executada pelo Programa Mais Educação, os alunos têm aulas no contraturno, ou seja, aulas regulares acontecem ou pela manhã, ou à

⁸ Os jacobinos faziam parte de um clube formado em 1789 que atuaram como um partido político durante o processo revolucionário, de esquerda. Eles receberam esse nome pelo fato de seu clube, o Clube Bretão e, depois, Sociedade dos amigos da Constituição, reuniram-se no governo dos dominicanos, ou *jacobins*, na rua Saint-Honoré, em Paris. Formado por homens oriundos da pequena burguesia urbana, ficaram conhecidos na história principalmente pelo seu republicanismo radical e também pelo papel centralizado desempenhado pelo Estado. Foi, portanto, uma das primeiras formas de organização partidária da época contemporânea [...]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/jacobinismo-acao-politica.htm>> Acessado em: 23/02/20.

tarde e as atividades do programa funcionam no horário oposto às aulas intermediárias entre o turno da manhã e o turno da tarde (LIMA, 2015, p. 70).

O conceito integral discute a possibilidade de manter o aluno mais tempo dentro da escola ou em atividades na comunidade escolar, no contraturno, porém melhor acompanhado, melhor alimentado e melhor cuidado, procurando estimulá-lo a realizar outras aprendizagens fundamentais para a sua formação plena (integral) como cidadão de direitos.

Em uma visão sócio-histórica, podemos compreendê-la a partir das *matrizes ideológicas* que se encontram no cerne das distintas concepções e práticas que a organizaram e vêm sendo composta ao longo dos séculos. Mas, é necessário esclarecer, também, que podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou *educação integral/tempo escola*, por exemplo (COELHO, 2009).

Para Leclerc e Moll (2012), defender uma escola que, em sua prática educativa, trabalhe com uma visão integral do ser humano, requer que na dinâmica de trabalho desenvolvido pela escola, se reveja a concepção de ação pedagógica, com reais e estruturantes mudanças no seu interior, em contrapartida à busca por caminhos extraescolares para sua consolidação.

Brasil (2015) diz que a discussão acerca da implantação da Educação Integral na realidade brasileira sob a ampliação da jornada escolar, entendida por meio do enriquecimento curricular, qualificação da jornada cotidiana e possibilidades da formação, teve início no século XX, com experimentos da Escola-Parte idealizada por Anísio Teixeira, nos anos de 1940 a 1960, e com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos de 1980 e 1990, criados por Darcy Ribeiro.

Inspirados pelos ideais de John Dewey, Anísio Teixeira foi considerado o principal idealizador de grandes mudanças que marcariam a educação no Brasil. Para este autor, “oferecer oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, vida social, recreação e jogos às crianças é criar oportunidades de igualdades, essência do regime democrático” (BRASIL, 2015, p. 64).

Em 1946, Anísio Teixeira trabalhou na UNESCO e logo assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, quando implantou CECR nesse Estado, uma escola pública de horário integral. No ano de 1962, foi relator do Plano Nacional de Educação (PNE) que previa a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário; a expansão do dia letivo de seis horas para o ensino médio; a inclusão de artes industriais no

programa das turmas de 5ª e 6ª séries; e o diferencial do ensino superior contando com, pelo menos, 30% de alunos e professores de tempo integral. Previa, ainda, uma escola de tempo integral nos moldes de CECR para localidades a partir de dois mil habitantes. “As propostas de Anísio Teixeira não lograram continuidade após seu afastamento da vida política brasileira, na ditadura militar iniciada em 1964. Sua concepção de educação integral só iria engendrar novas ações nos anos de 1980, com a implantação do CIEPs no Rio de Janeiro, experiência idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro” (MÓL, 2015, p. 33).

Dessa forma, a educação integral possibilita um enfrentamento das desigualdades, pois é por meio desse modelo de educação que as escolas, em sua prática pedagógica, trabalharão, junto aos estudantes, uma educação diferenciada a partir de interação social, com participação cultural, inserção de tecnologias, com a disseminação dos saberes e dos conhecimentos que contribuirão com o enriquecimento do ensino.

2.3 Educação Integral em Tempo Integral

A temática da educação integral em tempo integral tem sido foco da política de educação básica do Ministério da Educação, sendo uma política desafiadora no atual contexto da educação brasileira. Para a ampliação da jornada escolar, é necessário, entre outros fatores, que o educador conheça, na prática cotidiana, a funcionalidade do programa, pois por meio dessa informação, a oferta desse tipo de educação será desenvolvida com mais qualidade.

A política de educação integral e em tempo integral não se restringe apenas ao Brasil, tem sido foco de discussões na ampliação do tempo escolar em países da América Latina, principalmente em países como Argentina, Chile, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela, onde é possível observar um confronto ideológico para a definição de como ela será trabalhada no contexto escolar.

Observa-se, nesse sentido, que a política da jornada ampliada é uma preocupação de governos de mais de 164 países, não estando, portanto, restrita apenas à jornada ampliada, mas inserida em um contexto político e econômico mais amplo e se estabelece a outras propostas políticas como o compromisso de Educação para todos (EPT), ocorrido no ano de 2000, na cidade de Dakar, em Senegal (SILVA, 2017). Diante disso, ficou conhecido como Marco de Ação de Dakar, o EPT, constituído com um marco para diversos países com vista a melhores resultados das políticas educacionais, previsto até o ano de 2005. Nessa linha de pensamento, a Unesco ficou responsável pela coordenação da atuação dos países.

A Ação de Dakar, o EPT, constitui-se em um acordo coletivo entre diversos países na busca por melhores resultados das políticas educacionais até o ano de 2015, ficando definido que caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países. Além disso, as instituições, como o Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUID), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) participaram do evento como instituições proponentes para o campo educacional (SILVA, 2017). Como resultado desse evento, no EPT, alcançou-se os objetivos a seguir:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais *vulneráveis* e em maior *desvantagem*;
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000 *Apud* SILVA, 2017, p. 86-87).

A reunião com os bancos proponentes resultou em acordos que visam a melhoria da qualidade da educação, buscando garantir melhores condições de vida para crianças em situações de vulnerabilidade social. Além da busca por melhores condições na aprendizagem dos alunos, os resultados da reunião foca-se na disparidade entre o gênero masculino e feminino, buscando equiparar o direito de igualdade aos dois gêneros. Porém, mesmo que todos os aspectos da vida humana foram objeto de discussões e de direito, a alfabetização, matemática e as habilidades essenciais à vida foram postas como prioridades.

A discussão central, em torno da qualidade do ensino público, não consiste em ampliar as práticas curriculares ou o tempo escolar, mas em possibilitar a constituição de um programa curricular flexível e capaz de se adequar, permanentemente, à volatilidade do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a formação integral dos estudantes está definida como a “[...] capacidade para aprender de forma autônoma ao longo da vida, e habilidades para resolver problemas e desenvolver projetos, entre outros” (MÉXICO, 2008, p. 23 *apud* SILVA, 2017, p. 95).

Nos países da América Latina, é perceptível a diversidade de posicionamentos por parte de seus líderes, pelo posicionamento político e pedagógico, pois não há, nesse sentido, um modelo universal que estabeleça um padrão curricular para a ampliação da jornada escolar. Contudo, há tendências. Nesse sentido, Silva (2017) ressalta que as práticas

educativas adotam dois movimentos ou procuram promover aprendizados que contribuam com o processo de adequação das pessoas às conjunturas socioprodutivas do capitalismo ou pretendem produzir relações sociais e saberes que possam beneficiar o incremento de ações políticas, econômicas e culturais mais igualitárias.

Dessa forma, vê-se, portanto, que a maior parte das propostas educacionais de ampliação da jornada escolar na América Latina está voltada para o público que estuda no ensino fundamental, na busca pela garantir ascensão do nível de escolarização e a proteção social das crianças. Para o ensino médio, a inclusão da formação profissional é o que determina, na maioria dos casos, o interesse pela diversificação das práticas curriculares e ampliação do tempo escolar (SILVA, 2017).

No Brasil as justificativas correntes para a ampliação escolar estão baseadas em concepções autoritárias. Por isso, é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis (CAVALIERE, 2009). De acordo com a autora, para compreender como está sendo realizada a permanência das crianças no ambiente escolar, é preciso uma análise de diferentes naturezas, isso porque a escola brasileira voltada para as classes populares sempre foi minimalista, com horas insuficientes, espaços inadequados e ausência de profissionais para o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar. O acréscimo desses três aspectos pode contribuir para o fortalecimento da socialização e da difusão cultural. Porém, é importante frisar que, em um trabalho isolado, eles não têm valor em si mesmo e só terão sentido educativo por meio da articulação de um projeto que formule os papéis que a escola pode cumprir na atualidade, tendo a clareza dos seus limites e contradições.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vem sendo configurado no país podem ser sistematizados 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.** [...] Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagônicos, e sim para provocar uma reflexão, nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como *escola de tempo integral* e outro como *aluno em tempo integral*. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, 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 são os da própria escola, pretendendo propiciar experiência múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 52-53, grifo meu).

Os modelos de organização da ampliação do espaço escolar realizados no Brasil, assim como na América Latina, passaram por conflitos de ideias, de interesses de grupos sociais que, na maioria das vezes, sua implantação não estava sendo realizada com vista a atender às camadas populares. Todavia, a escola de tempo integral, segundo Cavaliere (2014), tornou-se uma unanimidade no campo político, mas não estava em um sentido suficientemente estabelecido, sendo vista como dispositivo compensatório, dirigido a alguns alunos, tendendo a assumir com as organizações sociais de variadas matrizes.

O direito à educação traduz hoje, no Brasil, como o direito a um padrão de qualidade educacional, em que pesem as dificuldades em estabelecer-se um consenso sobre a própria noção de qualidade, mesmo quando se afirma a ideia de uma qualidade “socialmente referida”. Ainda que pouco precisa, a expectativa pela qualidade educacional está, mais do que nunca, presente na sociedade brasileira que não apenas percebe a diferença qualitativa entre as escolas existentes, diferença rigorosamente espelhada na hierarquia social, mas também se pergunta sobre o que a escola pode e deve ensinar e quais as suas responsabilidades específicas. Em função dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade, a depender do sentido e das funções que ela se venha atribuir (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

É a partir dessa concepção de trabalho que surge o Programa Mais Educação, trazendo à baila, por meio de uma força política, a defesa do direito a uma “educação integral”. Essa última que é apresentada e debatida em textos de apoio pedagógico ao PME também começa a aparecer em substituição à expressão “escola de tempo integral, inclusive em documentos do FNDE e do Censo Escolar” (CAVALIERE, 2014, p. 1213). Na visão da autora, a educação integral vem sendo chamada na atualidade como um grande conjunto de atividades de distintas naturezas, juntando-se ao reforço escolar, sendo, nesse sentido, o carro chefe do PME. É necessário acrescentar que não é só dele. Os programas Segundo Tempo, Escola Aberta e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), seguem o mesmo tratamento no processo de estruturação da educação integral.

No PME a educação integral expressa a superação de uma visão que limita a tarefa escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modo de fazer essa ampliação das funções da escola. Esse modo consiste na justaposição à rotina escolar de atividades complementares, chamadas de “atividades de educação integral”. Por isso, além do conteúdo político-curricular, a expressão educação integral adquiriu também um conteúdo político-organizacional. Referir-se a “atividades de educação integral” é considerar que há atividades especializadas que, em si mesmas, promovem educação integral. [...] (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Tendo em vista a multiplicidade do significado da expressão de educação integral, a autora destaca que é necessário alguns de seus elementos intrínsecos, ou seja, ela trata de um ser humano em todas as suas complexidades, indivisível e singular. Na escola, a educação integral é expressada por meio do currículo integrado e que não depende do tempo integral, mesmo que possa ser realizada com ele. É comprometida com a formação integral do

indivíduo nos aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. Todavia, o tipo de trabalho que vem sendo realizado nas escolas, a partir do PME, na maioria das vezes, passa longe de uma prática que poderia vir a ser denominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com sua realização” (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Para que as práticas de educação integral e em tempo integral sejam realizadas com eficiência, é preciso que sejam viabilizadas mudanças estruturais, ampliação do tempo de acordo com a política que se pretende trabalhar no ambiente escolar, em especial, a capacitação dos profissionais que trabalham com essa nova ideologia de trabalho com a finalidade de compreender como essa política funciona e, a partir disso, corresponder às expectativas propostas. É importante destacar que as novas discussões sobre a PEC 24/2016⁹ colocam em risco a viabilidade do cumprimento do PNE 2014-2024 (AGUIAR, 2016, p. 17).

As experiências de Educação em tempo integral no Brasil divergem em diversos aspectos. O Programa Mais Educação é representativo nesse campo, porque se constitui em uma política indutora de educação de abrangência nacional, sem, no entanto, se constituir em uma prática universalizadora. Seja pelo modelo ou pelas condições reais de implementação [...]. No Brasil, a compreensão de educação integral foi desenvolvida na primeira metade do século XX, a partir do estudo do sistema de ensino formulado para atender às necessidades de um espaço socialmente destituído das suas raízes pelas novas formas de produção capitalista. O país carrega uma característica de conflitos e interesses de classes, com isso, as experiências direcionadas à população menos favorecidas não são agregadas às políticas públicas educacionais, dando descontinuidade às propostas como a Escola Parque, idealizadas por Anísio Teixeira em 1950 e os Centros de Educação Pública, promovidos por Darcy Ribeiro, em 1983 (SIQUEIRA, 2016, p. 125; VASCONCELOS, 2017, p. 28).

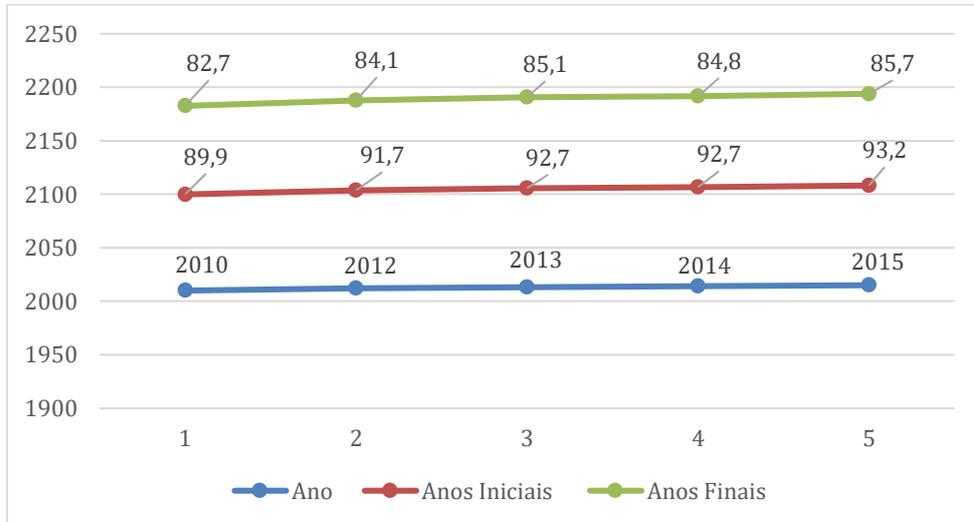
De acordo com Aguiar (2016), a proposta do PME foi a de promover atividades socioeducativas ofertadas no contraturno escolar, propondo a ampliação do tempo e dos espaços educativos, sendo, portanto, considerado a solução para questões que preocupam a agenda nacional. Contudo, é importante frisar que essa proposta tem sido ofertada pelo Estado por meio de políticas de combate à pobreza, uma vez que é desafiador assumir atribuições de responsabilidades sociais em escola pública.

O Programa mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os territórios foram definidos inicialmente para

⁹ Proposta de Emenda à Constituição que procura instituir um Novo Regime Fiscal no Brasil por 20 anos. Aprovada pelo Senado Federal de PEC 55/2016.

atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentavam baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

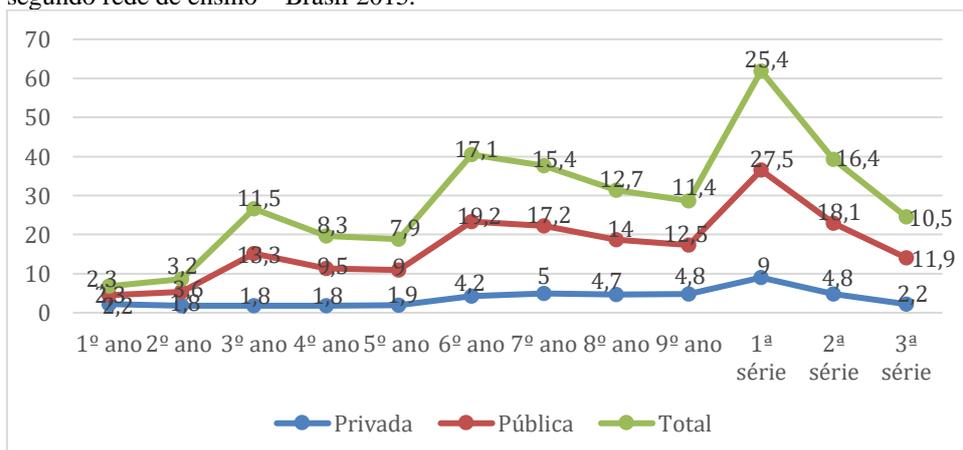
Gráfico 1 – Taxa de aprovação por etapa de ensino, 2010-2015.



Fonte: Mec/inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

De acordo com as observações verificadas por meio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, não se obteve os dados de 2009 da taxa de aprovação por etapa de ensino, de acordo com o recorte temporal da pesquisa. Por esse motivo, nesses gráficos, a análise segue a lógica da disponibilidade de informações. “A evolução positiva das taxas de aprovação nos últimos anos tem levado mais alunos a séries mais elevadas, diminuindo as taxas de distorção idade-série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa de idade certa (BRASIL, MEC). Entretanto, destaca-se que, apesar dos avanços, não se pode deixar de mencionar a rigidez com que se mantêm as diferenças das taxas de aprovação nas séries/ano do ensino fundamental e médio, afetando, consequentemente, as taxas de distorção idade-série/ano.

Gráfico 2 – Taxa de insucesso (soma de aprovação e abandono) por séries do Ensino Fundamental e Médio segundo rede de ensino – Brasil 2015.



Fonte: Mec/inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

Observa-se que apesar dos alunos das redes públicas e privadas apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos alunos matriculados na rede pública é consideravelmente superior (BRAISL, 2015). Essas observações deixam claro o quanto é necessário investir em educação no Brasil. É preciso um trabalho diferenciado para que o país consiga atingir os resultados dos países desenvolvidos. Nesse sentido, a escola em tempo integral surgiu com a possibilidade de melhoria da qualidade da educação. Os dados da sequência, demonstram o quantitativo de alunos em tempo integral no Ensino Fundamental:

Quadro 03 – Alunos em tempo integral no Ensino Fundamental

Ano	Ensino Fundamental Regular					
	Total Geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo Integral ¹⁰	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral
2009	** ¹¹	**	**	**	**	**
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
2015	27.825.338	4.648.277	23.325.728	4.534.616	4.499.610	113.661

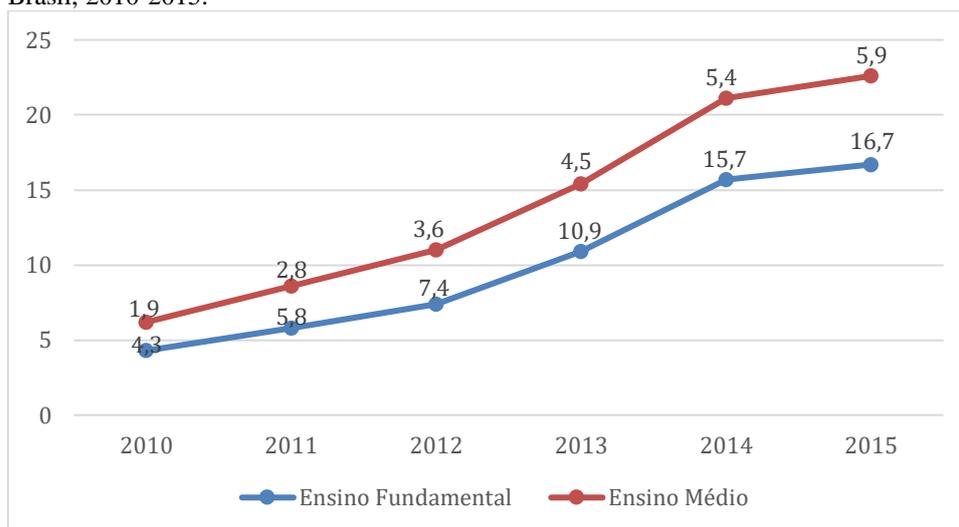
Fonte: Mec/inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

Educação em tempo integral é lembrada no PNE como um desafio proposto para atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Mesmo com a ampliação, o desafio era para o atingimento da meta proposta. Diante disso, apesar de o PME em certa medida ter impulsionado a ampliação da oferta nas escolas brasileiras, observa-se que os desafios têm sido expressivos para o atingimento das metas propostas (BRASIL, 2019). Sendo assim, destaca-se que elevar o número de alunos para a escola em tempo integral não surtirá os efeitos esperados se o espaço, somado à ausência de formação dos professores, não estiverem articulados com essa política pública desenvolvido na escola.

¹⁰ O Tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

¹¹ Não foi encontrado dados de matrícula dos alunos em tempo integral da forma como apresentado no quadro supracitado, no ano de 2009.

Gráfico 3 – Evolução do percentual de matrícula em tempo integral nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, 2010-2015.



Fonte: Mec/inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

No Ensino Fundamental, as matrículas subiram de 4,3%, para 16,7 no comparativo entre 2010 e 2015. No Ensino Médio, houve também um aumento na matrícula em tempo integral de 15,7% para 16,7% no comparativo entre os anos de 2014 e 2015. No ano de 2009, utilizou-se como critério para a adesão ao PME, escolas com IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. No ano de 2011, foram utilizados como critério: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.855 habitantes (BRASIL, 2017).

2.4 Educação Integral e em Tempo Integral à luz da legislação

No Brasil a educação integral enquanto política pública está presente nos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; Lei 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Decreto nº 7.083/10 (Mais Educação); Estatuado da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90; Lei 10.172/01-Educação Integral; Lei 11.494/07 – FUNDEB; Lei 11.947/09 – PNAE (Mais Educação); Manual de Educação Integral/ PDDE-2013; Portaria Normativa Interministerial 17/07; Portaria Normativa Interministerial 17/07 I; Portaria Normativa Interministerial 17/07 II; Portaria Normativa Interministerial 19/07 I; Portaria Normativa Interministerial 1/07 II; Resolução/ CD/FNDE/ Nº 38/09 – PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/ Nº 67/09-PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2013; Portaria MEC nº 1.144/2016; Resolução FNDE nº 5/2016 e Documento orientador.

Na Constituição Federal de 1988, observa-se que não há clareza quanto ao direito a uma educação integral e de tempo integral, mas, mesmo que de forma simplista, há uma chamada para o direito à educação, posto no Art 6º, que deixa claro a importância dos “direitos sociais, da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer [...]”. Essa concepção é reforçada, no Art 205 da mesma Constituição, no qual é destacado que “a educação, direito de todos e dever do Estado, será ministrada 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.” (Grifo meu).

De acordo com Brasil (2016), revela-se no artigo 29 da LDB, Lei nº 9.394/96, que a Educação Infantil, que se constitui como a primeira etapa da educação, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco (5) anos de idade, nos seus aspectos **físico, psicológico, intelectual e social**, complementado pela ação da família e da comunidade (Grifo meu). Além disso, está firmado na mesma Lei que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

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

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

III – 1/3 (um terço) do corpo docente em regime de tempo integral.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, e inicia-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime escolar de tempo integral. (Grifo meu).

Neste contexto, observa-se que, da Educação Infantil ao Ensino Superior, a ideia de trabalho em uma perspectiva integral e de tempo integral está prevista na legislação em vigor e, mesmo que de forma paulatina, está sendo materializada nas unidades de ensino, tanto nas esferas municipais, estaduais, como federais. Sendo assim, a política de educação integral vem sendo configurada de modo que todos os níveis de ensino possam ser contemplados com essa nova forma de pensar as relações sociais no ambiente escolar, ampliando as interações dos educandos, assim como as oportunidades educativas, conjecturar horizontalidade nos processos educativos, valorizando os saberes da comunidade no currículo e uma ação Intersetorial para a garantia dos direitos sociais dos indivíduos (MOLL, 2018). Contudo,

mesmo que esteja garantido na legislação o direito a uma educação integral, destaca-se que toda essa conquista foi resultado de lutas e, mesmo assim, sendo realizado de forma deficitária no contexto escolar.

“O desafio está posto no desenvolvimento das atividades, uma vez que ‘aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estiver envolvido em um clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo e de alegria na convivência” (GADOTTI, 2009, p. 12).

Para Guerreiro (2016), no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído em 2007 o PME, tendo como o objetivo melhorar a qualidade da educação, combatendo, nesse sentido, as desigualdades sociais. Nessa mesma direção, o Decreto n. 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, acrescenta:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade **contribuir para a melhoria da aprendizagem** por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante a **oferta de educação básica em tempo integral**.

§ 1º Para os fins deste Decreto, **considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo**, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços. (Grifo meu).

Ainda, segundo o mesmo decreto, Art. 2º, são princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I – **Articulação das disciplinas curriculares** com diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II – A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da **integração dos espaços escolares** com equipamentos públicos como centros **comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas**;

IV – A valorização das experiências histórias das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

VII – A **articulação** entre sistemas de ensino, **universidades e escolas** para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a **formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral**. (Grifo meu).

Para a viabilidade do PME, os princípios surgem como subsídios norteadores do fazer pedagógico nas instituições de ensino, pois no primeiro princípio, elencado no inciso I, está claro que é necessário que haja uma articulação com as disciplinas da base nacional comum, o que possibilitará ao discente a ampliação do repertório de aprendizagem por meio dessa alternativa de trabalho.

O inciso II menciona a relevância da constituição de território educativo para a realização das atividades de educação integral, somado a equipamentos públicos, por meio da integração entre os diversos segmentos da sociedade civil, centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques e museus. O que se tem observado, porém, é que tais

indicativos não foram trabalhados como propostos, dificultando a realização da escola de tempo integral em sua essência.

Chama-se atenção para o inciso VII, que tem como finalidade a articulação entre as universidades e escolas, cujo objetivo é produzir o conhecimento, com vista a proporcionar uma sustentação teórico metodológica, bem como a formação continuada de professores e dos profissionais que, em sua prática cotidiana, trabalham com a educação integral.

Percebe-se, ao analisar a legislação referente ao tema, que a concepção proposta não foi realizada como assegurada no inciso, visto à dificuldade de entendimento entre teoria e prática, deixando prevalecer os conflitos de ideias acerca da implantação do PME nas escolas.

Para Gadotti (2009), a integralidade é vista como o princípio da educação integral. Mas para ser integral é necessário que o ser humano seja trabalhado em suas mais variadas dimensões, de forma *omnilateral*¹² e não parcial e fragmentada. Para completude de integralidade, é preciso que a educação contemple os aspectos socioculturais como a cultura, saúde, transporte, assistência social etc., o que contribuirá para um melhor entendimento desse novo composto de educação. Ademais, não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de trabalhar de forma integral o ser humano, por meio de atividades que envolvam o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

O princípio da integralidade não deve ser estendido somente ao discente, mas ao professor, que precisa, em sua ação didática, ter um horário reservado para o planejamento, com o intuito de produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando o professor realiza o seu planejamento, há uma tendência para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (GADOTTI, 2009).

Portanto, Educação Integral significa ampliação de tempos, espaços e de setores sociais (saúde, cultura, assistência social). A escola não pode fazer tudo sozinha e também não pode levar todos os atores para dentro dela. [...] (GADOTTII, 2009, p. 106-107). Desse modo, para que a aprendizagem prevista em lei, pautada nos princípios democráticos, possa ocorrer de fato, é importante que os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem

¹² No original alemão, “essência omnilateral” diz-se *allseitiges Wesen*, enquanto “de uma maneira omnilateral” diz-se *auf eine allseitinger Art*. O termo omnilateral remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa **todo/a**, e *Seite* que, entre vários sentidos, indica lado, página. Assim, *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: polimórfico, universal, completo, geral; pode ainda vincular-se a *allseits*, que significa de todos os lados, plenamente. Não por acaso, a expressão “de maneira omnilateral” tem sido traduzida para o inglês como *comprehensive manner*, *total manne*; e, em francês, *manière universelle*. Na tradução portuguesa recorre ao prefixo latino *omni ou oni*, que denota **todo o inteiro** junto à palavra lateralidade. (FONTE, 2014, p. 388). (Grifo meu).

possam dialogar com as demais áreas do saber com a finalidade de ampliar o seu conhecimento.

Partindo desse entendimento, está previsto no artigo 3º do Decreto supracitado, os objetivos do Programa Mais Educação, ao que diz:

- I – Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II- promover diálogo entre conteúdos escolares e os saberes locais;
- III –fornecer convivências entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
- V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, projeto político-pedagógico de educação integral.

O PME como política pública de educação integral está configurado como um mecanismo para a promoção de diálogos com os conteúdos escolares e demais área do conhecimento, vivenciados no entorno da escola. E, apesar de ser considerado como um grande desafio para atualidade, essa política tem disseminado as experiências vivenciadas nas unidades de ensino. [...] entre os objetivos, o PME construiu-se como possibilidades de práticas e vivências diferenciadas no trabalho pedagógico das instituições de ensino. Mas essas inovações podem gerar efeitos negativos se não tiver o atendimento adequado, avaliando e corrigindo os problemas observados (SOARES, BRANDOLIN, AMARAL, 2017). Portanto, é notório que as escolas enfrentaram dificuldades para constituir parcerias com outras instituições para a ampliação das atividades do programa, um desafio vivenciado na realidade brasileira.

De acordo com o Decreto nº 7.480, de maio de 2011, Art. 1º, ficam aprovados a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, na forma dos anexos I e II. E no Art. 2º, o Ministério da Educação tem a seguinte estrutura organizacional:

- II – Órgãos específicos singulares: Secretaria da Educação Básica: 1. Diretoria de Currículos e **Educação Integral**; 2. Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais; 3. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional; e 4. Diretoria de Apoio aos Sistemas Públicos de Ensino e Promoção da Infraestrutura Física e Tecnológica Escolar. (Grifo meu).

Art. 10. À Diretoria de Currículos e Educação Integral compete:

- I –subsidiar a formulação das políticas da educação básica;
- II –propor, fomentar e coordenar ações destinadas à educação básica visando à formação e ao **desenvolvimento integral do ser humano** e ao exercício da cidadania; III – subsidiar a elaboração e a implementação da política nacional da educação básica, estabelecendo princípios, objetivos, prioridades, metas de atendimento e parâmetros de qualidade;
- IV- promover estudos sobre políticas estratégicas relativas à educação básica, com objetivo de apoiar na universalização do atendimento;

V – promover estudos sobre políticas e estratégias relativas à educação básica, com objetivo de apoiar os sistemas na universalização do atendimento;

VI - promover intercâmbio com organismos nacionais e internacionais, visando ao aprimoramento da política nacional de educação básica. (Grifo meu).

Art. 24. À Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos competente:

I– propor, fomentar e coordenar ações para alfabetização e educação de jovens e adultos, e articulação com os sistemas de ensino, visando à formação e ao **desenvolvimento integral do ser humano no exercício da cidadania**;

II – orientar, apoiar e acompanhar a definição de planos, programas e projetos de alfabetização e educação de jovens e adultos, visando à melhoria da qualidade das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos, considerando as diferentes características regionais, culturais e as necessidades educacionais específicas dos estudantes;

III- implementar política de apoio técnico e financeiro para a execução de ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração e a melhoria da qualidade do ensino de jovens e adultos. (Grifo meu).

Os artigos abordados deixam claro a importância da educação integral, declinando para o entendimento da relevância da política pública para o desenvolvimento integral do ser humano. É por meio desse viés que o inciso II do Art. 10 e inciso I, do Art. 24, reforçam a concepção do entendimento, promovendo, a partir disso, a melhoria da qualidade de ensino.

Sendo assim, a Lei nº 10.172/2001, em seu Art. 1º, regulamenta a aprovação do Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. No Art. 2º, destaca-se que a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Além disso, o PNE propõe:

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os municípios e a sociedade civil, **procederá a avaliações periódicas da implantação do Plano Nacional de Educação**. § 1º O Poder legislativo, por intermédio das Comissões de Educação e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação. § 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-á na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

O PNE apresenta, com esses aspectos legais, um diálogo acerca da melhoria da qualidade de ensino, com vista a elevar o nível de escolarização da população. Diante dessa abordagem, uma das medidas é reduzir as desigualdades sociais e regionais, proporcionando o acesso e permanência dos alunos em escolas públicas, fazendo uma articulação entre Universal, particular e singular. Mas, para concretude dessa nova estratégia de indução de

educação integral, é imprescindível a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, tendo em vista a escassez dos recursos financeiros para o desenvolvimento dos trabalhos nas unidades de ensino. A partir do exposto, é importante que seja adotado o atendimento em tempo integral de forma progressiva às crianças de 0 a 6 anos de idade, ampliando de forma paulatina a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral.

Em contrapartida, a Lei nº 13.005/2014 aprovou o novo Plano Nacional de Educação, PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, com vista ao cumprimento do disposto no Art. 24 da Constituição Federal (BRASIL, 2014). Neste contexto, Art. 2º apresenta as diretrizes do PNE, como descrito abaixo:

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

Além das diretrizes, são metas e estratégias do mesmo Plano:

[...] 1.17) estimular o acesso à **educação infantil em tempo integral**, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, **de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida**; 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao **atendimento escolar integral das pessoas com deficiências**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na redes públicas de ensino.

Chama-se a atenção para a meta 6, que visa oferecer educação 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. A temática de educação

integral está também prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, na qual se afirma:

Art. 1º **Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.**

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um ano de idade. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo **da proteção integral de que trata esta Lei**, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar **o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.** Parágrafo único: Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, religião e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Incluso pela Lei nº 13.257, de 2016). (Grifo meu).

O Art. 3º da mesma Lei, deixa claro que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana sem prejuízos da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes por lei ou por meio todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No Art. 4º, observa-se que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. §10. Incube ao poder público garantir, à gestante e à mulher com filho na primeira instância que se encontrem sob custódia em unidade de privação de liberdade, ambiência que atenda às normas sanitárias e assistenciais do Sistema Único de Saúde para o acolhimento do filho, em articulação com o sistema de ensino competente, **visando ao desenvolvimento integral da criança.** (BRASIL, 1990) (Grifo meu).

Diante disso, a proposta de Educação Integral e de Tempo integral (PME) está efetivada na legislação vigente, destacando como as escolas públicas devem trabalhar para concretizar, na prática cotidiana, um trabalho que possa contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. A próxima seção ampliará o entendimento acerca dessa política pública, focando o entendimento do Programa Mais Educação com Política Indutora de Educação Integral.

2.5 O Programa Mais Educação como política indutora de Educação Integral

Nesta seção será realizada uma revisão da literatura acerca do Programa Mais Educação como política indutora de Educação Integral. Todavia, não se tem a pretensão de esgotar o entendimento sobre essa política de governo, mas compreender como tem ocorrido a sua implantação no ambiente escolar.

O Programa Mais Educação é uma política do Governo Federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio às atividades socioeducativas provenientes do Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciências e Tecnologias, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude.

A educação integral diz respeito à garantia dos domínios instrumentais de compreensão da realidade por meio da práxis social e de sua relação mais fundamental com o trabalho e a existência humana (MACHADO, 1991 *Apud* COSTA; GOMES; BRASILEIRO, 2016, p. 90). Para Renucci, Mendonça e Rodrigues (2013, p. 5), “a palavra integral significa, por inteiro, completo, total, é o que se espera na formação de indivíduos em uma educação integral” (*apud IDEM*, 2016, p. 91). Nesse contexto:

Educação Integral, na medida em que deve atender todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida, de um ser social, que está situado em um contexto sócio histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado para as novas gerações. Essa base de educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da história da Educação Brasileira, que embora tenham seus ideais e que esses se difiram de uma para outra, compreendem que a educação integral é a que se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano Multidimensional (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016 *apud* LEITE; GUERREIRO, 2016, p. 110; SOUZA; ROSÁRIO, LIMA, 2016, p. 142-143).

É importante destacar que é com a retomada da política de Educação integral no Brasil que surge o Programa Mais Educação, como uma política do Governo Federal que articulada a uma política de educação em tempo integral, tem como base a oferta de atividades diversificadas no contraturno, ampliando a jornada escolar dos educandos.

O Programa Mais Educação surge como uma ação da política pública de educação integral no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da UNESCO, lançado em 2006, com dados desanimadores apesar da política de universalização do Ensino Fundamental instituída no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, de analfabetismo e sofria com altas taxas de desempregos, além dos salários baixos aos que se encontravam empregados (GARCIA, 2013, p. 55).

É nessa conjuntura que o Programa Mais Educação surge, como reação a essa problemática, tendo como uma de suas metas: “IV - combater a repetência, dadas às

especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial” (GARCIA, 2013, p. 65-66).

O Programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e atuou no ano de 2008 em 1.409 escolas, distribuídas em 25 estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo 386.763 alunos. Sua implantação, para alguns governos municipais e estaduais, surge com possibilidade para contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica no país (SANTOS, 2009; SOUZA; ROSÁRIO; LIMA, 2016).

O aluno cadastrado no Programa deveria permanecer na escola por mais três horas, totalizando, 7 horas de atendimento. Recebia três refeições diárias e passava, no mínimo por cinco atividades na semana durante todo o período letivo. Essas atividades eram ministradas por monitores, que deveriam ser estudantes universitários, com formação específica na área em que fosse realizar suas atividades, ou seja, o agente responsável por fomentar o diálogo dos saberes da escola com a da comunidade. Trabalhava como voluntários, recebendo do Governo Federal uma quantia para alimentação e transporte escolar no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais) por cada turma monitorada, sendo no máximo cinco turmas.

Nesse viés, Brasil (2012) diz que para trabalhar como monitor do PME, dava-se preferência para estudantes universitários com formação específicas nas áreas desenvolvidas nas atividades propostas, e as pessoas que viviam no entorno da escola, que tinham habilidades condizentes com as oficinas ofertadas (instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.) eram também recrutados. Os monitores eram pagos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE/Educação Integral, que cada Unidade Executora recebia, em duas parcelas anuais. Mas, para continuidade dos trabalhos, a escola deveria estar quite com a prestação de contas a cada final de ano.

O Programa Mais Educação foi criado como uma política de ação contra a pobreza e exclusão social, que evidenciava uma formação mais completa do ser humano em todas as suas dimensões: intelecto, físico, afetivo e político. Por meio dele, foram impulsionadas mudanças na legislação educacional brasileira e por aportes financeiros e técnicos oferecidos pelo Governo Federal. E mediante a essa implantação, observou-se na escola a inserção de novos sujeitos docentes com perfis, formação e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores (MONTEIRO, 2016; CLEMENTINO, 2013).

O Programa Mais Educação surgiu com a intenção de colaborar com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de articulação de uma ação direta nas escolas com baixo rendimento escolar. A implantação foi realizada por meio da articulação

entre os entes federados, em escolas que apresentaram baixo rendimento do IDEB. A proposta do PME foi desenvolvida por meio de atividades socioeducativas, socioculturais, no contraturno, com as diversas linguagens, artes, cultura, esporte, lazer, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino. Entretanto, para que o PME fosse concretizado como preceitua a legislação vigente era necessário a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais) para o fortalecimento dessa política de indução à educação integral. Portanto, é importante destacar que as atividades fomentadas pelo Programa Mais Educação já estavam postas no Manual Operacional de Educação Integral, cabendo a escola escolher a que mais se adequava à sua realidade. Elas estavam organizadas em Macrocampos e Atividades, de acordo com o Quadro 4:

Quadro 04- Atividades propostas ao Programa Mais Educação

MACROCAMPOS	ATIVIDADES
1. Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório pelo menos uma atividade).	Ciências, História e Geografia, Letramento/ Alfabetização, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologias Educacionais.
2. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Tecnologias Educacionais.
3. Esporte e Lazer	Atletismo, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação e Tecnologias Educacionais.
4. Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos e Tecnologias Educacionais.
5. Cultura, Artes e Educação Patrimonial.	Artesanato Popular, Banda Fanfarra, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Educação Patrimonial, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Pintura, Práticas Circenses, Teatro, Tecnologias Educacionais.
6. Cultura Digital	Ambiente de Redes Sociais e Tecnologias Educacionais.
7. Promoção da Saúde	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos, Tecnologias Educacionais.
8. Comunicação e Uso de Mídias	Fotografias, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo e Tecnologias Educacionais.
9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza	Laboratório, Feiras e Projetos Científicos, Robótica Educacional e Tecnologias Educacionais.
10. Educação Econômica/Econômica Criativa	Educação Econômica/Econômica Criativa, Tecnologias Educacionais.

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2012). Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Essas atividades decorrentes dos Macrocampos, poderiam, segundo Aguiar (2016), ser realizadas dentro do ambiente escolar com o intuito de ampliar o tempo, espaços, dando opções de oportunidades educativas aos alunos. Todavia, elas deveriam estar associadas às atividades curriculares, complementando o planejamento do professor, o que não ocorreu, pela falta de uma orientação adequada em relação ao trabalho do professor com as oficinas realizadas no PME. Segundo a autora, as atividades deveriam ser informadas no Censo Escolar para garantia do recebimento do recurso por meio do FUNDEB, como descrito no Decreto n. 6.253/2007 (BRASIL, 2007).

2.6 A organização do tempo e do espaço na escola em tempo integral

A organização do tempo e do espaço na escola tem sido alvo de debate e controvérsias na atualidade. O tempo surge como um mecanismo regulador, em que as atividades serão organizadas seguindo um cronograma estabelecido para alcançar os objetivos traçados no planejamento das instituições de ensino. Somada a essa concepção de trabalho, é preciso que o espaço esteja organizado e preparado para melhor atender os alunos. Uma escola que não segue esse planejamento poderá ter problemas para executar as suas atividades no cotidiano escolar.

“O tempo, como regulador do processo de ensino-aprendizagem, marca a hora de entrada e de saída, o recreio, as atividades e tudo mais que é vivido dentro da instituição escolar. Funciona como um mecanismo de controle social de duração” (NUNES, 2011, p. 39). A educação integral pode ser realizada no tempo parcial e em tempo integral. Porém, ressalta-se que o fato de uma escola ter tempo integral, não significa que ela proporcione a educação integral. A ampliação do tempo escolar desconectado da realidade do aluno não pode ser vista como Educação Integral. Esse entendimento errôneo poderá dificultar a aprendizagem dos alunos por meio de um excesso de tempo, sem articulação com o seu desenvolvimento integral, transformando-se em malefícios, que nada contribuem para aprendizagem do aluno (NUNES, 2011).

No entanto, Pereira e Vale (2013) destacam que a ampliação do tempo contextualizando as práticas educativas à realidade dos alunos, poderá alcançar resultados positivos com a ação escolar. O tempo e o espaço, trabalhados de forma que contribuam para o aprimoramento educacional do aluno, convergem às novas oportunidades de realização da aprendizagem. Dessa forma, família, comunidade e sociedade, além do poder público, devem fazer parte da promoção de ambiente educativo amplo e seguro para o aprendente.

Para Nunes (2011), quando se fala em Educação Integral, logo se vem à mente o comparativo ao tempo e a permanência dos educandos nas escolas, e as atividades desenvolvidas nessa proposta de trabalho. Pois pensar no processo de ensino e aprendizagem requer, também, o entendimento acerca do tempo de aprender, que assume relevância na concretização da Educação Integral. Esse entendimento se confirma nas palavras de Santos (2009, p. 33-34) como descrito a seguir:

O tempo escolar é tratado nas propostas de escola integral como tempo para aprendizagem, mas também como tempo para resolução de problemas sociais, possível por meio do acesso às novas atividades oferecidas pela escola e, concomitantemente, pela função escolar de “ocupar” por mais tempo os alunos, livrando-os dos perigos das ruas. O oferecimento de mais refeições aos educandos

também corrobora para a defesa do horário integral como importante medida para proteção dos alunos, por isso em quase todos os projetos é possível notar que os menores são atendidos com pelo menos três refeições diárias.

Diante disso, o tempo na Escola de Educação Integral além de surgir como mecanismo de regulação da aprendizagem, surge, também, como mecanismo de resolução de problemas vivenciados pelos alunos no meio social, tendo em vista que estes, por sua vez, terão mais tempo na escola e, com isso, terão a oportunidade de livrarem-se dos perigos das ruas. As três refeições contribuem para a permanência dos alunos nas escolas, pois nem sempre eles têm essa mesma oportunidade no ambiente familiar, o que não garante a efetivação da Escola Integral, mas contribui para a permanência dos alunos na escola, oportunizando-lhes as aprendizagens diferentes daquelas vivenciadas fora da sala de aula. Nessa concepção, é relevante destacar o estudo de ARCO-VERDE (2012, p. 83) acerca da discussão temporal nas instituições de ensino:

As discussões e experiências sobre a expansão da jornada escolar vinculam-se à cultura da escola e sua dinâmica, pois o tempo, tido como mito representado pelos deuses, convertem-se em esclarecimento com o auxílio das ciências e da tecnologia e, novamente, converte-se em mito no aprisionamento da organização do mundo moderno. A mitificação e o fetiche do tempo no sistema escolar se condicionam a própria organização do trabalho pedagógico. Entretanto, uma mudança lenta e gradual vem ocorrendo na instituição escolar na relação temporal, às continuidades e inovações surgidas, à discordância entre o que foi prescrito e o real, entre os tempos estabelecidos ou propostos e os vividos (ARCO-VERDE, 2012, p. 83).

A jornada escolar não é uma criação da contemporaneidade, pois na antiguidade o tempo era compreendido pelos deuses como uma representação da mitologia. Com o avanço da ciência e da tecnologia, essa representação passou a ter uma melhor compreensão. No entanto, tais avanços não foram suficientes para uma progressão linear do entendimento, isso porque o tempo converteu-se novamente ao mito, a partir do aprisionamento da organização do mundo moderno. E esse mito e o fetiche do tempo no ambiente escolar estão vinculados à própria organização do trabalho pedagógico. Contudo, é perceptível mudanças de entendimento acerca do tempo no ambiente escolar, na organização do espaço e na própria dinâmica de trabalho, buscando seguir a finalidade da Educação de Tempo Integral.

O tempo é um atributo de fundamental importância para a humanidade. Todos os homens, desde os tempos mais remotos, têm suas vidas conectadas ao tempo e sua contagem, mesmo sem conhecê-lo e decifrá-lo. Na Grécia antiga, por exemplo, *Chrónos* era o deus responsável pelo controle do tempo, e *Kairos*, era o deus que tinha como missão administrar o tempo subjetivo. Os mitos, que ordenavam o que acontecia, foram aos poucos sendo substituídos pelos métodos provenientes da filosofia, da ciência e da astronomia. Por meio dessas mudanças, o ser humano, na análise dos acontecimentos recorrentes da natureza, foi se adaptando às regras estabelecidas pelo tempo, de maneira que suas ações estão ancoradas

ao olhar do relógio para consultar o tempo e, assim, decidir os seus afazeres do dia-a-dia [...]. (ARCO-VERDE, 2012).

Na escola não é diferente, pois desde a infância o ser humano é estimulado a seguir as normas da instituição de ensino. Onde é estipulado o tempo e a organização do espaço escolar, por meio de ritmos e de calendários pré-estabelecidos a serem seguidos no cotidiano escolar pelos alunos. “A pressão do tempo na sociedade moderna, em sua qualidade de constituir-se como aspecto do colégio social, gera problemas que ainda estão à espera de soluções. Um deles é a utilização do tempo destinado à escola” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85).

O tempo utilizado na escola tem passado por conflitos de ideologias, que aos poucos vem sendo construída de forma social e humana, devendo ser apreendida e interiorizada. O tempo escolar oferece estruturas diferentes e dependendo de cada época e ideologias políticas ele irá tendo suas características próprias. Dessa forma, “o tempo escolar oferece estruturas e organizações variadas, como a dos níveis, etapas, ciclos e cursos; a dos calendários letivos e acadêmicos; a da distribuição semanal e diária das matérias e atividades, e dos horários”. (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Nesse mesmo direcionamento, Campos, Branco e Daniel destacam que:

A organização do tempo e do espaço, compreendidas como uma interpretação histórica e social que se diferencia de acordo com as peculiaridades materiais e simbólicas de cada grupo social, denota suas crenças, seus sentimentos, tradições e uma diversidade de estilos de vida e de manifestações culturais. Cada grupo social sincroniza seu tempo real (baseado nas teorias físicas e matemáticas) há um tempo ideal (que corresponde a desejos e necessidades relacionadas a modos de vida), criado para atender suas necessidades existenciais e produtivas – o tempo da alimentação, do descanso, do trabalho, do lazer, do convívio familiar, da escola etc., estabelecendo uma dinâmica de temporalidade e especialidade própria de cada sociedade. (CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 101).

Nessa perspectiva, o tempo, por ser uma interpretação histórica de cada grupo social, é trabalhado de acordo com as peculiaridades, evidenciando valores, sentimentos, tradições, organizado para atender as especificidades da vivência humana. A organização do tempo escolar surge com a finalidade de potencializar as aprendizagens dos alunos, por meio de diferentes maneiras de desenvolver o trabalho diário, com o intuito de atingir o planejamento proposto na estrutura curricular. Entretanto, é relevante observar até que ponto a construção do tempo escolar pode ser concretizada fora dos ritmos, das regras e valores do tempo social “exterior” à escola (BRASIL, 2017).

De acordo com Meira e Tenreiro (2015), ao realizar as organizações do espaço escolar, as instituições de ensino precisam conhecer seus alunos e sua realidade para que, de posse desse conhecimento, crie estratégias que visem proporcionar o bom desenvolvimento

do discente no que diz respeito à educação, levando em consideração a melhoria da qualidade de ensino e acolhimento dos alunos [...]. Para tanto, as práticas educativas devem estar relacionadas à realidade do aluno, com sua experiência humana, fazendo com que o conhecimento científico possa ter significados para a vida cotidiana.

A organização dos calendários e horários de funcionamento das escolas é, sem dúvida, uma questão de evidente repercussão social, merecedora, portanto, de ampla discussão e envolvimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, o debate supõe a necessidade de ruptura de tradições e rotinas incorporadas à tradição escolar a partir da revisão dos interesses e das condições objetivas de trabalho. O tempo da escola funciona como um regulador – material, funcional e simbólico – que incide nas possibilidades e limites da socialização escolar, bem como na quantidade e na qualidade das experiências de aprendizagem que os estudantes podem ter algo de um ano letivo. Assim, o tempo escolar, transcrito e expresso em mínimos de carga horária e na disposição de dias letivos, define e regula os processos educativos e socializadores que transcorrem no interior das comunidades escolares. (CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 102).

As escolas, ancoradas ao tempo e organização escolar, buscam, em suas práxis cotidianas, organizar-se de maneira dinâmica para desenvolver um trabalho que vislumbrem com eficiência a aprendizagem dos alunos na instituição de ensino. Pensar o tempo escolar na atualidade requer uma visão mais humanizadora, atenta às necessidades dos sujeitos envolvidos no sistema educacional, de inovações políticas e escolares que produzam alternativas aos tempos vigentes e que indique a necessidade de construir um trabalho que se diferencie dos vivenciados anteriormente (PARENTE, 2010). Para tanto, é perceptível que o tempo escolar trabalhado nas escolas vigentes segue uma lógica proveniente de outras épocas que, na maioria das vezes, estão desarticulados às necessidades históricas dos sujeitos envolvidos na educação. Por isso, é preciso inovar, organizando o tempo e espaço da escola de maneira que os alunos possam ser valorizados e contemplados nas diversas áreas do conhecimento, com atividades que façam sentidos para sua vida em sociedade.

Ainda segundo Parente (2010), os tempos escolares são resultados de processos históricos, sociais e culturais, que, em sua complexidade, observa as motivações para formas presentes e possibilidades de mudanças para as gerações futuras, sendo construídos a partir de um olhar diferenciado e mais atento aos sujeitos e às práticas educativas. É por meio de mudanças e valorização do modo de aprender das gerações vigentes que o ambiente educativo precisa ser ressignificado com vista a atender as peculiaridades da atualidade.

“A escola é uma instituição fundamental para repensar essa realidade e, por consequência, para que toda a sociedade possa pensar suas funções como instituição legitimada para efetivação de processos formativos, educativos e socializadores” [...] (CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 102). Desse modo, a escola, enquanto instituição

social, precisa pensar o tempo e espaço escolar com a finalidade de atingir suas metas e objetivos traçados no início do ano. Um trabalho bem planejado e sistematizado poderá, na ação diária, alcançar resultados positivos no final do ano letivo. Dito isto, é preciso, pois, uma organização que corresponda aos anseios dos discentes da atualidade, uma vez que o não atendimento poderá incorrer ao fracasso com indicativos desarmônicos aos interesses dos alunos da atualidade.

Nas análises críticas das políticas educacionais e das teorias pedagógicas que envolvem as questões temporais, algumas evidências contraditórias têm sido detectadas. Há o destaque que o maior tempo de escola não tem verificado a função de transmitir mais ou menos conhecimentos dos livros ou dos professores, mas as funções de introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar ou absorver as regras do jogo dominante, que são traduzidos no fazer da escola. Por outro lado, comprova-se que as experiências de distribuição dos tempos variam muito de acordo com os contextos em que são introduzidos e em resposta às políticas hegemônicas que se adentram nos sistemas educacionais, criando uma cultura escolar específica, adotada tanto pelas instituições como pelas famílias e pela própria comunidade e, nesse sentido, há uma sensível diversidade de arquiteturas temporais nos diferentes sistemas de ensino dos países, estados, municípios e redes escolares (ARCO-VERDE, 2012, p. 88).

Nesta perspectiva, notam-se, em uma análise mais específica das questões temporais, indícios contraditórios que evidenciam que o aumento ou não do tempo na escola não tem sido objeto de garantia da transmissão de conhecimentos por parte dos educadores e das produções literárias trabalhadas na escola, mas de trabalhar o tempo e espaço na escola de forma intencional, com o objetivo de introduzir aspectos das regras do jogo dominante. Contudo, a distribuição do tempo é trabalhada de acordo com as ideologias políticas dos grupos hegemônicos que se adentram nos sistemas de ensino, instituindo uma cultura escolar específica, incorporadas pelas instituições, assim como pelas famílias e da própria comunidade, de acordo com cada época, evidenciando uma variedade de arquiteturas temporais que variam de acordo com os países, estados, municípios e unidades escolares. Diante disso, compreender as definições do tempo escolar em suas variáveis é relevante para a elaboração de trabalhos alternativos juntos aos estudantes, às instituições escolares e aos projetos pedagógicos. A temporalidade é vivenciada pelos professores de forma impositiva, como um *Chrónos* preexistente, como um componente dado, sem possibilidade de intervenção. Por isso, é importante fazer uma reflexão e observar que o tempo é humano, não é único, mais plural, distinto, individual e coletivo. Não há apenas uma singularidade de tempo, mas tempos escolares que devem ser compreendidos como espaço, como relação com os conhecimentos, com os objetos construídos no percurso histórico pelo homem. Dessa forma, as pesquisas sobre os tempos escolares revelam que é possível precisar ritmos, processos, valores e preceitos interiorizados nas sociedades contemporâneas, mas é preciso

observar também que há uma diferença entre o tempo dado na escola e o tempo necessário do estudante. (ARCO-VERDE, 2012, p. 85).

“Na busca por mais estudantes sobre o assunto e à medida que o esclarecimento, a ciência, a tecnologia e a arte se disponibilizam, procuram-se verificar como a escola tem respondido ao elemento e como este tem se incorporado nas análises da cultura e das formas escolares”. (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Sendo assim, é evidente a busca por pesquisas que focalizam para as questões que envolvam o tempo e o espaço escolar, com a intenção de verificar até que ponto a escola tem correspondido à diversidade temporal e agrupado essa lógica de trabalho à sua prática cotidiana.

“O tempo integral remete a ampliação de um horário em termos de quantidade de horas. O tempo marcado por ponteiros de relógios e que foi ao longo da história se constituindo no fator organizador da dinâmica de vida em sociedade” (SILVA, 2015, p. 3807). Para a autora, a abordagem do tempo integral corresponde ao quantitativo de horas trabalhadas nas escolas, aquelas que são guiadas por relógios e, na vivência histórica, foi sendo um aliado para o desenvolvimento dos trabalhos na coletividade.

A exemplo disso, destaca-se o Programa Mais Educação que precisava ser trabalhado de modo que fizesse sentidos para as crianças, e que a negativa poderia, sem objeções, surtir efeitos diferentes daqueles planejados, tanto para os professores, quanto para os alunos. Os trabalhos propostos deveriam seguir um planejamento com objetivos estabelecidos, despertando nos alunos o interesse para desenvolver suas habilidades, dando-lhes a oportunidade de aprender sem imposições e como mero cumprimento das proposições estabelecidas pela legislação vigente. E acrescenta a autora:

Há tempo para alimentação e deve haver espaço onde esse momento seja também de aprendizagens, se alimentar com tranquilidade, aprendendo sobre a importância das refeições e das normas sociais que fazem parte desse momento. Uma criança que permanece por dez horas em uma escola, precisa de repouso, descanso e há que se ter espaço ventilado e que ofereça o mínimo de conforto e tranquilidade. Muitas crianças não tem em casa a hora do sono necessário, e complementa isso na escola. Os espaços devem ser acessíveis e adequados, como banheiros e bebedouros, móveis e materiais. Uma escola que respeita as peculiaridades das crianças e se organiza para ela, precisa pensar nas dimensões cuidar e educar como únicas e não dicotômicas. Vale salientar que espaços aqui devem ser estendidos como todo o conjunto físico e pedagógico da escola e não somente a sala de aula. O espaço também deve ser meio educador na dinâmica da escola. (SILVA, 2015, p. 3808).

O tempo é um forte aliado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo que haver tempo para brincar, para estudar e para se alimentar. Este último, por sua vez, é também um momento de aprendizagem, de aprender a importância de uma boa alimentação, alimentando-se de forma tranquila, desenvolvendo atitudes de respeito e solidariedade junto

aos colegas de turma no horário do intervalo, aprendendo a interagir com os demais membros do grupo social. A escola, nesse sentido, precisava pensar no bem-estar tanto da criança como do adolescente, pensando nas dimensões que envolviam as questões arquitetônicas, como banheiros, bebedouros, móveis e materiais. Precisava ser uma escola que respeitasse as especificidades dos alunos e organizadas para eles, com todo um planejamento que correspondessem às suas aspirações, sem distinções, sendo acessíveis e adequados a cada faixa etária.

Desse modo, a Educação Integral, especialmente a de tempo integral, está respaldada na ampliação dos tempos escolares, possibilitando às crianças, adolescentes e jovens oportunidades de participar de atividades educativas artísticas, esportivas e de lazer, com a finalidade de minimizar os problemas de evasão, reprovação e defasagem de distorção idade-série, promovendo uma prática pedagógica que otimize a formação integral do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais. (BRASIL, 2018). A ampliação do tempo na escola contribui para uma formação mais plena do aluno, por intermédio de atividades que estejam articuladas às áreas artísticas, esportiva e de lazer. A jornada escolar, quando trabalhada de forma a valorizar as peculiaridades dos alunos, poderá contribuir para o aprimoramento do aluno, assim como contribuir para sanar os problemas como evasão, reprovação e distorção idade-série.

De acordo com Brasil (2018), com esse novo formato de Educação Integral, se fez necessário à construção de uma Diretriz Pedagógica que pudesse ser um norte para o desenvolvimento dos trabalhos no ambiente escolar, não com a finalidade de preencher o tempo e espaço dos alunos que não tinham o que fazer além dos trabalhos de sala de aula, mas de oferecer um ambiente diferenciado daquele já vivenciado, que fosse acolhedor, com vista a desenvolver habilidades nos discentes de forma multilateral, preparando-os para o fortalecimento de suas potencialidades cognitivas, corporais, culturais, ética, estéticas e sociais. E para que essa visão de trabalho pudesse ser efetiva no ambiente escolar, era preciso que houvesse um espaço acolhedor, convidativo, onde os alunos sentissem o desejo de participar ativamente desse projeto de educação integral.

Acrescentam Meira e Terneiro (2015) que para desenvolver o projeto de Educação Integral nas instituições de ensino, era preciso um olhar diferenciado acerca do currículo, refletindo sobre eles, principalmente sobre as metodologias a serem adotadas e trabalhadas no cotidiano escolar, com vista a flexibilizar o currículo, para que não aumentasse apenas o tempo, mas que garantisse uma educação de qualidade com o objetivo de desenvolver todas as potencialidades dos alunos.

“A proposta da implantação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análise de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância” (CAVALIERE, 2009, p. 51). É por meio desse entendimento que a escola poderia desenvolver um trabalho diferenciado e que atendesse aos anseios da comunidade escolar. Era preciso, acima de tudo, compromisso com as atividades trabalhadas nas instituições de ensino, por meio de um trabalho que atendesse a exequibilidade do tempo diário dos alunos na escola.

Para a efetivação da proposta do tempo de estudos na escola de tempo integral, é relevante analisar os aspectos pedagógicos e administrativos, pois o financeiro contribuiria de forma significativa para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. É por meio de uma estrutura administrativa organizada de forma eficiente, com condições financeiras de se manter e atender todos os alunos inclusos nesse projeto inovador, que os trabalhos pedagógicos poderiam surtir os efeitos esperados, dando aos alunos a oportunidade de participar das atividades em suas mais diversas manifestações, de usufruírem dos bens materiais e culturais, sentindo-se partícipe do processo de ensino e aprendizagem da escola.

A ampliação do tempo na escola, no entanto, tem sido marcada por experiências que dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares (turno e contraturno), desprezando a integração curricular. A questão a ser enfrentada é, portanto, que a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares (ZANARDI, 2016, p. 85).

De acordo com Zanardi (2016), a ampliação do tempo na escola tem seguido uma direção que divide as atividades em turno e contraturno, desfavorecendo a integração curricular. Para que fosse realizado um trabalho com vista a atender a escola de tempo integral, seria, portanto, necessário uma revisão da permanência do aluno na unidade escolar. Logo, a oferta de educação de tempo integral deveria se configurar como uma proposta de políticas públicas que contribuísse para a melhoria da qualidade de ensino dos alunos que dela participavam, e não apenas como um ambiente que acumulem alunos na escola sem um planejamento, para justificar o projeto da escola de tempo integral.

A escola fundamental brasileira, principalmente aquela voltada para as camadas populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, com trabalhos de curta duração, espaços mínimos e poucos profissionais para atender a demanda. O acréscimo desses três aspectos pode constituir o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, contudo, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira

pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE, 2009).

Diante disso, vê-se, portanto, que as escolas pensadas para as camadas menos favorecidas não tinham os mesmos privilégios que as escolas pensadas para a elite, com tempo reduzido, pouco espaço e escassez de profissionais. Todavia, com essa nova roupagem, merece evidência que o crescimento do tempo, espaço e profissionais para atender os alunos poderiam contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais existentes na sociedade vigente em relação ao tipo de educação oferecida tanto para as classes populares, daquelas oferecidas para a elite.

Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a implantação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem ser emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis [...] (CAVALIERE, 2009, p. 5151).

Deste modo, são perceptíveis as controvérsias acerca da implantação do tempo escolar, pois dependendo da época, este tem ocorrido de forma autoritária, assistencialista ou com viés democrático, que tem como “pano de fundo” o ideal de “liberdade”, dando o direito de participação igualitária dos alunos no ambiente escolar. Para a autora:

Os modelos de organização para realizar a implantação do tempo de escola que vêm se configurando no país podem ser sistematizados 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 dos 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 (CAVALIERE, 2009, p. 5151).

Os modelos de organização do tempo instituídos nas escolas perpassam por concepções de trabalho que divergem de acordo com a sua objetividade, sendo, portanto, sistematizados no Brasil em duas direções: a primeira, em uma versão integral, tem a finalidade de investir em um modelo de educação que tende a proporcionar condições que visam uma formação mais integrada dos alunos que, por meio de acesso às várias instâncias da instituição escolar e alternativas de trabalho, possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de suas capacidades não só cognitiva, mas emocionais, de inteligibilidade, sociabilidade, subjetividade, aspectos éticos, estéticos, físico e social. Por outro lado, projetos articulados às instituições que ofereçam atividades para os alunos em turnos diferentes dos que estudam não sendo necessário ocorrer no mesmo ambiente escolar, mas de preferência em locais diferentes deste.

Dessa forma, a educação tem o papel transformador, essencial para o desenvolvimento da vida do ser humano em sociedade, por isso, de acordo com Farias (2012),

a maneira de organizar e de proporcionar a Educação Integral de crianças e jovens, mesmo que seja variado, não pode perder de vista a concepção de Educação Integral. Essa visão de trabalho dará o fundamento necessário para a execução do tipo de educação, seja na concepção, ou ainda, na articulação da escola como em outros espaços que favoreçam a aprendizagem, podendo ser governamentais ou não governamentais.

3 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ

Esta seção faz uma apresentação do Programa Mais Educação no Estado do Pará, da Educação na Realidade Itaitubense e os dados coletadas nas duas escolas, objeto da pesquisa, que implantaram o Programa Mais Educação no período de 2009 a 2015, aqui codificadas como escolas “A” e “B”, para resguardar suas imagens. Inicialmente será apresentado o Programa Mais Educação no Estado do Pará. Na seção seguinte, fará uma abordagem da Educação na Realidade Itaitubense e posteriormente, o Programação Mais Educação em Itaituba, verificando de que forma ele foi sendo materializada nas escolas, observando a partir das respostas dos sujeitos as contradições existentes no ambiente escolar.

3.1 O Programa Mais Educação no Estado do Pará

O Estado do Pará está localizado na Região Norte do Brasil, tendo uma área geoeconômica da Amazônia cortada por muitos rios, com temperaturas e níveis pluviométricos. O Estado ocupa um espaço significativo no território brasileiro, sendo a segunda unidade federativa em tamanho, medindo, 1.247.954,32 km², sendo apenas menor que o Amazonas. De acordo com o "Censo de 2010, possui uma população de aproximadamente 7.581.051 habitantes (PARÁ, 2015 *apud* Aguiar, 2016).

Para Aguiar (2016), tanto no campo social como educacional, o Estado é marcado por discrepâncias e conflitos sociais. Sua economia é baseada no extrativismo, tanto vegetal como mineral, assim como na agricultura. O Estado possui uma riqueza imensurável, mas o que se tem observado é que há uma diferença social entre os povos que nele existem, onde não há a garantida de melhores condições de vida e de uma educação de qualidade para todos. E com o objetivo de melhorar esse cenário, o governo tem investido em estratégias de ensino que visam um melhor atendimento da população em idade escolarizada.

Nesse cenário, surge o Programa Mais Educação em cumprimento à política nacional de ampliação da jornada escolar, prevista nos dispositivos legais como a LDB n. 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação, voltado para o Ensino Fundamental, propondo uma reestruturação curricular, fomentando a diversidade de atividades práticas pedagógicas. (AGUIAR, 2016).

No Pará, o início da oferta da Educação Integral está condida no Plano Estadual de Educação, descrito na Lei n. 7.441 de 02 de julho de 2010 (PARÁ, 2014 *apud* AGUIAR, 2016). Ressalta-se que o Plano passou por modificações e foi aprovado pela Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015. O documento foi reelaborado a partir das discussões resultantes das

conferências municipais, regionais e estadual de educação, ocorridas ao longo do ano de 2013, que fomentaram propostas em consonância às regulamentações previstas no Plano Nacional de Educação, tendo em vista que no artigo 8º, estabelece que os Estados, o Distrito federal e os Municípios deverão elaborar seus planos de educação, ou adequar os aprovados em lei, no prazo de um ano a partir da publicação que aprovou a Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE. Diante disso, a tabela abaixo demonstra o percentual de matrículas na educação em tempo integral na rede pública e privada no Ensino Fundamental do Estado do Pará:

Tabela 7 – Porcentagem de matrículas nas redes pública e privada em tempo integral no Ensino Fundamental no Estado do Pará.

ANO	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada
2011	3,7%	0,0%	3,9%	0,3%
2012	5,6%	0,1%	5,0%	0,1%
2013	10,9%	0,1%	8,5%	0,2%

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação. Adaptado pelo autor (2020).

A tabela supracitada faz uma demonstração do percentual das matrículas na rede pública e privada, do Ensino Fundamental, nível de ensino objeto de estudo do pesquisador. Nesta tabela é perceptível o maior quantitativo de matrículas na rede pública, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Na Rede Pública o quantitativo de matrícula foi maior no ano de 2013 com 10,9%, divergente da Rede Privada que teve um quantitativo de 0,0%, no ano de 2011. Os resultados mostram que a Rede Pública foi a que teve o maior quantitativo de matrículas de alunos em tempo integral, dando a compreender que houve um maior interesse por parte do poder público acerca desse formato de educação, o que contribui para a formação do ser humano em todas as áreas da vida humana (intelectual, afetivo e social.). Todavia, para compreender de forma geral o percentual de matrículas da Educação Infantil ao Ensino Médio, a tabela a seguir faz destaque para o quantitativo de matrículas nesses níveis de ensino:

Tabela 8 – Porcentagem de escolas da Educação Básica com matrículas em tempo integral da Educação Integral da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado do Pará.

ANO	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
2011	6,6%	5,7%
2012	8,3%	4,5%
2013	15,7%	5,1%

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação. Adaptado pelo autor (2020).

No Estado do Pará a matrícula na Educação Infantil foi considerável, tanto na Rede Pública como na Rede Privada. Contudo, mesmo que haja um quantitativo elevado de matrícula nas instituições privadas, na rede pública esse número foi maior. O ano de 2013 foi

o período em que teve o maior número de matrícula na Rede Pública, no total de 15,7%, deixando claro a profusão de matrículas para a esfera pública. Além disso, é importante deixar claro que os dados comprovam a predominância de matrículas em escolas em tempo integral nas turmas dos anos finais no Ensino Fundamental, um fator decorrente de indutores que estão concentrados nesse nível de ensino. Dessa forma, é importante acrescentar que um dos desafios do Estado com essa política era melhorar o desempenho dos alunos no Ensino Fundamental e Médio.

3.2 A educação na realidade Itaitubense

De acordo com o Plano Municipal de Educação¹³ (ITAITUBA, 2015), a fundação da Secretaria Municipal de Educação ocorreu no ano de 1977 com o nome de Coordenadoria Municipal de Educação, mas a fundação oficial só foi legitimamente implementada em janeiro de 1989, sob o Decreto Lei nº 1119/91 de 30 de julho de 1991, na administração do Exmo. Sr. Altamiro Raimundo da Silva, Prefeito Municipal.

A criação da Coordenadoria Municipal de Educação marcou o que pode ser considerado como uma primeira sinalização positiva para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelo município de Itaituba da década de 1990. Viveu-se no início da década uma educação municipal pautada pela falta de escolas, as quais eram insuficientes para o atendimento da demanda; deficiência na estrutura administrativa e organizacional, em fase inicial de implantação, que também dificultava o desenvolvimento das atividades escolares; e com igual impacto, viveu-se um período de grandes dificuldades com a qualificação de mão de obra do corpo docente no município, constituído por professores leigos, sem formação específica para exercer as atividades docentes. Entretanto, é importante deixar claro que na época não existiam outras alternativas, haja vista que as universidades estavam instaladas na sede da capital, geograficamente distante do município de Itaituba, dificultando ainda mais uma formação consolidada, em virtude da precariedade de deslocamento que os professores enfrentavam para buscar opções de estudos em outros municípios.

No ano de 1993, com a implantação do Projeto Gavião no município, um projeto inovador, da Universidade Federal do Pará, surgiu a possibilidade de os professores terem uma formação que correspondesse às expectativas da sociedade itaitubense, especialmente para os docentes que moravam em áreas rurais, onde as dificuldades eram maiores.

¹³ Aprovado pela Lei n. 2.853 de 24 de junho de 2015.

No ano de 1998, o município obteve mais uma conquista, desta vez, a municipalização¹⁴ da Educação, aprovada por meio do Decreto nº EB 131, de 20 de novembro de 1998. A partir dessa aprovação, o Ensino Fundamental passou a ser responsabilidade exclusiva do Governo Municipal, um acontecimento que exigiu alterações estruturais e administrativas que incentivou o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a construção e revitalização dos prédios escolares e a reconstrução do quadro administrativo e técnico escolar. Sendo assim, foram incorporadas à rede municipal de ensino 45 unidades escolares, entre zona urbana e rural. (ITAITUBA, 2020).

Em decorrência dessa nova política educacional, o município conseguiu avançar em mais conquistas como a realização de concurso público nos anos de 1999, 2004, 2006 e 2013, que veio atender às exigências legais e estimular a população local a buscar a terminalidade de estudos, a fim de conquistar ascensão profissional e financeira. Existem atualmente 124 escolas municipais, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, 44 delas estão localizadas na Zona Urbana e 80 na Zona Rural. Essas escolas contam com o trabalho de 1.170 professores, destes, 570 são do quadro efetivo e 600 contratados. A partir do ano de 2019, foram realizados processos seletivos, elevando, ainda mais, o número de professores contratados. No Estado, a 12ª URE dispõe de 12 escolas estaduais, entre sede e anexos, incluindo Miritituba, Km 30 e Moraes Almeida, sendo que uma delas oferta cursos profissionalizantes (ITAITUBA, 2020; SEMED, 2020; SEDUC, 2020).

Com a implantação do II Programa Norte de Interiorização da UFPA (1994-1997), houve a disponibilidade de capacitação de estudos aos professores de Itaituba, quando aquela Instituição criou o Núcleo Universitário de Itaituba, atrelado ao Campus da UFPA em Santarém, culminando com a oferta da primeira turma de Licenciatura em Letras, no ano de 1995 (COSTA, 2014, p. 226). Segundo a autora, a expansão da universidade foi consolidada com o III Programa Norte de Interiorização (1998-2001) quando novos cursos de graduação foram ofertados no Núcleo Universitário de Itaituba, oportunizando a qualificação de professores de diferentes municípios da região.

Com essas conquistas no campo educacional, o município de Itaituba teve a oportunidade de melhorar a qualificação profissional dos professores, passando a ser

¹⁴ A Municipalização como modelo do processo de descentralização tem sido objeto de estudo na educação brasileira desde a década de 1930, situada na história do financiamento para a educação a partir da Constituição de 1934. Embora sendo uma proposta antiga, somente na década 1970 foi se concretizando a partir da vinculação dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios – FMP. Mas só foi efetivada com a promulgação da CF de 1988. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IrisBezerradaHora-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acessado em: 02/04/20.

referência para os municípios circunvizinhos. E com o aumento da demanda pela busca de qualificação profissional, várias instituições se instalaram na cidade (Faculdade de Itaituba (FAI), a Universidade do Vale do Acaraú (UVA), a Faculdade do Tapajós (FAT), a Associação Internacional de Educação Continuada (AIEC), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e EDUCON, UNINTER, UNOPAR, ITTAP...), contribuindo com a formação acadêmica dos munícipes.

De acordo com Silva (2012), no ano de 2008 foi implantado o Instituto Federal do Pará (IFPA) contribuindo com a oferta de cursos de ensino médio técnico e tecnológico de nível superior. No ano seguinte, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)¹⁵, instituição multicampi criada pela Lei Federal Nº. 12.085 de 11/2009, com sede na cidade de Santarém, e campi nos municípios de Alenquer, Juriti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Itaituba, é a primeira instituição federal de ensino superior com sede num dos pontos mais estratégicos da Amazônia, no município de Santarém, a terceira maior cidade paraense, mundialmente conhecida por suas belezas naturais, com destaque para os rios Tapajós e Amazonas.

Dentre os avanços observados em Itaituba, foi instituído no município o Conselho de Alimentação Escolar (CAE)¹⁶ e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS)¹⁷ do FUNDEB. O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)¹⁸, sendo reformulado e aprovado em 2012 (ITAITUBA, 2020). Esses conselhos têm como missão a representação social, que visa a melhoria da qualidade de ensino.

A educação em Itaituba teve grandes avanços nos últimos anos, mas apesar das conquistas, o que se vê é que, no comparativo de 2005 a 2017, houve uma fuga da matrícula no Ensino Fundamental, e com ela o reflexo na baixa de recursos, o que dificultou um melhor atendimento nas unidades de ensino. O Gráfico 04 caracteriza as matrículas dos alunos na Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio, no período de 2009 a 2015, no Município de Itaituba. Embora a Pré-escola e Ensino Médio não sejam focos da pesquisa, a apresentação

¹⁵ A UFOPA faz parte do programa de expansão das universidades federais, e é fruto de um acordo de cooperação técnicas firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual se prevê a ampliação do ensino superior na região amazônica. Disponível em: <<http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/institucional>> Acessado em: 29/03/20.

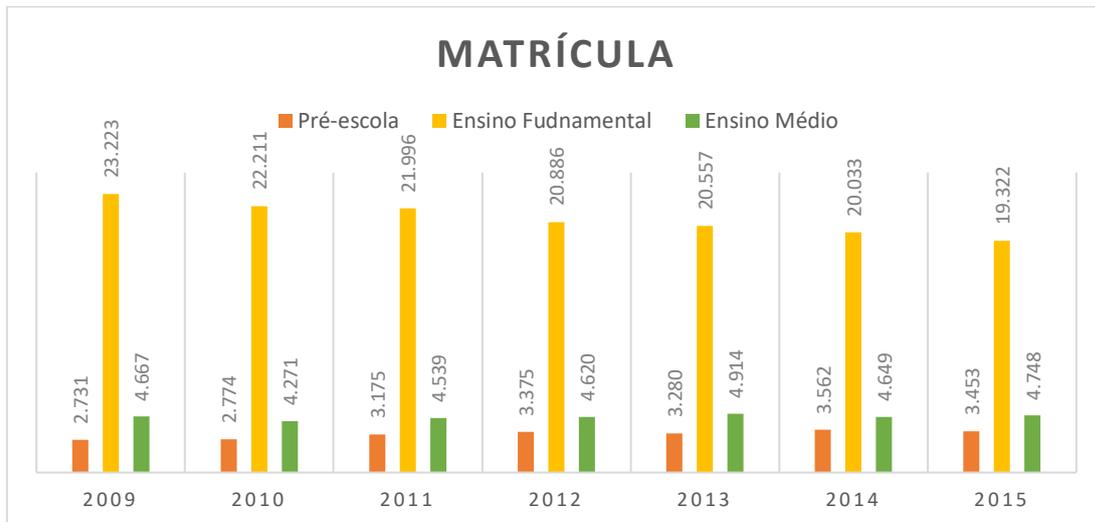
¹⁶ É um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, compostos por, no mínimo, 7 (sete) membros titulares e seus respectivos suplentes. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/pnae/controle-social-cae/sobre-cae>>Acessado em: 05/04/20.

¹⁷ É um colegiado que tem como função principal acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito das esferas municipal, estadual e federal. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fnde_sistemas/cacs-fundeb> Acessado em: 05/04/20.

¹⁸ Plano Municipal de Educação, Lei Municipal Nº 2.853 de 24 de junho de 2015, 34.

de seus dados se faz necessário, para uma melhor compreensão da realidade vivenciada, no município.

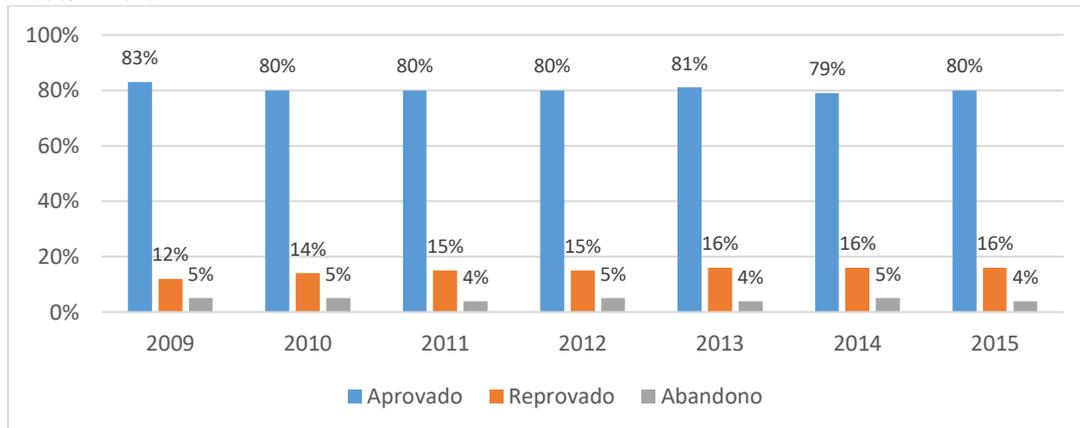
Gráfico 4 – Matrículas na educação básica. Itaituba: 2009-2015



Fonte: IBGE: Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/itaituba/panorama>>. Acessado em: 22/05/19.

De acordo com o Gráfico 04, observa-se que na Pré-escola, apesar das oscilações, a busca por matrícula foi intensificada, diferente dos demais níveis de ensino, pois nesses sete (07) anos foram atendidas vinte duas mil trezentos e cinquenta (22.350) crianças. No **Ensino Fundamental**, foco da pesquisa, diferente da Pré-escola, de 2009 a 2015, dos 148.228 alunos atendidos, foi explícita a “queda” no quantitativo de alunos, tendo em vista a perda de 3.901 alunos, no comparativo entre 2009 a 2015, 17% do número de matriculados. No Ensino Médio, teve, também, oscilação em relação ao número de alunos matriculados, isso porque, dos 32.408 alunos atendidos nesse intervalo, no ano de 2010, houve uma menor procura por matrícula no Ensino Médio, computando uma redução de 8% no número de matrícula no período apresentado. O resultado, a seguir, demonstra o rendimento educacional do Ensino Fundamental no Município de Itaituba, da Zona Urbana e Zona Rural, no período de 2009 a 2015. Na projeção observada, faz-se uma revelação do rendimento em todas as disciplinas da base nacional comum e diversificada, com indicativo para alunos aprovados, reprovados e abandonos, como descrito no Gráfico 05:

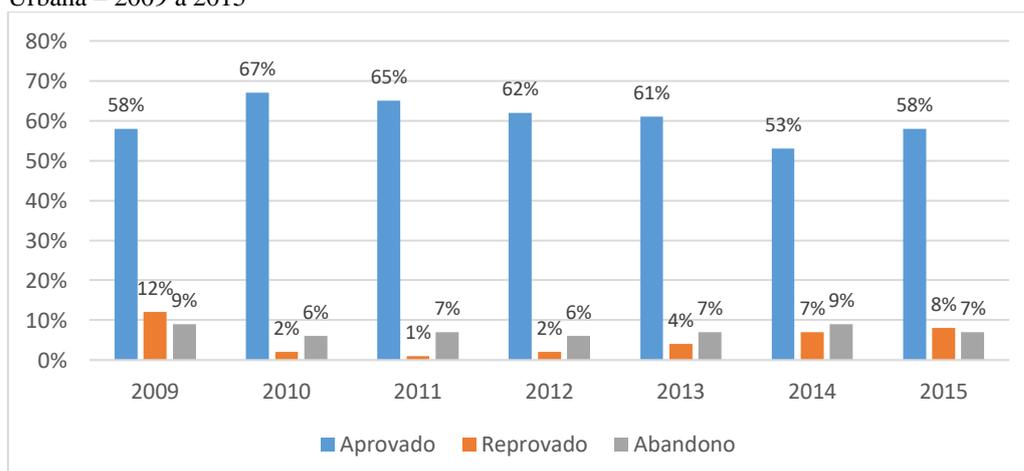
Gráfico 5 - Rendimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba-Zona Urbana – 2009 a 2015.



Fonte: SEMED, 2020. Elaborado pelo autor (2020).

Os resultados da Zona Urbana, nos anos iniciais, no período de 2009 a 2015, evidenciam que o município, de modo geral, no Ensino Fundamental, não ultrapassou 83% de aprovação dos alunos matriculados nesse nível de ensino. A taxa de reprovação teve mais destaque nos anos de 2013 a 2015, nesses três anos permaneceu com o mesmo percentual, o equivalente a 16% de alunos reprovados. A taxa de abandono esteve com maior frequência nos anos de 2009, 2010, 2012 e 2014, tendo uma diminuição no ano de 2015. No comparativo entre aprovação, reprovação e abandono, fica claro que de 2009 a 2015, período em que o Programa Mais Educação estava sendo executado, o índice permaneceu praticamente o mesmo, exceto em 2014, com uma queda de 1%. O gráfico permite constatar que mesmo havendo uma aprovação significativa no intervalo de 2009 a 2015, a taxa de abandono e reprovação ainda precisa ser revista por parte da Secretaria Municipal de Educação e das instituições escolares, pois a criança e o adolescente precisam ser assistidos de forma que sua formação seja garantida.

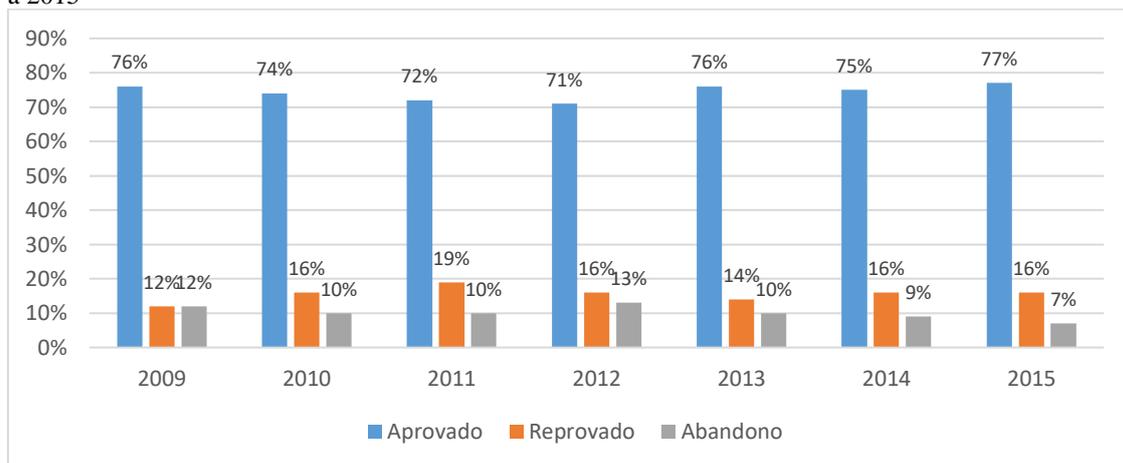
Gráfico 6 – Rendimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba-Zona Urbana – 2009 a 2015



Fonte: SEMED, 2020. Elaborado pelo autor (2020).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os resultados não são animadores, como no Ensino Fundamental Menor. No primeiro, a aprovação não ultrapassou 67%, divergente do gráfico do Ensino Fundamental Menor, que teve uma diferença de 16%, no comparativo entre os dois níveis de ensino. No período de 2010 a 2015, período em que o PME estava no município, observou-se uma queda no rendimento dos resultados, com uma baixa de 67% para 58%, o equivalente a 9% de diferença.

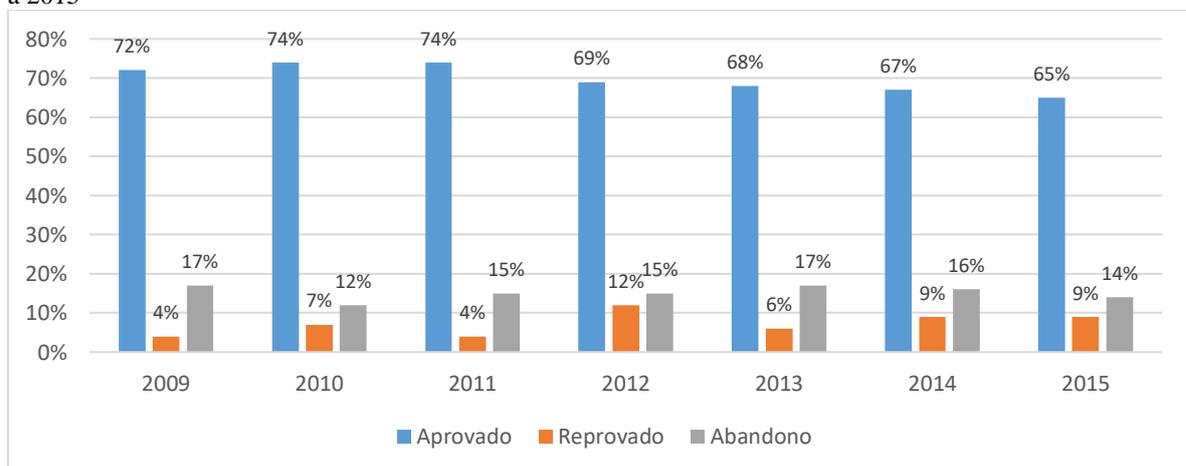
Gráfico 7 – Rendimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba-Zona Rural – 2009 a 2015



Fonte: SEMED, 2020. Elaborado pelo autor (2020).

Na Zona Rural, de 2009 a 2015, mesmo com oscilação, no último ano obteve-se uma aprovação de 77%, superior a 2009, com diferença de 1%. É importante destacar que a reprovação permaneceu a mesma nos dois últimos anos, 2014 e 2015, com 16% de alunos reprovados. O que chamou atenção é que houve uma baixa no abandono escolar, com queda de 2%. Seguido desse resultado, o gráfico abaixo faz uma abordagem do rendimento dos anos finais do Ensino Fundamental – Zona Rural.

Gráfico 8 – Rendimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Município de Itaituba-Zona Rural – 2009 a 2015



Fonte: SEMED, 2020. Elaborado pelo autor (2020).

Nos anos finais, da Zona Rural, de 2009 a 2015, percebe-se, pelo gráfico, que há uma queda na aprovação, pois no comparativo de 2011 a 2015 houve redução de aprovação de 9%. Em relação a reprovação, o ano de 2012 foi o que mais chamou a atenção pelo quantitativo de alunos reprovados, 12%. E uma escala de 2009 a 2015, no último ano, 2015, tem-se uma diferença de 5% a mais de alunos reprovados comparado com 2009. No que concerne ao abandono escolar, 2009 e 2013 foram os anos em que os alunos mais desistiram da escola, com um quantitativo de 17%. Diante do exposto, mesmo que os resultados em alguns anos não foram animadores, a educação em Itaituba tem passado por grandes transformações, as quais têm contribuindo para o desenvolvimento da sociedade local. A educação escolar é vista, segundo Saviani (2012), como um canal de realização que permite às camadas populares a assimilação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, de modo que possam não apenas compreender e interpretar a realidade, mas que, de posse desse conhecimento, manifestar seus interesses de uma forma sistematizada. Dessa forma, os dados revelam o porquê de o Município ter aderido ao PME, pois a partir dele as escolas tiveram a oportunidade de receber recursos, e com isso, investir em alternativas de aprendizagem por meio das oficinas, com vista a melhorar a qualidade do Ensino Fundamental em Itaituba.

3.3 Programa Mais Educação em Itaituba

O Programa Mais Educação foi aderido pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED, no ano de 2009, tendo sua efetivação no segundo semestre do ano de 2010, atendendo, inicialmente, 11.081 (onze mil e oitenta e um) alunos, em 26 (vinte e seis) escolas da Rede Municipal de ensino da Zona Urbana. De acordo com as normas do programa, a contrapartida do município foi nomear dois técnicos da rede municipal de ensino para coordenar o programa, bem como professores comunitários que “eram responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa [...]” (BRASIL, 2012, p. 8). Para o desenvolvimento dos trabalhos, esses profissionais deveriam ter habilidades para coordenar o processo de articulação com os membros da comunidade, tendo vista a valorização dos saberes locais, e, a partir de sua implantação, passaram a coordenar o programa em 26 escolas, em consonância com os Conselhos Escolares e a Direção Escolar (SEMED, 2019).

À frente da coordenação municipal, foi designada a Professora Cleuda Maria de Oliveira Alves, Coordenadora Administrativa, e Tatiana de Souza Nascimento, Coordenadora Pedagógica, para dar suporte às escolas. Até o período de adesão, em 2009, o

município não tinha legislação específica e nem políticas públicas voltadas para educação de tempo integral, sendo efetivada, portanto, apenas no ano de 2010. Esse projeto foi uma novidade para o município e como todo projeto inovador, gerou dúvidas acerca de sua funcionalidade (SEMED, 2019). Para um melhor entendimento da implantação do programa, o Quadro 05 faz um demonstrativo dos pioneiros selecionados para trabalhar com o PME em Itaituba:

Quadro 05 – Pioneiros selecionados para trabalhar com o PME em Itaituba

Nome	Formação (acadêmica, e/ou social-cultural)	Instituição onde trabalhava Bairro/Cidade	Bairro/Cidade/onde vive	Que atividades desenvolvia no âmbito da educação integral?	Outras características que você considere importante registrar
ANA CLARA MORAES NEVES	Especialista em Coordenação Pedagógica/Lic. em Pedagogia.	EMEF Joaquim Caetano Corrêa	Bom Jardim/área urbana.	Professora Comunitária do Programa Mais Educação.	Professora Comunitária desde o ano de 2011.
ANTONIA NEUZETE SANTOS DE AGUIAR	Especialista em Coordenação Pedagógica/Lic. em Pedagogia.	EMEF Fernando Guilhon	Bela Vista/área urbana.	Professora Comunitária do Programa Mais Educação.	Professora Comunitária desde o ano de 2011.
CLEUDA MARIA DE OLIVEIRA ALVES	Especialista em Pedagogia Escolar e Coordenação Pedagógica.	SEMED/ITAITU BA	Jardim das Araras/área urbana.	Coordenação do Programa Mais Educação.	Coordenadora do Programa Mais Educação desde a sua implantação no município, ano de 2010.
MARIA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Especialista em Psicopedagogia /Lic. Plena em Pedagogia.	SEMED/ITAITU BA	Bela Vista/área urbana.	Supervisão do funcionamento do Programa Mais Educação no município.	Diretoria de Ensino/SEMED desde o ano de 2013 e foi integrante do Conselho Escolar da Escola Municipal Haroldo Veloso.
PATRICIA MOTA DE OLIVEIRA	Especialista em Psicopedagogia /Lic. Plena em Pedagogia.	SEMED/ITAITU BA e EEEM Benedito Corrêa de Souza	Boa Esperança/área urbana.	Programa Mais Educação (PME).	Iniciou no Programa Mais Educação/SEMED em fevereiro de 2014. Vice-diretora da EEEM Benedito Corrêa de Souza desde o ano de 2011.

Fonte: SEMED, 2019

Apesar de o programa ter iniciado suas atividades no ano de 2010, apenas no ano de 2014 as servidoras do quadro efetivo participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na escola de Tempo Integral, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Além desse curso, a coordenadora Administrativa, Cleuda Maria de Oliveira, participou de curso de Disseminadores de Educação Fiscal (ESAF).

Conforme os dados da SEMED (2019), quando o município aderiu ao Programa Mais Educação, não existia uma coordenação exclusiva para atender o programa, pois até o ano de 2015 era denominada de Programa e Projetos (PEP), vinculada ao poder executivo e Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A coordenação tinha como atribuições, acompanhar e orientar a execução dos projetos e programas oriundos das esferas Federal, Estadual e Municipal; apoiar os programas e projetos que contribuiriam para o alcance das metas estabelecidas pelas políticas educacionais do município em prol do seu desenvolvimento; adotar ações capazes de produzir resultados que agregassem valor à sociedade e que contribuíssem para melhoria das práticas de gestão, por meio de reuniões e cursos de formação continuada para os segmentos da comunidade escolar que estivessem envolvidos nas atividades de projetos e programas.

Diante disso, observa-se que apesar de destacar a relevância do acompanhamento dos programas e projetos, não se vê a especificidade na proposta acerca do Programa Mais Educação como política indutora de educação integral, porém é perceptível a clareza de se fazer acompanhamento e orientar a execução dos projetos e programas, tanto do governo federal, estadual, como municipal, mas de forma genérica, sem detalhamento. O apoio aos projetos surge com a finalidade de alcançar metas estabelecidas pelas políticas educacionais do município em prol de seu desenvolvimento, entretanto, não há clareza em relação a quais metas e quais políticas educacionais. Esse aporte aos projetos seria no sentido de adotar ações capazes de produzir resultados voltados para sociedade e para melhoria das práticas de gestão, sem maior esclarecimento de qual segmento da gestão.

Em 2010, as escolas receberam na conta das suas UEx. (Unidades Executoras) os recursos advindos do Ministério da Educação MEC, para iniciar as atividades do PME. Em julho do mesmo ano, a Diretoria de Ensino realizou um encontro com os diretores escolares, com palestrantes de Santarém para esclarecer os procedimentos para o desenvolvimento do programa. Nesse período, foi realizada reunião com os professores comunitários para que eles tivessem maiores esclarecimentos da funcionalidade do PME. Após essas orientações, a Coordenação realizou visitas nas escolas para verificar como estava sendo conduzido a implantação do programa.

De posse das informações pós visitas nas instituições escolares, a Coordenação do PME constatou que a realização das atividades ocorreu de maneira precária, devido ao grande número de alunos cadastrados. As escolas não tinham estrutura física adequada, mobiliária e nem recursos humanos para atender às necessidades para a realização dos trabalhos do programa (SEMED, 2019). A implantação do PME nas escolas de Itaituba ocorreu de forma desafiadora, um problema para todos os envolvidos com a política pública (SEMED, gestão escolar e comunidade local). O Quadro 06 faz alusão ao número de alunos e escolas cadastradas no SIMEC, mediante a adesão do PME pelo município junto ao MEC, em 2009:

Quadro 06 – Números de alunos e escolas cadastradas no SIMEC em 2010. Itaituba-Pa

Nº	NOME DA ESCOLA	Nº DE ALUNOS CADASTRADOS
01	Escola Águia do Saber	590
02	Escola Antônio G. Barros	500
03	Escola Barão do Rio Branco	483
04	Escola Brig. Haroldo Veloso	629
05	Escola Carlos Sarmiento	398
06	Escola Cel. Pereira Brasil	490
07	Escola Coronel Fontoura	295
08	Escola Dom Pedro I	317
09	Escola Duque de Caxias	187
10	Escola Fernando Guilhon	525
11	Escola Integração Nacional	640
12	Escola Joaquim C. Correa	791
13	Escola Magalhães Barata	491
14	Escola Manancial do Saber	404
15	Escola Maranata	260
16	Maria Aparecida de Costa	284
17	Maria da Consolação de M. Cerqueira	467
18	Maria Oliveira de Mendonça	393
19	Escola Pe. José de Anchieta	679
20	Escola Pres. Castelo Branco	200
21	Escola Profª. Helena Cirino	128
22	Escola Maria do Socorro B. Leite	190
23	Escola Rot. Djalma Serique	487
24	São Francisco das Chagas	795
25	Escola São Tomé	251
26	Escola Moranguinho	207
TOTAL		11.081

Fonte: SEMED, 2019

Apesar de ter sido realizado a adesão do PME pelas escolas em 2009, a efetivação das atividades só foi possível no ano de 2010. Para o plano de atendimento de 2011, mediante

os problemas vivenciados no ano de 2010, a SEMED e os diretores das escolas chegaram ao consenso de diminuir o número de alunos, pois, segundo a SEMED (2019), as escolas não tinham condições de atender um número expressivo de alunos. O Quadro 07 mostra o número de escolas e a quantidade de alunos atendidos pelo PME, no período de 2010 a 2015 no município de Itaituba.

Quadro 07 – Alunos atendidos pelo PME no período de 2010 a 2015. Itaituba-pa

ANO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
2010	26	11.081
2011	25	3.700
2012	30	5.415
2013	44	6.280
2014	45	4.030
2015	31	4.985

SEMED (2019).

De acordo com o Quadro 07, no comparativo do ano de 2010 a 2015, observa-se uma diminuição de 11.081 para 6.096 alunos. Essa diminuição ocorreu porque as escolas não tinham espaço suficiente para o atendimento de um número expressivo de alunos. Portanto, foi decidido entre SEMED e as escolas que elas atenderiam no máximo 180 alunos, o que fez com que houvesse um declínio na matrícula.

De acordo com a SEMED (2019), no dia 01 de julho de 2010, realizou-se a primeira reunião com os diretores das escolas cadastradas para repassar informações acerca do PME, pela Senhora Jeane Mourão e Erlison Campos, da equipe técnica de Santarém. A partir do dia 02 de julho de 2010 foi realizado o primeiro atendimento individual com os diretores para esclarecer como o programa iria ocorrer no Município de Itaituba. No dia 20 de julho de corrente ano, ocorreu reunião com os professores comunitários para repassar as informações sobre o PME. E para fechar o ciclo de reuniões, dia 27 de julho de 2010, a reunião foi realizada com osicineiros que atuaram como voluntários nas escolas. No dia 21 de setembro de 2010, a Coordenação do Programa Mais Educação da SEMED realizou reunião com os coordenadores das instituições escolares. E do dia 10 a 30 de novembro, foi realizada pela Coordenação da SEMED visitas nas escolas para orientar e acompanhar o desenvolvimento do PME, reunião com os coordenadores escolares, reunião com os diretores das escolas e socialização das atividades do PME no Ginásio Poliesportivo. No Plano de atendimento de 2010, foram cadastradas 32 oficinas, distribuídas nas 26 escolas do município. O Quadro 08 demonstra as oficinas escolhidas por escolas.

Quadro 08 – Oficinas aderidas pelas escolas

Nº.	MACROCAMPO	OFICINA	QUANT. ESCOL A
01	Cultura e artes	Pintura	01
02	Esporte e lazer	Xadrez Tradicional	01
03	Cultura e artes	Grafite	01
04	Esporte e lazer	Basquete	01
05	Comunicação e uso de mídias	Vídeo	01
06	Esporte e lazer	Judô	01
07	Cultura e artes	Canto Coral	01
08	Comunicação e uso de mídias	Jornal escolar	01
09	Esporte e lazer	Voleibol	01
10	Acompanhamento pedagógico	Línguas Estrangeiras	01
11	Esporte e lazer	Futebol	02
12	Esporte e lazer	Natação	02
13	Meio ambiente	Horta Escolar	02
14	Investigação no campo das ciências da natureza	Laboratórios, feiras e Programa Científicos	02
15	Esporte e lazer	Futsal	02
16	Meio ambiente	Agenda 21	02
17	Cultura e artes	Flauta Doce	02
18	Cultura e artes	Cineclube	02
19	Comunicação e uso de mídias	Fotografia	02
20	Esporte e lazer	Karatê	02
21	Cultura e artes	Leitura	03
22	Acompanhamento pedagógico	Ciências	05
23	Cultura e artes	Percussão	05
24	Comunicação e uso de mídias	Rádio Escolar	06
25	Esporte e lazer	Tênis de Mesa	06
26	Cultura e artes	Teatro	07
27	Acompanhamento pedagógico	Matemática	06
28	Esporte e lazer	Recreação e Lazer	09
29	Cultura e artes	Danças	11
30	Acompanhamento pedagógico	Letramento	17
31	Cultura e artes	Banda Fanfarra	20
32	Cultura digital	Informática	24

SEMED (2019).

3.3.1 Ações do PME em 2010

No ano de 2010, a coordenação teve dificuldade para ativação das oficinas, devido à demora em relação ao encaminhamento das informações para o Ministério da Educação (MEC), o que impossibilitou a efetivação das atividades, tais como: **Banda fanfarra, Rádio Escolar, Vídeo e Cineclube**. A oficina de **informática** não foi iniciada em 2010 em decorrência dos *Ifocentros* não estarem funcionando em virtude da falta de mobiliário, centrais de ar e instalação dos computadores. Contudo, as escolas contempladas com o programa receberam do MEC/ PDDE, através das UEXs, valores correspondentes ao número de alunos cadastrados no SIMEC. O montante foi direcionado para pagamento de monitores,

compra de *kits* para as oficinas e materiais de expediente e limpeza (SEMED, 2019). (Grifo meu).

De acordo com a SEMED (2019), quando o PME completou dez meses de atividade no município, foi realizada uma avaliação por parte da Coordenação. Na visão da coordenação, esse espaço de tempo possibilitou uma interação social entre a comunidade escolar e o PME, além disso, percebeu-se a diminuição da infrequência escolar, a ampliação dos materiais lúdicos das escolas, a melhora no rendimento das atividades, o comprometimento dos alunos na escola, assim como possibilitou a descoberta de talentos, principalmente na música, dança e teatro. O resultado desses primeiros meses foi apresentado pelas escolas no desfile dos dias cinco (05) e sete (07) de setembro de 2010.

“Com a implantação do programa nas escolas, fez-se necessário um levantamento de adequação de espaços, reformas e bens materiais permanentes e de custeio” (SEMED, 2019). Contudo, o que se observou é que as estruturas das escolas em que o PME realizou suas atividades não eram adequadas para o desenvolvimento das oficinas. Dessa forma, o programa encerrou suas atividades no ano de 2010 com um evento de “Culminância de Atividades, no Ginásio Poliesportivo Municipal, no dia 30 de novembro do referido ano, com a participação de todas as escolas envolvidas”, retornando as atividades no ano de 2011 de acordo com o calendário letivo das respectivas escolas. Em seguida, fez-se uma discriminação das ações realizadas no ano de 2011, com a finalidade de compreender melhor a classificação das escolas pelo potencial de atendimento.

3.3.2 Ações do PME em 2011

No ano de 20011, a Coordenação do Programa Mais Educação realizou o acompanhamento da inserção do II Plano de Atendimento das escolas no SIMEC, conforme o que se segue:

Quadro 09 – Inserção do II Plano de atendimento das escolas no SIMEC

Nº	Escola	Plano de atendimento 2011	Porte da escola
01	Águia do Saber	180	Grande
02	Antônio Gonzaga Barros	180	Grande
03	Brig. Haroldo Veloso	180	Grande
04	Barão do Rio Branco	180	Grande
05	Cel. Raimundo Pereira Brasil	150	Médio
06	Coronel Fontoura	150	Médio
07	Carlos Sarmiento	150	Médio
08	Dom Pedro I	150	Médio

09	Duque de Caxias	100	Pequeno
10	Engenheiro Fernando Guilhon	180	Grande
11	Integração Nacional	180	Grande
12	Joaquim Caetano Correa	180	Grande
13	Magalhães Barata	180	Grande
14	Manancial do Saber	100	Pequeno
15	Maranata	100	Pequeno
16	Maria Aparecida Costa	150	Médio
17	Maria da Consolação de M. Cerqueira	150	Médio
18	Maria Oliveira de Mendonça	150	Médio
19	Padre José de Anchieta	180	Grande
20	Presidente Castelo Branco	100	Pequeno
21	Profª. Helena Cirino	100	Pequeno
22	Profª. Mª do Socorro Bentes Leite	100	Pequeno
23	Rotaryano Dejalma Serique	150	Médio
24	São Francisco das Chagas	180	Grande
25	São Tomé	100	Pequeno
	TOTAL GERAL	3.700	

Fonte: SEMED (2019).

A coordenação do Programa Mais Educação, no uso de suas atribuições, realizou no dia 26 de janeiro de 2011 formação para os coordenadores das 25 (vinte e cinco) escolas, atendidas nesse ano, incluindo os coordenadores “novatos”. Do período de 23 a 25 de fevereiro de 2011, realizou-se a I Formação para os monitores do PME, com a participação das 25 (vinte e cinco) escolas cadastradas. O número de participantes foi de 175 (cento e setenta e cinco) monitores e 16 (dezesseis) professores comunitários, em um total de 191 (cento e noventa e um) participantes. Nos meses de março e abril, foram feitas visitas nas escolas para acompanhar e orientar as ações do PME e no dia 27 de julho de 2011 foi feita reunião com os monitores. Dessa forma, destaca-se que apesar de todas as escolas terem sido atendidas neste ano, a concretização do planejamento foi a longo prazo, em um intervalo de janeiro a julho. Esse tempo em certa medida dificultou a qualidade do trabalho, uma vez que seria relevante a realização de formação com todos os segmentos logo no início de sua implantação para não haver dúvidas em relação ao trabalho proposto no cotidiano escolar, porém não se observou a participação da Gestão Escolar, do Conselho Escolar nesse processo, colocando em risco o trabalho desenvolvimento pela coordenação local.

A reunião teve o objetivo de apresentar o PME e esclarecer dúvidas que ainda existiam, uma vez que a rotatividade de monitores nas escolas foi constante. Na reunião, foi atendido um público de 105 (cento e cinco) monitores e 6 (seis) professores comunitários, totalizando 111 (cento e onze) participantes (SEMED, 2019). Para BECKER (2015), a formação contribuiu significativamente para a superação dos desafios na implantação do Programa Mais Educação. Todavia, a formação por si só não prepara totalmente docente para

atuar na educação integral, exigindo que esta ação deva ocorrer permanentemente. O Quadro 10 faz uma demonstração das escolas que participaram da reunião:

Quadro 10 – Escolas que participaram das reuniões propostas pela SEMED. Itaituba-Pa: 2011

Nº	Nome da escola	Nº de Monitores participantes	Professor Comunitário	Observação
01	Escola Águia do Saber	4	...	
02	Escola Barão do Rio Branco	...	...	Não participou
03	Escola Brig. Haroldo Veloso	12	1	
04	Escola Carlos Sarmiento	05	...	
05	Escola Coronel Fontoura	04	1	
06	Escola Dom Pedro I	...	...	Não participou
07	Escola Duque de Caxias	2	...	
08	Escola Fernando Guilhon	15	...	
09	Escola Gonzaga Barros	02	...	
10	Escola Integração Nacional	16	...	
11	Escola Joaquim C. Correa	...	...	Não participou
12	Maria da C. de M. Cerqueira	03	...	
13	Escola M ^a . Do Socorro B. Leite	...	...
14	Maria Oliveira de Mendonça	10	1	
15	Escola Magalhães Barata	...	1	
16	Escola Manancial do Saber	6	...	
17	Escola Maranata	03	...	
18	Maria Aparecida de Costa	03	1	
19	Escola Pe. José de Anchieta	02	...	
20	Escola P. Castelo Branco	04	...	
21	Escola Prof ^a . Helena Cirino	01	...	
22	Escola Raimundo P. Brasil	03	....
23	Escola Rot. Djalma Serique	11	...	
24	São Francisco das Chagas	....	....	Não participou
25	Escola São Tomé	03	1	
TOTAL		105	6	111

Fonte: SEMED, 2019.

De acordo com os dados da SEMED (2019), o processo de implantação do PME no município de Itaituba passou por várias reuniões, formações e visitas. No dia 21 de setembro de 2011, foi realizada a II reunião com os professores comunitários. Na reunião, discutiu-se assuntos relacionados à funcionalidade do PME. Nos meses de outubro e de novembro, foram realizadas as visitas nas escolas. As reuniões tinham como objetivo orientar as escolas a criarem os seus respectivos Comitês Local do PME. “Esses comitês não eram apenas para atender o PME, mas para todos os recursos advindos do PDDE. Tinha como finalidade, orientar, acompanhar e fiscalizar as ações, bem como as prestações de contas da PME” (SEMED, 2020, s/p).

No dia 10 de novembro de 2011, realizou-se a III Reunião de professores comunitários. Com o intuito de ampliar o entendimento da funcionalidade do PME, no dia 22 de novembro de 2011, ocorreu uma reunião com diretores escolares, na qual, na oportunidade, foram repassadas informações gerais do PME tais como: Projeto de socialização das atividades, os materiais a serem enviados pelo MEC, reprogramação do recurso e a realidade do funcionamento do programa nas escolas [...]. Em 09 de dezembro de 2011, ocorreu a IV Reunião de professores comunitários. No mês de dezembro de 2011, o município fez a **adesão ao PME-Escolas do Campo e a inclusão de mais três escolas urbanas**. Essas escolas iniciaram suas atividades no segundo semestre (Grifo meu). O Quadro 11, faz uma demonstração das escolas inclusas:

Quadro 11 – Escolas inclusas no PME. Município de Itaituba-Pa: 2012

Nº	Nome da Escola	Observação
01	A Mão Cooperadora III	Zona Urbana
02	Gilda Lima do Carmo	Zona Urbana
03	O Mundo da Criança	Zona Urbana
04	Eng. Francisco Barros	Zona Rural
05	São Luiz Gonzaga	Zona Rural
06	Ieda Gomes Barbalho	Zona Rural
07	Raimundo Lopes Gaspar	Zona Rural
08	Creporizinho	Zona Rural
09	César Almeida	Zona Rural

Fonte: SEMED, (2019). (Grifo meu).

3.3.3 ações do PME em 2012

No ano de 2012, a professora Cleuda Maria de Oliveira continuou como coordenadora Administrativa do Programa Mais Educação, e, para assumir a coordenação pedagógica em

substituição à professora Tatiana de Souza Nascimento, assumiu a professora Lucilde Costa Marques. Essa coordenação deu continuidade aos trabalhos acerca do PME, sendo que de janeiro a março fizeram acompanhamento e orientação do III plano de atendimento o qual foi inserido no SIMEC-MEC. No mês de abril foi realizado o Plano de Atendimento de 2012 pelo SIMEC-MEC. Nesse sentido, o número de alunos cadastrado no sistema foi de **5.415** (cinco mil quatrocentos e quinze) alunos nas 30 (trinta) escolas que funcionam o programa, como poder visto abaixo no quadro 12:

Quadro 12 – Alunos cadastrado pelas escolas. Itaituba-Pa: Plano de Atendimento 2012

Nº	Nome da Escola	Nº de alunos Cadastrados
01	Escola Águia do Saber	325
02	Escola Antônio G. Barros	150
03	Escola Barão do Rio Branco	180
04	Escola Brig. Haroldo Veloso	300
05	Escola Carlos Sarmento	150
06	Escola Cel. Pereira Brasil	180
07	Escola Coronel Fontoura	150
08	Escola Dom Pedro I	150
09	Escola Duque de Caxias	120
10	Escola Fernando Guilhon	180
11	Escola Integração Nacional	200
12	Escola Joaquim C. Correa	200
13	Escola Magalhães Barata	200
14	Escola Manancial do Saber	100
15	Escola Maranata	100
16	Maria Aparecida de Costa	150
17	Maria da Consolação de M. Cerqueira	150
18	Maria Oliveira de Mendonça	150
19	Escola Pe. José de Anchieta	.....
20	Escola Pres. Castelo Branco	150
21	Escola Profª. Helena Cirino	100
22	Escola Maria do Socorro B. Leite	100
23	Escola Rot. Djalma Serique	150
24	São Francisco das Chagas	180
25	Escola São Tomé	120
26	Escola Gilda Lima do Carmo	100
27	Escola O Mundo da Criança	100
28	Escola A Mão Cooperadora III	100
29	Escola Eng. Francisco Barros	100
30	Escola São Luiz Gonzaga	100
31	Escola César Almeida	200
32	Escola Crepurizinho	100
33	Escola Ieda Gomes Barbalho	200
34	Escola Raimundo Lopes Gaspar	150
TOTAL		5.415

Fonte: SEMED, (2019).

Das escolas supracitadas, seis eram do campo, e, dessas seis escolas, quatro não poderiam iniciar as atividades por estarem inadimplentes junto ao MEC/FNDE (SEMED, 2019). Mesmo elas estando inadimplentes, o recurso encontrava-se em conta, porém, estava bloqueado. Mas, é importante destacar que até o final da pesquisa, em 2020, as escolas

encontravam-se adimplente com o FNDE e a Secretaria Municipal de Educação, podendo, portanto, realizar os trabalhos administrativos dentro das normalidades. O Quadro 13 apresenta o número de escolas e professores comunitários que participaram da III formação de professores:

Quadro 13 – Escolas e professores Comunitários participantes do III Encontro de Formação. Itaituba-Pa: 2012

Nº	Nome da Escola	Nome do Prof. Comunitário
01	EMEF Águia do Saber	Rosa Ferreira da Silva
02	EMEF Antônio G. Barros	Vera Lúcia Pinalli Schmidt
03	EMEF Barão do Rio Branco	Maria de Jesus D. da Silva
04	EMEF Brig. Haroldo Veloso	Simone da Silva
05	EMEF Carlos Sarmiento	Danilo da Silva Austríaco
06	EMEF Cel. Pereira Brasil	Valdenor Nonato Franco Couto
07	EMEF Coronel Fontoura	Marinalva Lisboa Nascimento
08	EMEF Dom Pedro I	Maria das Graças Matos
09	EMEF Duque de Caxias	Ana Clara Moraes Neves
10	EMEF Fernando Guilhon	Carmelina Rodrigues Araújo
11	EMEF Integração Nacional	PME Suspenso
12	EMEF Joaquim C. Correa	Glaucilene Maria Coelho Rebelo
13	EMEF Magalhães Barata	Deuzilene Conceição Lima
14	EMEF Manancial do Saber	Antonia Neuzete Siqueira Aguiar
15	EMEF Maranata	Jayne Léia Migliat
16	EMEF Maria Aparecida de S. Costa	Nilza Rita da Silva Lima
17	EMEF Maria da Consolação de M. Cerqueira	Não participou.
18	EMEF Maria Oliveira de Mendonça	Mariete Costa Vinhote
19	EMEF Pe. José de Anchieta	Jucenara Riccele C. da Luz
20	EMEF Pres. Castelo Branco	Maclivaldete Mendes
21	EMEF Profª. Helena Cirino	Marilene da Silva Porto
22	EMEF Maria do Socorro B. Leite	Aldeni Vale de Moraes
23	EMEF Rot. Djalma Serique	Aline Campos dos Santos
24	EMEF São Francisco das Chagas	Irleuda Robertino
25	EMEF São Tomé	Katiane Rodrigues Damasceno

SEMED (2019).

A Coordenação do Programa Mais Educação realizou no dia 06 e 07 de março de 2012 o III Encontro de Formação para os professores Comunitários, tanto para os professores veteranos, como para os professores novatos. Esses encontros tinham como objetivo ampliar a compreensão dos professores comunitários em relação ao PME (SEMED, 2019). No ano de 2015, as escolas que atendiam o PME solicitaram da Coordenação do Programa Mais Educação 58 vagas para os cursos de aperfeiçoamento (Docência na Escola de Tempo Integral, Proposta Curricular, Metodologia na Educação Integral, Escola e a Cidade: Políticas Públicas Educacionais), em nível de aperfeiçoamento. Essas formações foram realizadas na modalidade presencial e EAD, totalizando 180h. A implantação do Programa Mais Educação esteve presente junto aos demais Programas e Projetos oriundos do Governo Federal, atendidos pela Secretaria Municipal de Educação, pois, de acordo com os dados de 2009 a 2015, este projeto de indução à Educação Integral foi articulado pelo município, sendo efetivado nesse intervalo, com a finalidade contribuir para a melhoria da qualidade de ensino:

Alimentação Escolar; Brasil Carinhoso; Brasil Alfabetizado; PAC II Construção de Creches; PAC II Construção de Quadras Poliesportivas; PAC II Programa de Construção de Quadras Poliesportiva; PAC II Suplementação e Manutenção da Educação Infantil; Par Plano de Ações Articulados; PDDE; PEJA; PNAE; PNATE; PNLD; Programa Brasil Alfabetizado; **Programa Mais Educação**; PTA Infraestrutura Escolar Proinfância; PTA Programa de Trabalho Anual (Caminho da Escola); Quota Estadual-Salário Educação; Reestruturação Física Pública Da Educação Infantil). (SEMED, 2019, s/p, grifo meu).

Diante disso, é importante esclarecer que a Coordenação do Programa Mais Educação atendia os programas oriundos do Ensino Fundamental. Cada coordenação da Secretaria Municipal de Educação era responsável por programas e projetos que estavam vinculados a sua área de trabalho e níveis de ensino. Mesmo com uma equipe reduzida em relação às escolas atendidas, entre Zona Urbana e Rural, buscavam, nos limites cotidiano, realizar um trabalho que correspondesse às expectativas da comunidade local em relação ao PME em Itaituba. Em seguida, o Gráfico 09 faz uma demonstração dos recursos provenientes do FNDE, repassados ao município por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), no período de 2005 a 2019.

Gráfico 9 – Recursos provenientes do FNDE repassados a Itaituba por meio do PDDE: 2005-2019



Fonte: FNDE (2020). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>> Acessado em: 02 fev. 2020.

O PDDE foi criado em 1995 denominado de Programa Dinheiro Direto na Escola, tendo por finalidade prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, com o intuito de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar (BRASIL, 2017). Diante disso, o Gráfico 09 demonstra o valor recebido pelo Município de Itaituba no intervalo de 2005 a 2019, em relação ao PDDE, no montante de R\$ 338.584,50 (Trezentos e trinta e oito mil, quinhentos e oitenta e quatro reais e cinquenta centavos). Essa diminuição de recursos demonstrada no Gráfico 09, na ordem de 88,4% durante o período, se deu, segundo informações da SEMED (2020), pela criação dos conselhos por parte das escolas. Assim que as escolas criaram e ativavam os conselhos, os

recursos caíam direto em conta, não sendo mais responsabilidade da secretaria o repasse, democratizando, dessa forma, o trabalho da escola por meio de uma autogestão. A SEMED faz o acompanhamento, orientando e realizando junto a cada conselho, no final do ano letivo, a prestação de contas.

De acordo com a Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, as escolas recebem esses recursos em duas parcelas, a primeira até o dia 30 de abril, enquanto a segunda, até o dia 30 de setembro das EExs, UExs e EMs que cumprem as exigências de atualização cadastral até a data de efetivação dos pagamentos. O programa abrange várias ações com finalidades e públicos-alvo com seus particulares, embora a transferência e gestão dos recursos sigam os mesmos padrões operacionais do PDDE (BRASIL, 2017). As ações estão agrupadas em três tipos de contas da seguinte forma:

Quadro 14 – Ações agrupadas para o PDDE. Brasil: 2020

PDDE Integral	PDDE Estrutura	PDDE Qualidade
Mais Educação	Escola Acessível	Ensino Médio Inovador
	Água na Escola	Atleta na Escola
Novo Mais Educação	Escola do Campo	Mais Cultura na Escola
	Escola Sustentável	Mais Alfabetização

Fonte: Site do FNDE (2020) Quadro Elaborado pelo Autor (2020).

O PDDE é conduzido pela Lei 11. 947, de julho de 2009, e a resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, com destino às escolas da rede estadual, municipal e do Distrito Federal e privadas, de educação especial, que sejam mantidas entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras análogas de atendimento direto e gratuito ao público e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica (BRASIL, 2017). Das ações agrupadas pelo PPDE-Brasil, o Programa Mais Educação teve sua terminalidade no ano de 2015 quando passou por uma reformulação, sendo denominado de Programa Novo Mais Educação. Porém, importa esclarecer que as últimas 17 escolas que ainda funcionavam com o PNME finalizaram suas atividades em Itaituba no final de 2019 (SEMED, 2020).

No período de 2009 a 2015, quando o PME desenvolveu suas ações, no município de Itaituba, as escolas (A e B) receberam do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, recurso pelo PDDE- Educação Integral – Programa Dinheiro Direto na Escola, para contribuir com a melhoria da qualidade da educação por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas.

Quadro 15 – Recursos recebidos pelas escolas de Itaituba-Pa, 2009-2015

Ano	Escola A	Escola B
2010	R\$: 76.880,60	R\$: 47.241,60
2011	NR ¹⁹	R\$: 30.197,60
2012	R\$:34.654,10	R\$: 32.688,10
2013	R\$: 21.950,58	R\$: 20.648,45
2014	R\$:14.442,56	R\$: 9.965,32
2015	R\$:14.442,56	R\$: 9.965,32
TOTAL:	R\$: 162.370,40	R\$: 150.706,39

Fonte: Informações obtidas no fnde.gov.br. – PDDE- Educação Integral (2020). Elaborado pelo próprio autor (2020).

O Quadro 15 demonstra o quantitativo de recursos recebidos pelas **Escolas A e B**, no período de 2009 a 2015, da gênese à finalização do programa. A **Escola A**, no período em que foi atendida pelo Programa Mais Educação, 2009-2015, recebeu um montante de R\$ 162.379,40 (cento e sessenta e dois mil, trezentos e setenta e nove reais e quarenta centavos). Em 2011, essa escola não foi contemplada com o recurso do PPDE-Integral. Essa situação ocorreu por duas circunstâncias: problemas na documentação ou ausência de prestação de contas por parte da escola (SEMED, 2020). A lacuna entre 2010 a 2012 certamente dificultou a execução do PME, assim como a contribuição para um melhor resultado dos alunos que seriam assistidos pelo programa no ano de 2011. De 2012 para 2015, observa-se que a escola conseguiu se manter com as obrigações no que se refere à prestação de contas e organização com a documentação. A **escola B**, mesmo tendo recebido um montante inferior, de R\$: 150.706,39, (cento e cinquenta mil, setecentos e seis reais e trinta e nove centavos), de acordo com os dados do quadro, seguiu as regras na prestação de contas, para que o recurso fosse recebido pela escola todos os anos.

Se essas ações tivessem seguido o real sentido da proposta do PME, com vista a contribuir com os resultados das escolas no que tange ao processo educacional, o programa seguiria um caminho diferente do qual foi sendo efetivado nas escolas. A seguir, serão apresentados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sobretudo, o IDEB observado e metas projetadas, do Ensino Fundamental, em uma projeção de 2009 a 2015. Nas figuras 3 e 4, faz-se referência aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, nas quais estão elencadas as escolas da Rede Estadual, Municipal, Privada e Pública. Nas Figuras 5 e 6, apresentam-se os resultados da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itaituba.

¹⁹ Escola que **não recebeu** o recurso por problemas na documentação ou prestação de contas (SEMED, 2020). (Grifo meu).

Figura 3 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Resultados e Metas.

LOCAL	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
Total	4.6	5.0	5.2	5.5	4.2	4.6	4.9	5.2
Dependência Administrativa								
Estadual	4.9	5.1	5.4	5.8	4.3	4.7	5.0	5.3
Municipal	4.4	4.7	4.9	5.3	3.8	4.2	4.5	4.8
Privada	6.4	6.5	6.7	6.8	6.3	6.6	6.8	7.0
Pública	4.4	4.7	4.9	5.3	4.0	4.4	4.7	5.0

Fonte: INEP/MEC (2020)²⁰

Figura 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Anos Finais do Ensino Fundamental - Resultados e Metas.

LOCAL	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
Total	4.0	4.1	4.2	4.5	3.7	3.9	4.4	4.7
Dependência Administrativa								
Estadual	3.8	3.9	4.0	4.2	3.5	3.8	4.2	4.5
Municipal	3.6	3.8	3.8	4.1	3.3	3.5	3.9	4.3
Privada	5.9	6.0	5.9	6.1	6.0	6.2	6.5	6.8
Pública	3.7	3.9	4.0	4.2	3.4	3.7	4.1	4.5

Fonte: INEP/MEC (2020)²¹

Figura 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Município de Itaituba- Resultados e Metas, Anos Iniciais. (4ª série/5º ano).

LOCAL	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
Município								
Itaituba	3.5	3.5	3.8	4.3	3.0	3.4	3.7	4.0

Fonte: INEP/MEC (2020)²²

Figura 6 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Município de Itaituba- Resultados e Metas, Aos Finais. (8ª série/9º ano).

LOCAL	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
Município								
Itaituba	3.6	3.8	3.5	3.6	3.3	3.6	4.0	4.4

Fonte: INEP/MEC (2020).²³

Nos resultados apresentados pela Figura 3, nota-se que, de modo geral, no âmbito Nacional, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve avanço nos resultados tendo em vista que as metas projetadas foram superadas, exceto na escola privada. Entretanto, mesmo que as escolas privadas não tenham atingido as metas projetadas, os resultados obtidos, no

²⁰ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1229417>> Acessado em: 06/04/20.

²¹ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1229417>> Acessado em: 06/04/20.

²² Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1229417>> Acessado em: 06/04/20.

²³ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1229417>> Acessado em: 06/04/20.

intervalo de 2011 a 2015, com IDEB, 6.5, 6.7 e 6.8, foi superior ao IDEB observado das escolas públicas estaduais, municipais e públicas.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, também a nível Nacional, como observado na Figura 04, não se obteve o mesmo êxito com relação aos resultados da Figura 03, contradizendo as metas estabelecidas. No município de Itaituba, os dados dos anos Iniciais do Ensino Fundamental seguem a mesma lógica dos dados a nível nacional, como posto na figura 04, em uma escala crescente, até o ano de 2015.

No entanto, o interessante é que os dados do Ensino Fundamental Maior, observados na figura 06, seguem também a mesma lógica dos dados em âmbito Nacional, atingindo a meta em 2009 a 2011, não alcançando a meta no intervalo de 2013 a 2015. Dessa forma, os dados comprometem o trabalho das instituições de ensino que receberam investimentos de 2009 a 2015, do PDDE-Integral, período em que o PME estava em exercício, para melhorar o índice de aprendizagem.

Os dados do IDEB surgiram com a finalidade de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas. O IDEB era utilizado como um dos critérios para a escolha dos alunos para participarem do PME. O PME faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, descrito no Decreto nº. 6.094/07, um dispositivo legal que tinha como finalidade colocar em ação as 28 propostas contidas no PDE, tendo como eixo norteador a qualidade educacional e a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. **Embora o IDEB seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é por meio dele e da publicação dos resultados que se mobilizam ações para a melhoria da qualidade de ensino.** Por isso, esse mecanismo regulador, passou a ser, além de propositor de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para a efetivação da qualidade na educação (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, grifo meu).

3.4 Caracterização das escolas pesquisadas

A pesquisa foi realizada em duas escolas (identificadas como Escola A e Escola B) do município de Itaituba, situadas na Zona Urbana, que desenvolveram atividades relacionadas ao Programa Mais Educação no período de 2009 a 2015. A partir do contato com as escolas, apresentou-se o ofício à direção escolar informando a intenção do pesquisador e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), para os sujeitos arrolados na pesquisa, esclarecendo o objetivo da pesquisa e os instrumentos que seriam

utilizados para a coleta dos dados, explicando que a identidade dos sujeitos, assim como das instituições seriam preservadas. Dessa forma, os diretores, os técnicos educacionais, os coordenadores do PME e professores das escolas **A** e **B** foram de grande relevância no processo de investigação, contribuindo com a diversidade de olhares acerca da implantação do PME no cotidiano escolar.

3.4.1 Escola A

A Escola **A** está localizada na Zona Urbana do Município de Itaituba, no Bairro Bela Vista, onde atende a comunidade do entorno e até bairros distantes como Piracaná, Santo Antônio, Residencial Wirland Freire, Maria Madalena, Km 05 dentre outros. A escola contava com um grupo de quarenta e cinco (45) servidores, assim distribuídos: 28 professores, 02 cuidadoras que atendiam os dois níveis²⁴ de ensino ofertado pela escola, 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 Técnica Educacional, 01 secretária, 02 auxiliares administrativos, 02 vigias, 02 merendeiras e 05 auxiliares de serviços gerais.

A Escola “A” é construída em alvenaria, coberta com telhas de barro, forrada, o piso em lajota na cor branca. É composta por dez salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de atendimento do Programa Mais Educação, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com banheiro interno, uma sala de recursos (literários, pedagógicos e tecnológicos), uma cozinha, uma sala de professores com banheiro, um depósito de merenda escolar, um almoxarifado, uma rampa coberta, uma lanchonete, oito banheiros para os alunos, sendo quatro femininos e quatro masculinos e um telecentro.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2017), para um melhor atendimento da clientela, a escola trabalha em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Conselho Estadual de Educação e as Normativas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atendendo alunos em Regime Regular do Ensino Fundamental de nove anos.

A Escola foi fundada em três de março de mil novecentos e noventa e três (03/03/1993) pela Professora Margarida Maria Migliat, a qual iniciou suas atividades em regime particular. A partir de 1999, com a municipalização da Educação, passou a integrar a

²⁴ A escola deixou de atender o Ensino Fundamental Maior devido à falta de estrutura para atender os alunos que estudavam Educação Física. Para o desenvolvimento das atividades, os alunos estudavam a disciplina em escola, que tinha quadra Poliesportiva, o que causava transtorno, tanto para a escola que recebia, quanto para a escola de origem. Dessa forma, a comunidade escolar decidiu atender apenas o Ensino Fundamental Menor para minimizar a problemática.

Rede Municipal de Ensino, em regime de convênio. Criada para atender à grande demanda estudantil do Bairro Bela Vista, tem por objetivo proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades de seus educandos, como elemento de formação, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. No ano de 2008, este Estabelecimento de Ensino foi vendido ao município e passou a integrar a Rede Municipal de Ensino Público.

No ano de 2009, a comunidade escolar realizou a primeira eleição direta para a escolha da administração escolar, sendo eleitas as professoras Jayne Cley Migliat e Ivete do Nascimento. Em 2011, o Conselho Escolar realizou a segunda eleição direta para a administração escolar, na qual a comunidade elegeu as professoras Raimunda Cruz Monteiro e Maria Délia Barros de Oliveira, para o pleito de dois anos. Com eleições ocorrendo bianualmente entre os meses de maio e junho, no pleito de 2015 foram eleitas as professoras Maria Rodrigues Oliveira como Diretora, e a professora Odecy do Nascimento como Vice diretora que administraram a escola no biênio 2015/2017.

Contudo, em agosto do corrente ano (2017), por motivo profissionais, a professora Maria Rodrigues Oliveira se afastou da escola e a professora Angelita Gomes Costa assumiu a gestão escolar, e como vice-diretora, a professora Raimunda Rosa dos Santos Oliveira, permanecendo como gestoras até o dia 30 de dezembro de dois mil e dezenove (2019). A Escola A é uma escola que trabalha para oferecer educação equitativa em consonância com os padrões de qualidade educacional vigentes, com o objetivo de atender cada vez melhor à comunidade em uma perspectiva de regaste da cidadania e busca de uma formação humana como marco referencial, além do conhecimento sistematizado culturalmente (PPP, 2017).

Como prática educacional desenvolvida, a escola pauta-se em um ensino voltado para a construção da cidadania plena, pois acredita-se que a educação é a “ponte” segura para construir uma sociedade mais justa, ética e solidária. Portanto, os parâmetros seguidos são os princípios de *Gestão Democrática* de forma que, discentes e docentes, gestores e comunidade local, construam e compartilhem de um espaço educacional saudável e prazeroso para todos (*IDEM*, 2017).

Nessa mesma linha, segue o disposto no PPP (2017) que, a partir desse princípio, a escola busca promover periodicamente encontros para dialogar sobre sua realidade, os caminhos que trilha, os resultados alcançados, as metas atingidas, não atingidas e quais os redimensionamentos e mecanismos que têm que se adotar para obter os objetivos desejados. Dentre os mecanismos, adotam-se reuniões com os funcionários, reuniões com pais, conversa

dirigida com os alunos, quando necessário, e reuniões por sala dependendo da queixa e da intervenção a ser feita na turma, o que tem trazido resultados positivos à escola.

A comunidade local é participativa nas reuniões de pais e/ou responsáveis, uma vez que a escola sempre conta com um número expressivo da comunidade escolar, os quais, sempre que convocados, participam, dialogam e compartilham das decisões tomadas em conjunto, além disso, contribuem para as atividades escolares, participando criticamente do processo pedagógico, administrativo e cultural da escola.

Em 2002, foi construído o primeiro Projeto Político Pedagógico da Escola “A”, sendo reelaborado a cada dois anos, com o propósito de galgar novos caminhos no sentido de proporcionar uma escola de qualidade com foco no processo de ensino/aprendizagem. A sociedade apresenta-se de forma eclética, e a escola A não foge à regra, e como boa parte das instituições, esta escola apresenta conflitos de ideias entre os atores envolvidos no processo educativo das crianças e adolescentes, o que se vê como salutar para o processo de construção e formação do ser humano. Destarte, considerando o conflito como inerente ao processo de convivência humana, este é administrado com ênfase no diálogo por acreditar ser uma forma de resolução para qualquer conflito (PPP, 2017).

Em linhas gerais, as reflexões sobre a escola e de como ela pode contribuir com a sociedade, continua baseada, principalmente, na prática pedagógica cotidiana e na discussão dos referenciais teóricos que canalizam os trabalhos institucionais para uma práxis responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade. Assim, a escola “A” vem traçando um Projeto Político Pedagógico que contemple todas as dimensões dos sujeitos que compõem esta Unidade de Ensino.

Em 2007, em reuniões pedagógicas, foram colocadas como metas a serem cumpridas pelos profissionais da escola e discentes, as seguintes questões: estudo sobre inclusão dos alunos com deficiência; normas de convivência; projetos pedagógicos; estrutura física e pedagógica. No ano letivo de 2008 a escola teve as seguintes metas a serem alcançadas: diminuir índices de repetência e desistência (evasão) em relação ao ano anterior; estreitar os vínculos entre família e escola. No ano de 2009, a instituição de ensino superou inúmeras barreiras, mas, é relevante destacar que a gestão, desse período, estava no segundo mandato, o que de certa forma contribuiu para um melhor entendimento das ações que estavam sendo desenvolvidas, e com isso, avançar para atingir as metas estabelecidas.

No ano letivo de 2010, a escola teve como metas: Redimensionar a Proposta Pedagógica da escola a cada dois anos com a participação mínima de 75% de cada categoria e capacitar 80% dos docentes; elevar o índice de aprovação de 1ª a 4ª séries (1º ao 5º ano),

de 72% para 75% e de 5ª a 8ª, (5º e 9º ano), de 72% para 75% e garantir recursos didáticos para 80% dos educadores durante o ano letivo e a adequação da sala para eles. Em 2011, ainda com a mesma gestão, deu-se continuidade às propostas e metas de 2010, mas com alguns ajustes, acrescentando diretrizes a serem desenvolvidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2017).

Nos anos subsequentes, buscou-se intensificar a participação da comunidade na tomada de decisões, seguindo com uma organização de uma proposta de acordo com os interesses dos envolvidos (pais, discentes, docentes e demais grupos envolvidos no processo pedagógico). No ano de 2017, foi percebida a necessidade de atualizar os dados estatísticos, diagnóstico, objetivos e metas para os próximos anos em consonância com a comunidade escolar, realizando levantamentos por meio de questionários e reuniões por categoria, com a finalidade de atualizar a Proposta Pedagógica desta instituição de ensino público, visando os objetivos que se desejavam alcançar.

Quanto aos servidores administrativos e de apoio, os entraves que emperravam seus trabalhos eram: poucos servidores de apoio administrativo; falta de equipamentos adequados para o trabalho de secretaria escolar; falta de colaboração por parte do corpo docente; falta de estrutura física adequada para secretaria escolar. Além disso, a falta de uma quadra poliesportiva; falta de sala de informática; falta de aparelhos eletrônicos nas salas de aula (TV, DVD, micro system...); falta de aulas extraclases (passeios, competições...), recursos, necessários à ação didática e aprendizagem dos alunos. Desse modo, a escola não se tornava mais um atrativo para os discentes, o que fez com a ela perdesse um grande quantitativo de alunos.

Os pais e responsáveis esperavam que a escola oferecesse ensino de qualidade para que seus filhos pudessem adquirir conhecimentos que os preparassem para a vida social. E elencaram alguns itens que ainda eram o entrave para que isto não acontecesse como: falta de um parque infantil; falta de uma quadra poliesportiva; falta de estrutura física adequada da escola; capacitação continuada para os docentes e materiais didáticos. Posto isto, a Escola A tinha o desafio de criar meios que a levassem a superar gradualmente cada dificuldade, expressa pelos atores da comunidade escolar, de forma a atender as expectativas e anseios de todos.

A escola tem como missão formar cidadão crítico, responsável, socializado e comprometido com o próprio crescimento através de um ensino de qualidade e da interação entre família e escola, atendendo o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do adolescente. E como

visão, preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe formação, por meio da aquisição de conteúdos científicos, culturais e interpessoais para uma participação cidadã de fato e de direito na sociedade.

Sendo assim, a escola, como espaço de convivência de múltiplos sujeitos, de classes, etnias, credos, raças e ideologias diferentes, acredita que a educação é um direito de todos e um dever do Estado em ofertar aos cidadãos brasileiros, em consonância com suas especificidades e peculiaridades. Logo, ela tem como filosofia de trabalho ofertar uma educação pública, de qualidade, equitativa e democrática.

A unidade de ensino segue como linha de trabalho, a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. As intenções pedagógicas propiciam a união das práticas didático-pedagógicas, favorecendo o conhecimento, sem querer ser uma verdade única e irrestrita. Seu conhecimento se torna de especial importância para a escola que deseja construir sua prática educativa. As intenções ou tendências pedagógicas são referências norteadoras da prática educativa. Neste sentido, a comunidade escolar decidiu adotar as tendências pedagógicas crítico-social dos conteúdos como linha de trabalho educacional nesta unidade de ensino. Uma das principais características da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos é a forma de apresentar os conteúdos, pois estes não devem ser separados da realidade social. A escola deve apresentar-se como um instrumento de apropriação do saber e agente transformador da sociedade. O principal papel desempenhado pela escola, neste contexto, é o de preparar os alunos para o mundo em que vivem, tornando-os seres críticos e conscientes das contradições existentes na sociedade da qual fazem parte.

A partir da Lei 2.485/2012, que aprovou o Plano de Cargos e Salários (PCCR), os professores tiveram conquista, resultados de longos anos de luta: a **hora-atividade** que se constitui num momento muito significativo para o professor, haja vista que ele pode estar preparando ou corrigindo atividades, pesquisando novas metodologias de ensino, trocando experiências com professores da mesma área, ou de outras áreas, discutindo e analisando referenciais teóricos importantes à sua prática, junto ao Técnico Educacional e/ou Direção Escolar, esclarecendo possíveis dúvidas, sugerindo mudanças, atendendo a solicitações e contribuindo para a qualidade do ensino com sua criatividade, inovação relacionados a prática educativa e desenvolvimento de projetos educativos. Os professores podem também utilizar a hora-atividade para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem na sua disciplina ou na turma. Existe também a possibilidade do atendimento aos pais interessados em saber da vida escolar do filho, ou, quando o próprio professor julgar necessário e conveniente, chamar os pais de alunos com defasagem, dificuldades de aprendizagem, ou

ainda, com problemas de comportamento. Nesta hora-atividade, o professor estará “disponível” para conversar com familiares e demais profissionais da escola, tornando, assim, mais significativa a solução dos problemas quando esta parte da decisão da maioria dos interessados (PPP, 2017, grifo meu).

A avaliação merece um destaque a parte, pois diz respeito a um processo mais amplo e abrangente que abarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos nele envolvidos. Portanto, deve estar claro para aquele que avalia que ele também é parte integrante do processo avaliativo, uma vez que foi o responsável pela mediação no processo de ensino-aprendizagem. Logo, quando se lança o olhar para avaliar alguém ou alguma ação no âmbito da instituição escolar, lança-se também o olhar sobre si próprio. Ao avaliar, deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando.

A avaliação é realizada em função dos conteúdos, utilizando métodos e instrumentos diversificados, devendo ser coerente com os pressupostos das diversas disciplinas. Podendo ser adequados às necessidades educativas apresentadas por alunos sujeitos ao processo de inclusão, por meio de metodologias diversificadas. Os instrumentos de avaliação estão adequados à metodologia de ensino do professor, descrita na Proposta Pedagógica Curricular e no Plano de Trabalho Docente, e conhecidos pelos alunos, o que favorece sua corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

A escola, em sua conjuntura, busca atender a diversidade cultural, social e econômica, na busca da inclusão das pessoas com deficiências, um dos grandes desafios para as escolas e, segundo os indicativos do PPP (2017), esse desafio consta em criar uma proposta de ensino que valorize e reconheça práticas culturais destes alunos sem perder o conhecimento produzido por eles. Dessa forma, importa frisar que, em uma visão geral, mesmo que o Programa Mais Educação tenha sido aderido pela escola em 2010, ela não fez menção acerca da existência dessa política de educação integral, tampouco, os indicativos de como deveria ser trabalhado com os discentes.

3.4.2 Escola B

A Escola B está situada à 8ª Rua, s/n, Liberdade, fundada no dia 04 de agosto de 1981 com 60 (sessenta alunos), tendo como primeira gestora Maria de Fátima Sousa Lira, na administração municipal do então Prefeito Francisco Xavier Lages de Mendonça.

No dia 04 de março de 1993, a escola passou a funcionar com o 1º grau, com um total de 163 alunos com turmas de 1ª a 2ª série. Em 1997, a Escola foi reformada e construída em

alvenaria com dois pavilhões, sendo 07 salas de aula, secretaria, sala dos professores, diretoria, banheiros, cozinha, depósito e um refeitório.

Em 20 de novembro de 1998, foi municipalizada através do Decreto Municipal nº EB 131/98, recebendo autorização definitiva para funcionamento de 1ª a 4ª série através da Resolução nº 132/98 – CEE – PA e para oferta da Educação de Jovens e Adultos por meio da Resolução nº 111/06 – CEE – PA, com a finalidade de atender grande demanda estudantil, possuindo quase todas as dependências necessárias para a realização das atividades educativas.

Atualmente, a escola conta com 341 alunos distribuídos em 02 turnos, atendendo alunos da Educação Infantil (Jardim I e II), creche, em anexo, e turmas do de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 09 anos. A escola conta ainda com 03 auxiliares administrativos, 14 professoras, 02 merendeiras, 04 auxiliares de serviços gerais e 03 vigias.

A sociedade atual tem enfrentado relevantes transformações: a complexificação das estruturas e das relações sociais, a difusão de novas tecnologias, que estão presentes no cotidiano dos alunos, têm imposto à gestão escolar novos desafios à educação e para o trabalho pedagógico das instituições de ensino.

Nesse contexto, surgem diversos questionamentos no seio da comunidade socioescolar acerca da metodologia mais eficiente de organização do trabalho pedagógico frente ao verdadeiro papel social da escola, bem como ao confronto entre os problemas socioeducativos e a diversidade cultural, política, étnica da comunidade escolar.

A educação é um processo formal presente na vida cotidiana das escolas, que por meio do conhecimento produzido ao longo da historicidade humana, tem oportunizado à experimentação, à apropriação do saber sistematizado e, com isso, à possibilidade para a transformação de um cidadão partícipe das decisões vivenciadas na sociedade. Diante disso, a comunidade socioeducativa da Escola B sentiu a necessidade de, numa ação reflexiva, reavaliar seu Projeto Político Pedagógico no ano de 2019 por vivenciar, na prática, as mudanças ocorridas no dia-a-dia, no ambiente escolar.

Nesse sentido, fica clara, no Projeto Político Pedagógico da escola (2019), a compreensão de que o sucesso e a produtividade da escola fazem-se possível por meio da elaboração, realização e contínua avaliação de metas, propostas, projetos e ações prévias realizadas na coletivamente, estabelecidas em harmonia com a realidade socioeducativa.

Tendo em vista as mudanças vivenciadas na sociedade contemporânea, a comunidade escolar resolveu pautar-se numa proposta pedagógica alicerçada na Pedagogia Crítica-Social

dos Conteúdos²⁵, visando valorizar o conhecimento prévio do educando e confrontá-lo ao conhecimento sistematizado na aquisição e construção de saberes, alinhando à realidade do educando, verificado de que forma seria abordada na escola o currículo, objetivos, metas e ações estratégicas, mas que estivessem em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PPP, 2019).

Nesse contexto, a instituição escolar ratificou, por meio do Político Pedagógico, o compromisso com uma prática educacional voltada para a aquisição e construção de conhecimentos, para a vivência da cidadania e democracia, cultivando valores como respeito, justiça e solidariedade, objetivando não apenas a formação do sujeito para o mercado de trabalho, mas a formação de seres humanos para a vida em sociedade (PPP, 2019).

De acordo com o diagnóstico realizado pela gestão escolar, das famílias atendidas pela escola B, 60% são de baixo poder aquisitivo, e essas crianças vivem em situação de risco e vulnerabilidade social. Observa-se, nesse sentido, que 60% das famílias não atingiram um nível mais elevado na educação formal, com isso, alguns de seus estudantes não são incentivados a estudar e permanecer na escola, impulsionando o abandono escolar (PPP, 2019).

Percebe-se, com clareza, que a escola tem buscado interagir com as famílias, favorecendo a todos, que compõem a instituição de ensino, oportunidades de participação nas decisões cotidianas em uma perspectiva democrática. E numa ação reflexiva e analítica, a comunidade escolar pontua, como problemática observada na escola, a falta de acompanhamento e apoio dos pais ou responsáveis com as atividades dos alunos; dificuldade na aquisição da leitura e da escrita dos alunos de 1º ao 5º ano; dificuldade na assimilação das situações-problema da linguagem matemática (PPP, 2019).

Essas problemáticas observadas pela Escola B têm sido um desafio para a gestão escolar, haja vista que a participação da família no ambiente escolar é fundamental para a formação educacional dos filhos, o que contribui para desenvolvimento das capacidades intelectivas dos discentes na escola. Com a participação da família, os resultados poderão ser

²⁵ [...] a teoria pedagógica histórico-crítica, criada por Dermeval Saviani, surgiu no contexto de abertura democrática do Brasil após anos represado pela Ditadura Militar. Essa corrente pedagógica apresentava a tentativa de compreender os limites colocados pela educação vigente, e, além disso, visava superar as teorias existentes até então. Essa pedagogia histórico-crítica trata de uma proposta pedagógica que tem como compromisso a transformação da sociedade e não a sua manutenção. Esta possui como concepção o materialismo histórico, assim compreende a história com base no desenvolvimento (MOREIRA, 2014).

positivos porque a escola não tem como atingir as metas projetadas no coletivo trabalhando de forma isolada. É preciso um trabalho de parceria, da escola e família (PPP, 2019).

Esta observação esclarece as evidências porque há alunos que não são motivados para o estudo; baixo nível de escolaridade dos pais ou responsáveis; pais que não sabem ler e escrever, dificultando o acompanhamento das atividades dos filhos na escola; alunos com problemas de indisciplina escolar; pais que não visitam a escola para verificar o desempenho escolar de seus filhos e muitas vezes não comparecem nem quando convocados especificamente; elevado número de alunos em situação de risco; a grande maioria dos educandos não desfrutam de um acompanhamento extraclasse que dê prosseguimento ao trabalho pedagógico iniciado em sala de aula; grande parte dos educandos apresentam dificuldade na resolução de problemas envolvendo as quatro operações, bem como na interpretação da linguagem matemática (PPP, 2019).

A escola busca realizar o processo educacional de forma contínua, com vista a contemplar toda a comunidade escolar nas atividades a serem desenvolvidas no decorrer do processo de ensino aprendizagem. Por isso, no decorrer do ano letivo, os professores são orientados a acompanhar diariamente a produção e participação das atividades individuais e coletivas dos educandos, sendo que o professor exerce o papel de intermediador do processo de compreensão e aprendizagem dos conteúdos propostos, considerando a potencialidade e capacidade dos alunos.

Nessa perspectiva, a escola faz avaliação do aluno constantemente, sendo os ciclos de avaliação sequenciais, determinados de forma bimestral e anualmente, ressaltando a relevância de que o resultado do processo ensino aprendizagem seja compartilhado com toda a comunidade educativa, principalmente com os pais ou responsáveis, e de que todos os atores envolvidos no espaço educativo realizem reflexão contínua acerca de sua práxis, tanto de maneira individual, quanto em espaços coletivos de reflexão, debate e tomadas de decisões (PPP, 2019).

Atuar frente a fatores como a desestruturação familiar e as desigualdades socioeconômicas, demanda por parte da instituição escolar a implantação de atividades específicas que venham ao encontro da linguagem, da cultura, da história da clientela. Diante disso, a escola, como *lócus* privilegiado do conhecimento, busca ampliar a leitura de mundo do educando, propiciando a apreensão de saberes acumulados pela humanidade, estimulando o interesse tanto por meio da valorização dos conhecimentos prévios do educando, fazendo com que o aluno se identifique com a escola, quanto pela construção de conhecimentos por meio da fomentação da curiosidade científica, como fator preponderante para a formação de

sujeitos capazes de contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse contexto, percebe-se que o desenvolvimento do trabalho pedagógico exige a elaboração prévia de atividades e projetos em consonância com os objetivos almejados, tais como o desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita, pesquisa, síntese, interpretação crítica, inteligência emocional e muitas outras, visando instrumentalizar o educando para que construa sua própria história, desenvolvendo-se satisfatoriamente nos campos profissional, político, familiar e social.

Assim, considerando-se que a educação formal é um processo sistemático e contínuo que abrange as diversas facetas cognitivas, sócio-política, cultural, física, afetiva da formação do ser humano, percebe-se a necessidade da estruturação do trabalho pedagógico a partir de um instrumento que norteie o processo educativo e que seja capaz de extrapolar a estruturação burocrática, ousando traduzir a concepção de trabalho educativo da escola.

Diante disso, o Projeto Político Pedagógico constitui-se como um instrumento de extrema relevância ao sucesso do trabalho pedagógico, haja vista que consisti numa proposta norteadora de ações voltadas à resolução, ou, ao menos, amenização das problemáticas do cotidiano escolar, concorrendo sobremaneira para o desenvolvimento integral dos estudantes (PPP, 2019).

3.5 Entrevista com os sujeitos da pesquisa das escolas “A/B”

Esta seção faz uma abordagem acerca da importância dos sujeitos durante o processo da pesquisa, demonstrando que a participação deles durante a coleta de dados contribui significativamente para a obtenção dos resultados. Com o intuito de atingir os objetivos propostos, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para dezessete (17) sujeitos, sendo nove (09) da escola A e oito (08) da escola B, assim distribuídos: duas (02) diretoras, duas (02) técnicas educacionais, duas (02) coordenadoras do PME e onze (11) professores. Esse questionário foi de extrema importância para a análise e a interpretação das contradições existentes durante a implantação do Programa Mais Educação no contexto escolar. Para um melhor entendimento dos resultados, o quadro a seguir apresenta o perfil dos sujeitos da entrevista das Escolas A e B que trabalharam na escola durante o processo de vigência desse projeto indutor de educação de tempo integral.

Como descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado aos sujeitos da pesquisa para análise dos dados, esclareceu-se que seria utilizada uma

codificação para preservar a identidade dos sujeitos arrolados na pesquisa, formada por letras e um número. A primeira letra faz indicação da função do sujeito, (D) Diretor, (TE) Técnico Educacional, (CP) coordenador do programa e (P) para professor; a segunda letra (A ou B), indica a escola. Para a categoria de professores, foram utilizados números para diferenciá-los. Sendo assim, os sujeitos foram representados dessa forma: DA-Diretor da **Escola A**; TEA-Técnico Educacional da **Escola A**; CPA-Coordenador do Programa da **Escola A**; PA1, PA2...PA6, professores de 1 a 6 **da Escola A**; DB-Diretor da **Escola B**; TEB-Técnico Educacional da **Escola B**; CPB-Coordenador do Programa da **Escola B**; PB7, PB8...PB11, professores de 7 a 11 da **Escola B**.

Quadro 16 - perfil dos sujeitos entrevistados. Itaituba, 2019

Instituição	Entrevistados	Sexo	Formação Acadêmica	Idade	Tempo de atuação na Educação Básica
Escola A	DA	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia Escolar.	45	22 anos
	TEA		Licenciatura Plena em Pedagogia, pós-graduação em nível de especialização em Coordenação Pedagógica.	46	22 anos
	CPA	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com pós-graduação em nível de especialização em: Gestão Escolar, Ensino de Ciências e Matemática, Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional e Docência do Ensino Superior; Mestrado em Educação e doutoranda em Educação.	50	34 anos
	P1	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia.	38	10 anos
	P2	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós-graduação em nível de Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar	46	27 anos
	P3	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós-graduação em nível de Especialização em Educação Especial e Inclusiva.	43	21 anos
	P4	Masculino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós-graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia.	56	29 anos
	P5	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com especialização em nível de Especialização em Psicopedagogia.	42	21 anos
	P6	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com Especialização	50	20 anos

			em Nível de Ciências da Religião.		
Escola B	DB	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com pós-graduação em especialização em Gestão, Supervisão e Orientação.	53	30 anos
	TEB	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com pós-graduação em especialização em Gestão Escolar	50	20 anos
	CPB	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia	38	09 anos
	P7	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia	41	20 anos
	P8	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia	47	20 anos
	P9	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós-graduação em Nível de Especialização em Gestão Escolar.	44	27 anos
	P10	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós-graduação em nível de Especialização em Educação Especial.	55	20 anos
	P11	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós-graduação em Nível de Especialização em Educação Inclusiva.	47	27 anos

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa, 2019.

De acordo com o perfil dos entrevistados, a atuação no âmbito educacional está em um intervalo de 09 a 34 anos de trabalho, que quando associado com a formação específica para este nível de ensino, todos com graduação em Pedagogia. Isto demonstra, portanto, experiência suficiente com função do cargo, a partir do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino. O tempo de trabalho e de experiências na função contribuem para um melhor entendimento de como ocorreu a implantação do Programa Mais Educação nas duas escolas de Itaituba. Nesse sentido, observa-se que:

Ao longo da trajetória docente, os professores vivenciam o “Ciclo de vida profissional docente” organizando em fases que expressam como é a inserção do professor na carreira, seus medos, suas dúvidas, suas angústias e seus questionamentos que marcam essa etapa. O decorrer desse ciclo, é marcado por fases que evidenciam a distância entre as ideias e a realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, sensação de rotina e motivação elevada. O encerramento desse ciclo é marcado por sentimentos como serenidade, conformismo e menos sensibilidade a avaliação dos outros (HUBERMAN, 2000 *Apud* CARDOSO, 2017, p. 4287).

O tempo de serviço com a profissão e com o trabalho desenvolvido nas escolas pesquisadas, contribuiu com o resultado das informações, pois a vivência nas unidades de ensino, a interação social com os companheiros de profissão, certamente os aproximam para falar das certezas e incertezas, alegrias e angústias, das experiências e dificuldades para a

realização do trabalho, o que somou para um melhor entendimento de como foi realizada a implantação do Programa Mais Educação.

Além disso, é importante lembrar que todos os entrevistados são formados em pedagogia, uma exigência para o exercício da docência nos anos iniciais, no município de Itaituba, como descrito no art.7 do PCCR, Lei nº 2.485/2012, que diz: “a formação exigida para atuar na docência na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental será de nível Médio na modalidade Normal ou Técnico em Magistério e superior em curso de Licenciatura plena em pedagogia”. Portanto, mesmo que ainda haja servidores no quadro efetivo com apenas o magistério, a partir de 2020 a Secretaria Municipal de Educação realizou contrato para servidores com nível superior para trabalhar como professor (SEMED, 2020).

Das escolas pesquisadas, participou da pesquisa um professor do sexo masculino, isso demonstra a predominância do sexo feminino nos anos iniciais e nessas escolas também. No Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especificamente, com a expansão do ensino público primário (VIANNA, 2001, p. 83). Antes disso, a profissão docente era exercida por homens, as mulheres trabalhavam no lar. Porém, do século XIX para os dias atuais, o que se vê é feminização²⁶ na escola, principalmente nos anos iniciais, resultado de grandes embates para que essa realidade fosse consagrada no meio social.

3.5.1 A visão dos sujeitos acerca da implantação do Programa Mais Educação na escola

Esta subseção apresenta os resultados e discussões da análise dos dados por meio das categorias: Concepção de Educação Integral e Implantação do Programa Mais Educação, as quais foram abordadas separadamente para melhor compreender o objeto de estudo.

3.5.1.1 Concepção de Educação Integral e em Tempo Integral

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são de fundamental importância no ambiente escolar e, como partícipes do processo de ensino e aprendizagem, devem conhecer o ambiente que compõe a instituição de ensino. Esse conhecimento das particularidades da escola e dos alunos contribuiu significativamente para os resultados da pesquisa. E para

²⁶ “A maioria dos autores referem-se a feminização ao expressivo número de mulheres que exercem o magistério; apoiada em dados quantitativos” [...]. (WERLE, 2005).

análise da categoria sobre Educação Integral, se fez necessário o questionamento aos sujeitos sobre a concepção deles no que tange à Educação Integral e de Tempo Integral, como descrito abaixo:

Educação integral é aquela que forma o ser humano em sua completude (corpo e mente), já a de tempo integral é aquela onde se amplia o tempo de permanência do aluno no espaço escolar. O que vejo como uma complementação de ambas para a formação do ser humano” (DA).

Educação integral e de tempo integral seria ideal se fosse possível, pois em **nossa escola não há escolas com estruturas boas**, capazes de atender como o mínimo de qualidade nossas crianças [...]. (TEA).

Compreendo a Educação Integral como educação no sentido da palavra, completa, que contemple todos os aspectos psicológicos, biológico, formação de valores [...]. E uma Educação de Tempo Integral está se falando especificamente na ampliação da jornada escolar, na ampliação do tempo de educação, mesmo que não se dê especificamente na escola, mas na ampliação desse tempo, que hoje, no nosso sistema seriado, nós temos apenas quatro horas na escola, de segunda a sexta, ou seja, em duzentos dias letivos. [...] (CPA).

A educação integral é o desenvolvimento mais amplo que vai além do currículo escolar, enquanto que a educação de tempo integral é aquela onde o educando passa mais tempo na escola com atividades extras”. (P5A).

A meu ver, Educação Integral visa atender o sujeito, garantindo um melhor aprendizado em todas as dimensões (intelectual, física, emocional, social, cultural). Funcionando durante dois turnos, oferecendo um tempo em que a criança participará de atividades culturais, de arte, esporte, ciência e tecnologia.”. (P7B).

A Educação Integral é um projeto muito bom, mas requer estruturas nas instituições de ensino adequadas [...]. Vejo um lado negativo, pois os alunos ficam mais na escola, do que em casa com a família (P10B).

De acordo com a fala dos sujeitos, é possível perceber a similaridade em algumas concepções acerca de Educação Integral e de Tempo Integral, assim como ideias divergentes. As respostas demonstram as singularidades dos sujeitos, o “jeito” de pensar a política pública trabalhada no ambiente escolar, resultado da experiência vivenciada na prática, no período em que o PME esteve presente nas instituições de ensino. Diante disso, Pestana (2013, p. 21-27) define Educação Integral como:

A concepção de Educação Integral ganha, contemporaneamente, novos contornos políticos, epistemológicos e metodológicos, principalmente a partir do avanço das políticas de **ampliação do tempo escolar**. [...] é uma pergunta que não se responde fácil e prontamente. Pode-se dizer, como princípio de explicação, que **Educação Integral é o ato de educar voltado para a integridade da formação do sujeito** [...]. (Grifo meu).

A compreensão de educação integral não é de simples entendimento, como destacado pela autora Pestana (2013), e na contemporaneidade está relacionado aos avanços das políticas públicas, principalmente a de ampliação do tempo escolar. Em análogo ao entendimento abordado, os sujeitos DA, CPA, P5A e P7B apontam para o mesmo entendimento. Para eles, a Educação Integral envolve todos os feitos das ações humanas, ou

seja, os aspectos afetivos, físicos, social e intelectual, proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento integral do ser humano, o que vai além de um simples currículo formal.

Observa-se, nesse sentido, a preocupação dos sujeitos TEA e P10B, no que tange às questões estruturais, pois, segundo eles, para a implantação do PME nas unidades de ensino, seria relevante a existência de um espaço físico adequado, com estruturas adequadas para o desenvolvimento das atividades, o que não foi possível, tendo em vista que as escolas que ofereceram o programa não dispunham desse tipo de ambiente. A iniciativa da implantação do PME foi necessária, tendo em vista os problemas vivenciados em relação à aprendizagem dos alunos na realidade brasileira. Portanto, o PME surgiu com o objetivo de ampliar a jornada escolar e reorganização curricular, visando a educação integral. Entretanto, para que a política indutora de educação integral atingisse sua meta, era relevante que ela fosse trabalhada de acordo com suas proposições estabelecidas pelo programa, proporcionando ao aluno uma aprendizagem de forma integral.

Para CPA, educação integral e de tempo integral se complementam. A primeira volta-se para a completude da formação humana, psicológico, biológico, formação de valores, em um sentido mais religioso, no qual as famílias tenham a preocupação para uma formação que contemple os valores morais e éticos. Portanto, uma educação que abranja a totalidade da criança, que por meio de uma diversidade de conteúdo, possa ampliar as suas habilidades artísticas, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Porém, apesar de frisar que elas se complementam, esclarece que educação de tempo integral focaliza a ampliação do tempo na escola, acrescentando mais três horas de trabalho nas instituições de ensino, ampliando o tempo comumente trabalhado nas escolas brasileiras, de uma carga horária mínima de 4 horas para uma jornada de 7 horas. A exemplo disso, está descrito na LDB, Lei Nº 9.394/96, em seu artigo 24, que: “a educação básica, nos níveis fundamentais e médios, está organizada de acordo com as regras comuns: I – a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2005, p. 14).

A educação integral é aquela voltada para os programas educacionais que, em sua dinâmica de trabalho, será oferecida por meio de uma diversidade de atividades, de cunho esportivo, cultural, bem como da ampliação do currículo, com o intuito de proporcionar às crianças e jovens melhores condições de aprendizagem. Todavia, para que isso ocorra, é necessário um trabalho coletivo, com a participação de todos, pois com esse modelo de educação, surgem outras demandas a serem observadas como a saúde, esporte, inclusão digital e a cultura. Por isso, é relevante articular outros sujeitos, o tempo e o espaço para que

seja possível a contemplação do maior número de alunos em atividades, para que essa concepção de vida e de trabalho possa canalizar para a concretização dos objetivos da Educação Integral. No entanto, essa metodologia de trabalho só será possível se houver consenso entre os mais diversos segmentos da sociedade.

Em contrapartida, a Educação de Tempo Integral se configura como um ato de compromisso, que se preocupa com a formação integral, sendo que, independente de classes sociais, todos devem ser tratados de forma igualitária, sendo assim:

A educação de tempo é, antes de tudo, um compromisso. **Compromisso esse que não se aplica às políticas assistencialistas**, mas que traz a integridade de formação *omnilateral* por meio da ampliação da jornada escolar como oportunidade de uma educação pública de elevada qualidade. O que se pretende então, é que a Educação em Tempo Integral não proponha a superação do ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas com o diferencial do maior tempo para desenvolver conteúdos que estejam sistematizados e articulados com o currículo da escola, fruto de um planejamento adequado e não da realização de atividades que sejam produtos de improvisação e do acaso (PARANÁ, 2012, p. 7-15, grifo meu).

A educação de tempo integral é um compromisso assumido das secretarias de educação junto às escolas, que contribui para a qualificação da política pública de educação de tempo integral. Um compromisso que não se aplica à política assistencialista, mas que seja dada a oportunidade de trabalhar o ser humano de forma integral, em todas as suas dimensões, por meio da ampliação da jornada escolar, “que não se baliza apenas na ampliação do tempo escolar, mas se pautar, na construção de uma educação de qualidade” (PARANÁ, 2012, p. 90). Portanto, a educação de tempo integral não pode ser confundida com a educação integral, mas é o caminho, uma indução que dá a oportunidade para garantir a formação integral dos sujeitos, observando as peculiaridades locais, históricas e culturais.

Dessa forma, a educação integral e de tempo integral vêm sendo debatidas atualmente com o objetivo de repensar a prática pedagógica, a organização do currículo e redimensionar o tempo e os espaços com a finalidade de oportunizar aprendizagens dos alunos (PARANÁ, 2012). Todavia, aumentar o tempo de aula sem dar condições da efetiva aprendizagem, poderá recair ao instrucionismo, contrapondo o objetivo da política de educação de tempo integral. Por isso, é importante repensar a função social da escola, sua organização curricular, verificando a maneira como se vem ensinando na prática cotidiana a fim de que o ambiente não se limite apenas à transmissão de conteúdo. Em seguida, perguntou-se aos sujeitos quais os critérios para a escola participar do Programa Mais Educação, como resposta, disseram que:

Para a escola participar do Programa Mais Educação, “um dos critérios era a escola ter o IDEB mais baixo, o índice de desenvolvimento sempre contou, escolas de periferias e escolas com crianças em situações de vulnerabilidade.” (CPA).

“Com baixo índice do IDEB, grande número de crianças foram cadastradas em Programa Federal, Bolsa Família.” (CPB).

De acordo com Brasil (2009), para a escola participar do PME, buscava-se, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, que estão centradas nas capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios apontados por condições de vulnerabilidade social, que visam a convergência prioritária de políticas públicas e educacional. Com ideal de uma educação pública e democrática presente na legislação brasileira, a proposta de educação integral tem como objetivo compreender o ser humano nas mais diferentes dimensões e como cidadão de direitos. Portanto, para inserção do Programa Mais Educação nas escolas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) agrupou em seus desafios o incentivo à Educação Integral e, a partir disso, a esperança de ampliar tempos, espaços e atores, dando a oportunidade de se ter uma educação de qualidade aos milhares de brasileiros.

Destarte, o Programa Mais Educação surgiu com a intenção de melhorar os resultados de escolas que estavam com IDEB baixo e que atendiam alunos com vulnerabilidade social. Nessa situação, surgiu a política de Educação de Tempo Integral, PME, com a finalidade ampliar tempo e melhorar o **processo de ensino e aprendizagem** por meio de atividades socioeducativas diferentes das já trabalhadas na escola. E com essa política pública, segue-se a concepção da descentralização dos trabalhos cotidianos, em uma visão democrática, em detrimento de um saber curricular tradicional, centrado na figura da escola e do professor, mas com possibilidades da participação direta da comunidade e de todos que compõem a escola (grifo meu). Na oportunidade, os sujeitos, a seguir, falaram acerca dos critérios para a escolha do Coordenador do PME:

Em primeiro lugar, acredito que a pessoa deve querer e ter formação para atuar em coordenação. E se teve critérios para a escolha, na implantação do Programa, digo que não, que foi feito um aproveitamento de alguns docentes que estavam **readaptados** de sua função. (DA). (Grifo meu).

De acordo com a coordenadora, a primeira coisa que elenca é que para coordenar o Programa Mais Educação e ser monitor, o profissional deveria ser pedagogo, uma ideia que sempre tive e que foi implantada enquanto fui coordenadora. Sempre dava a preferência para quem fosse pedagogo, estudantes de pedagogia ou que tivesse o magistério. Por que o pedagogo? Porque ele tem uma formação mais para esse olhar, ainda mais que na época em que estava na coordenação do PME, a escola trabalhava com o Ensino Fundamental de anos iniciais e finais. Portanto, a preferência era que fosse pedagogo, depois colocava profissionais de outras disciplinas. O coordenador do programa, além dessa formação, deve acreditar no programa, conhecer o programa e, acima de tudo, ter o comprometimento, o compromisso com a aprendizagem do aluno. Se ele não acredita naquilo que ele faz, naquilo que ele está executando, ele não vai procurar dinâmicas diferentes, não vai procurar alternativas, propostas diferentes para fazer acontecer aquele

programa, então tem que ter comprometimento, e não utilizar como um cabide de emprego, como muitas vezes aconteceu. (CPA).

De acordo com a resposta dos entrevistados, exceto da DB, que na contramão das respostas dos sujeitos, disse que para trabalhar no PME o coordenador deveria “ser habilidoso, se identificar com o trabalho pedagógico, usar a criatividade (ser criativo)”, a maioria dos entrevistados disse que para trabalhar com o PME era necessário ter formação, ser graduado, pedagogo, ou, ao menos, ter magistério, “mas acima de tudo, ter responsabilidade, compromisso e dinâmico”. (CPB). Esse profissional além de querer desenvolver o trabalho, precisava ser habilidoso e responsável com o desenvolvimento das atividades. Porém, o que chamou atenção foi a resposta da DA, a qual fez um destaque relacionado à escolha dos profissionais que trabalhariam no Programa Mais Educação. Esses servidores eram, em sua maioria, professores readaptados, e muitos deles permaneceram no PME até a sua finalização.

Essa era uma das políticas realizadas pela SEMED, pois esses profissionais da educação precisam ser lotados, mas não em sala de aula, visto que o laudo médico os proibiam de exercer a função de docente, mas o certo é que precisavam ser lotados em atividades de cunho pedagógica, então o programa era o campo ideal para esse fim. Importa destacar que esses trabalhadores, por terem algum problema de saúde, precisavam se ausentar com frequência para tratamento ou fazer consultas e exames de rotinas em outros municípios, demandando tempo e com isso problematizando a efetivação do PME. Dessa forma, logo se observa as dificuldades que esses profissionais enfrentaram para realizar o trabalho com alunos no contraturno, tendo em vista a necessidade de uma participação mais efetiva por parte de quem coordenava. Em seguida, fez-se indagação acerca do objetivo do Programa Mais Educação, como resposta, disseram que: a entrevistada DA, disse que o PME tem como objetivo [...] “experimentar as ações em uma perspectiva de indução para educação integral, ou de tempo integral”. Enquanto isso, a entrevistada (DB) falou que o objetivo do PME era “inserir o alunado nas atividades extraclasse, explorar suas habilidades, trabalhar as dificuldades e socialização nas disciplinas de português e matemática”.

Diante da concepção das entrevistadas, observa-se que o PME tinha como objetivo a indução de políticas para o desenvolvimento da educação integral ou de tempo integral com a inserção dos discentes em atividades fora da sala de aula, com a finalidade de ampliar suas habilidades. Para a diretora da escola A, essas ações foram experimentos para ver até que ponto os trabalhos realizados na escola contribuiriam para o fomento da educação integral. No entanto, é necessário esclarecer que o objetivo do programa transcendia o ensino de

Português e Matemática, como descrito pela diretora da escola B, estimulando o aluno a aprofundar sua aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento, as quais foram organizadas em macrocampos (acompanhamento pedagógico, cultura, uso de mídias, cultura digital, tecnologias, cultura, arte, educação patrimonial, educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia, esporte e lazer, educação em direitos humanos e promoção da saúde).

O Programa Mais Educação tinha como objetivo, diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar, tendo como critérios para definição do público, os indicadores: estudantes em situações de risco, vulnerabilidade social e sem assistência, estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem idade/série; estudantes das séries finais do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será referência para se definir quanto e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas”. (BRASIL, S/D, p. 13).

Dessa forma, é importante esclarecer que fazer política pública, aquelas que são definidas pelo poder legislativo, e que são “[...] um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...] (BRASIL, 2008, p. 15), não tem sido uma tarefa de fácil gestão, isso porque demanda tempo, organização de espaço e toda uma logística em todos os sentidos. Sendo assim, mesmo que a política pública de educação integral, PME, tenha surgido com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais dos alunos em condições desfavoráveis, a escola deveria ter em sua proposta pedagógica esse direcionamento para que todos que compunham a instituição pudessem participar do processo de forma clara e objetiva, o que não ocorreu nas escolas pesquisadas, dificultando o desenvolvimento das atividades. Por isso, é importante compreender que a escola tem um papel fundamental junto às políticas públicas pensadas para serem desenvolvidas no ambiente escolar. A escola tem como missão trabalhar a educação formal dos alunos, mediadas pelo governo por meio de políticas públicas que são criadas com o intuito de colocar o país nas mesmas condições dos países desenvolvidos. Na sequência, solicitou-se que a coordenadoras citassem as principais diretrizes que se tinha lembranças da proposta do PME, como respostas, disseram que:

No primeiro momento veio para oportunizar à criança essa extensão da jornada escolar, o alargamento da educação. As diretrizes chegam para alargar o tempo e alargar a formação da criança, promover a aprendizagem dela de uma forma mais ampla. Além de toda essa formação, essa ampliação, mais cultura, mais educação, mais conhecimento, mais aprendizagem matemática, mais aprendizagem na linguística, é também uma forma dessa criança interagir, promover a interação dela com o outro, expressar o seu vocabulário, expressar-se culturalmente através da arte, diretrizes excelentes. (CPA).

I – Redução do abandono, da reprovação da distorção idade/ano, mediante a implantação de ações pedagógicas; II – melhoria na aprendizagem do ensino fundamental das séries iniciais e finais; III Ampliação do período e permanência do aluno na escola. (CPB).

Com a presença do Programa Mais Educação na escola, segundo as entrevistadas, surgiram algumas diretrizes, a exemplo disso, cita-se o tempo que chegou para ampliar a permanência dos alunos na escola com a finalidade de promover a aprendizagem dos discentes. Com as diretrizes, desenvolveram-se trabalhos voltados para as questões culturais, artísticas, conhecimento em matemática e linguística, bem como, incentivo à interação social com os demais colegas que compartilhavam o ambiente de aprendizagem. Essas diretrizes surgiram para contribuir para a redução do abandono, reprovação e distorção da idade/ano.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce do PDE, criado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo conjugar esforços entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para que seja assegurada a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no Art. 2º, encontram-se as diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, como possibilidade de combate pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV). (BRASIL, 2009).

Nesse viés, o Compromisso Todos pela Educação reforça a relevância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (Art.2º, VII), buscando, com isso, uma qualificação dos processos de ensino, característicos da escolarização quanto à participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art.2º, XXVII), que tentam dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade (BRASIL, 2009).

A partir do exposto, observa-se a existência de outro marco legal voltado para a implantação de ações direcionadas à educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE, materializado como Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Intersetorial nº 17/07, que tem por objetivo promover a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola (...) (BRASIL, 2009, p. 24). Além disso, buscou-se compreender como essas diretrizes chegaram à escola, como resposta, destacaram que:

As diretrizes chegaram com muitos desafios, muitas dificuldades, desde a escolha do monitor, que apenas recebia uma gratificação, que era para o lanche, para o transporte. Foi entendida na escola como reforço, chegaram na escola como se fosse uma creche, por conta do alimento. A dificuldade de ampliar esse tempo, por conta que a escola mal conseguia cumprir as três horas do Programa Mais

Educação. As diretrizes chegaram na escola bem, as pessoas abraçaram, mas na hora de executar os desafios foram maiores. (CPA).

De acordo com a entrevistada da escola A, a escola recebeu o programa com entusiasmo, sendo abraçado por sua maioria. No entanto, o grande problema ocorreu a partir da sua implantação, o que se contrapõe a ideia de o terem recebido bem e abraçado a permanência do programa na escola. O desafio não foi receber o PME, mas executar, realizar os trabalhos na prática, principalmente porque a escola não dispunha de espaço adequado, e as aulas na sala regular de ensino ocorriam em dois horários, no período da manhã, das 7:30m às 11:30m, e no período da tarde, das 14:00h às 18:00h, não dando o tempo e espaço necessários para a realização das atividades.

Os trabalhos propostos pelo programa foram executados no contraturno porque a escola mal conseguia trabalhar as três horas, comprometendo as metas do programa, principalmente pelas questões estruturais, que não eram adequadas. Essa inadequação comprometeu a execução do programa, na prática. Um outro aspecto importante a pontuar é que o programa chegou à escola e foi entendido, segundo a entrevistada, como uma creche por conta da alimentação, o que dificultou para um melhor entendimento da proposta do PME. Somado a isso, está, também, a escolha dos monitores, que recebiam apenas uma gratificação, o que não atraía tantos adeptos.

Para a coordenadora do programa da escola B, a chegada do PME ocorria “por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais e municipais de educação” (CPB)”. Na verdade, essa articulação ocorria entre Governo Federal e as escolas, tendo em vista que o recurso era repassado diretamente para as unidades executoras que administravam e faziam o pagamento dos monitores. A SEMED fazia apenas o pagamento dos coordenadores que eram funcionários efetivos.

Para Cavaleire (2015), o PME é uma experiência indutora que leva às escolas recursos financeiros com o intuito de estimular e diversificar a prática pedagógica e os objetivos. Porém, é perceptível as enormes dificuldades vivenciadas para sua concretização. As escolas, principalmente nas grandes cidades, não têm muito a oferecer em termos de espaço, tempo e profissionais. Mesmo havendo investimento, os recursos não eram suficientes para um atendimento eficaz, predominando ainda o mínimo nas escolas brasileiras, impedindo de se fazer uma boa educação, restringindo os trabalhos à aplicação dos conteúdos, o que não poderia ser diferente.

Em análogo com a resposta dos sujeitos da pesquisa e a autora Cavaliere (2015), observa-se que apesar das particularidades e singularidades de cada região, estado ou cidade,

os diálogos se aproximam, os problemas canalizam para o mesmo foco: ausência de espaço, de formação de professores, recursos insuficientes e o pedagógico voltado mais para aplicação de conteúdo. Essa concepção acerca do PME fragilizou sua implantação, pois ao invés da realização de trabalhos voltados à realidade da comunidade, que oportunizasse aprendizagens diferentes daquelas apreendidas em sala de aula, a sua efetivação não ocorreu, como proposto pelas diretrizes do programa que tinha como foco o desenvolvimento de um cidadão mais completo, com o afloramento de suas habilidades.

Dessa forma, os agentes que trabalhavam diretamente com o PME (diretores escolares, professores, monitores, coordenadores e técnicos educacionais) vivenciaram, na prática, os desafios para a implantação do PME por meio de todos os saberes e linguagens proporcionados pelo programa, tendo em vista que as crianças e jovens deveriam ter, no mínimo, melhor qualidade na aprendizagem. Contudo, percebeu-se que mesmo ocorrendo formação de professores, reuniões com diretores, como descrito pela SEMED (2019), os trabalhos realizados, em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, voltavam-se para “reprodução” de conteúdo, desestimulando, dessa forma, o interesse dos alunos por essa atividade proposta na escola, dificultando a finalidade do PME.

3.5.1.2 Critérios para a escola participar da implantação do Programa Mais Educação.

Esta subseção tem como objetivo analisar a concepção dos entrevistados sobre os critérios de escolha do Programa Mais Educação, abordando os desafios e as possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino na escola. O critério para a escolha do PME vivenciado nas escolas pesquisadas foi compreendido pelos entrevistados conforme relatado a seguir:

No primeiro momento, não foi escolha das escolas, foi a Secretaria Municipal de Educação que cadastrou as escolas, então veio toda aquela situação, as escolas não estavam preparadas. De 2009 a 2011, foram anos de muitas dificuldades, e mais para a frente, 2012, o que nós percebemos, a escola que passava a aderir, a escola que pedia as atividades que deveria trabalhar, a escola que escolhia que atividades queriam ofertar, quais os alunos deveriam participar. De início, muito de cima para baixo, surgindo muitos desafios. (CPA).

Além da coordenadora do PME, a diretora da escola A também relatou que para a escola participar do PME considerou-se no “início os dados de rendimento da escola, como o IDEB e as que tinham sido contempladas com o PDDE, pois estas escolas se enquadravam dentro de um nível de vulnerabilidade social muito grande”. O professor P2A disse que “ocorreu através da adesão ao programa devido ao baixo rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática”. E para o professor P9B, a escolha “ocorreu de uma forma boa,

vinha o dinheiro para o programa. Era feito as oficinas e tinha tempo determinado para ser gastar tudo para se aplicar conforme a coordenação determinava”.

De modo geral, observa-se que não há um consenso nas respostas dos entrevistados, de um lado, dizem que para as escolas participarem do PME, a SEMED fez a adesão do PME e as escolas deveriam aceitar para a efetivação do projeto, mesmo sem condições estruturais, ocorrendo de cima para baixo. De outro lado, as escolas passaram a aderir, além de que a comunidade teve a oportunidade de participar da tomada de decisões, e, a partir disso, as oficinas foram selecionadas, cujo objetivo era a melhorar a qualidade de ensino. Todavia, chama-se a atenção para a fala da diretora da escola A e do professor P2B, os quais disseram que para a escola participar do Programa Mais Educação, considerou-se o baixo rendimento dos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb, como descrito nas figuras 6 e 7, postas abaixo:

Figura 7 – IDEb da Escola A – Resultados e Metas, no intervalo de 2009-2015 (Itaituba-PA).
4ª série/5º ano

Ideb Observado					Metas Projetadas				
2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕
3.6	4.0	4.3	4.3	5.1		4.2	4.6	4.8	5.1

Fonte: INEP/MEC (2020).²⁷

Figura 8 - IDEb da Escola A – Resultados e Metas, no intervalo de 2009-2015 (Itaituba-PA).
8ª série/ 9º ano

Ideb Observado					Metas Projetadas				
2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕
3.3	4.3	3.8		**		3.5	3.7	4.1	4.4

Fonte: INEP/MEC (2020).²⁸

Fazendo uma análise dos dados elencados nas figuras sete (7) e oito (8) supracitadas com as respostas dos entrevistados, observa-se que no intervalo de 2009 a 2015, a **Escola A** não atingiu a meta projetada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Divergente dos anos iniciais, os anos finais do Ensino Fundamental, no intervalo de 2009 a 2015, atingiu a meta no ano de 2011, mas em 2015 não obteve os mesmos resultados. Esses resultados foram critérios para a escola ser contemplada com o Programa Mais Educação para que a instituição de ensino pudesse, na posterioridade, melhorar o rendimento escolar. A figura 9, descrita a

²⁷ * **Obs:** Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados. ** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acessado em: 04/05/20.

²⁸ * **Obs:** * Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam julgados. ** Sem média no SAEB 2017. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

seguir, faz alusão aos resultados da **Escola B** que, segundo os entrevistados, mesmo com as dificuldades para implantação, seguiu-se a proposições abordadas no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para que a instituição atingisse as metas projetadas.

Figura 9 – IDEB da Escola B – Resultados e Metas, no intervalo de 2009-2015 (Itaituba-PA). 4ª série/5º ano

Ideb Observado					Metas Projetadas				
2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕
3.9	4.4	3.7	4.4	5.7		4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: INEP/MEC/ (2020).²⁹

A **Escola B**, diferente da Escola A, no intervalo de 2009 a 2015, ultrapassou a meta projetada, chegando a 3 pontos de diferença da projeção. Porém, importa destacar que esta escola trabalha apenas com turmas do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental Menor. Fazendo um comparativo com as respostas das entrevistas, percebe-se um frágil entendimento acerca da implantação do PME, haja vista que a implantação não foi apenas um resultado da aceitação do Programa Mais Educação, mas uma ação por parte do Ministério da Educação para a construção de uma agenda de indução à educação integral. Os critérios postos nas entrevistas surgiram com várias ações e, por meio delas, outras ações foram ligadas à saúde, à vulnerabilidade social que tinha como objetivo diminuir a repetência dos alunos com dificuldade de aprendizagem, mediante a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2016).

De acordo com Brasil (2015), o Brasil tem passado por desafios no que tange à política educacional brasileira, estando nos últimos anos vinculado, na maioria das vezes, à minimização das desigualdades sociais e a resultados de maior qualidade. Nesse cenário, estão previstas no Plano Nacional de Educação questões estratégicas com o intuito de melhorar a educação, a exemplo, cita-se as grandes diretrizes que versam sobre a implantação das políticas educacionais para os próximos dez anos. Nesse viés, a educação integral torna-se parte da agenda pública, expressa por meio de metas. E dessa parte, surgiu o Programa Mais Educação com fomento para educação integral nos Estados e municípios do Brasil, materializado pela ampliação de sua oferta.

Todavia, para que o Programa Mais Educação fosse implantado no país, como o Brasil, com uma grande diversidade territorial e com singularidades diferentes, seria necessário um olhar diferenciado por parte dos entes federados para que fosse possível fazer

²⁹ * **Obs:** Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados. ** Sem média no SAEB 2017: Não participou o não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que a atingiu a meta.

as devidas adequações de acordo com cada particularidade, por meio de ações contextualizadas que fizessem sentido e contribuíssem com a política educacional local. Para o desenvolvimento do programa era preciso levar em consideração os desafios, as iniciativas e os aprendizados vivenciados pelos estados e municípios. Ainda que os recursos destinados ao PME fossem repassados diretamente às escolas, esta acabava se beneficiando quando podia contar com o assessoramento e a articulação da rede pública da qual fazia parte. Nesse sentido, foi possível observar que as formas como algumas organizações municipais e estaduais desenvolviam o trabalho, somando seus esforços em relação à educação integral, para que o Programa Mais Educação servisse de inspiração para o aprimoramento da iniciativa federal, contribuiu para um maior entendimento de como essa política indutora foi configurada na realidade brasileira.

Além disso, observou-se na resposta dos entrevistados que não foi possível nesta pesquisa uma resposta aprofundada acerca dos critérios para a implantação do PME no ambiente escolar, o que chama atenção tendo em vista que, de acordo com os dados da SEMED (2019), a Coordenação do PME realizou várias formações desde sua gênese no município de Itaituba. Se o programa foi orientado a partir de um olhar para a própria comunidade com adaptações que abrissem caminhos e possibilidades para que, a partir da sua implantação, viabilizasse o desenho de políticas de ações próprias de acordo com as necessidades da escola, a sua consolidação aconteceria de forma positiva.

Em um dos relatos, ficou claro que a inserção do Programa Mais Educação de início não foi realizada com a participação da escola, mas por imposição da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo concretizado de cima para baixo. As escolas não estavam preparadas para o recebimento do programa o que, por conseguinte, gerou desconforto, insegurança e dificuldades para a execução da implantação do PME.

No entanto, segundo a resposta da Coordenadora do PME da escola A, a partir de 2012 as escolas passaram a fazer as adesões, com direito à escolha das oficinas e dos alunos que iriam participar do programa. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) expressa no Art. 15 que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de **autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira**, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (Grifo meu).

Nota-se, neste sentido, que, de início, a autonomia da escola não foi respeitada, desafiando o trabalho da gestão escolar, a qual não foi informada no princípio da adesão do PME pela SEMED, esclarecendo que as escolas que se adequassem aos critérios, seriam contempladas. Tendo como base as respostas dos sujeitos, percebe-se que após adesão

realizada pela SEMED tiveram que aceitar o programa e realizar as atividades, tornando-se, a partir disso, um desafio para a gestão escolar em contraponto ao descrito no Art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a qual faz alusão ao direito de escolha das escolas tanto financeira quanto pedagógica e administrativa.

Dessa forma, é importante frisar que a escola conhece a sua realidade, o perfil socioeconômico dos alunos, suas dificuldades de aprendizagem. E quando essa autonomia não é respeitada, principalmente para a realização de um trabalho da dimensão do PME, chega-se à conclusão que os resultados não poderiam ser diferentes, que haveria dificuldades para viabilidade da política pública nas escolas. Em relação à existência de formação/treinamento para a proposta do Programa Mais Educação no ambiente escolar, disseram que:

Sim, houveram algumas. Essas formações sempre contribuíram para a implantação do Programa Mais Educação na escola. Essas formações voltadas para o PME não estavam presentes no PPP, deixando apenas para a coordenação do programa a realização de algumas atividades para os monitores que trabalharam com as atividades. (DA).

Sempre houve capacitação, independente de governo, ou de quem estava na própria escola. Além da formação geral, era realizada formação com os monitores. As pequenas reuniões, formações maiores, treinamentos, capacitações, com certeza contribuíram para a implantação do programa e para o seu desenvolvimento e para ter durado por muito tempo, na escola. Desde que foi ofertado, a escola nunca deixou de ofertar por parte da própria escola, pelo contrário, a escola fez até o impossível para regimentar materiais, monitores, para executar o programa, até indo contra, muitas vezes, ao que a Secretaria Municipal de Educação impunha. Ah! Não pode começar agora; Ah! O monitor espera receber o trabalho dele, a pequena remuneração dele, então decidíamos começar, para não atrapalhar o processo regular da escola (CPA).

Para Barros & Francos (2014), a formação do professor contribui para a formação do aluno, pois eles estão em processo de interação contínua, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Ensinar é uma atribuição do professor que acompanha o seu ofício desde os tempos mais remotos, de modo que o aluno se aproprie de forma individualizada deste conhecimento. Assim, é preciso que esta formação profissional capacite o professor para ser agente de transformação pedagógica e, conseqüentemente, social.

De modo geral, os entrevistados disseram que algumas **formações existiram durante o processo de implantação do PME**, mas não foram suficientes para uma compreensão da totalidade do programa, de suas diretrizes, de sua contribuição para a aprendizagem do aluno, resultado da falta de uma maior articulação por parte da SEMED com a direção das escolas, para que fosse dado suporte técnico necessário, com vista a melhoria dos resultados.

De acordo com a diretora da **Escola da A**, as formações ou treinamento não estavam presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP). Destaca-se ainda que para a coordenadora

da mesma instituição de ensino, independente da autorização da secretaria, a escola sempre buscou nos limites de uma gestão democrática e participativa fazer formação com os professores e monitores com o objetivo de proporcionar a todos a compreensão de como a política pública estava sendo implantada na escola. Com a criação do programa Mais Educação, os profissionais passaram a ser vistos como os principais protagonistas das atividades, recaindo, na maioria das vezes, sobre eles o sucesso ou fracasso escolar nos resultados finais. Porém, apesar dos investimentos oriundos do Governo Federal, a precarização dos trabalhos é, em certa medida, resultado das dificuldades de uma gestão deficiente, na qual, na maioria das vezes, o governo deixa que a escola, em seus limites, realize o trabalho mesmo sem as condições necessárias.

Vê-se, portanto, que a formação ou treinamento é fundamental para o exercício da profissão docente, um direito explícito na LDB, a qual, em seu artigo 67, expressa que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estudos e dos planos de carreira do magistério: II – aperfeiçoamento profissional e continuado [...] (BRASIL, 2005, p. 27)”. Sendo assim, fica evidente que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos profissionais da educação a formação no serviço, para que pudessem compreender a metodologia da educação integral. A formação continuada e valorização dos profissionais envolvidos nas experiências de educação integral são aspectos relevantes para que ocorresse o sucesso ou fracasso dessa política pública junto à escola. Entretanto, convém lembrar que nesse rol de profissionais que compõem a educação, todos deveriam ter formação, uma vez que direta ou indiretamente são educadores (AGUIAR, 2016, p. 126).

Dessa forma, pensar em uma educação de tempo integral é pensar também em uma formação para o professor que vai trabalhar com alunos com jornada escolar diferenciada daquela já vista na esfera pública da atualidade. Requer maior entendimento da funcionalidade dessa nova concepção de trabalho para modificações da prática docente e da própria rotina da escola. Todavia, não ficou claro como eram essas formações, se atendiam os anseios da escola de tempo integral, pois “o processo de formação docente é imprescindível para que a escola de tempo integral consiga alcançar melhores resultados” [...] (VIDAL, 2017, p. 16522). Dessa forma, era preciso conhecer que escola era essa, que tipo de aluno formar e como trabalhar seguindo essa nova estratégia de trabalho, compreendendo essa nova concepção de educação para que as metas e objetivos fossem alcançados. Nessa perspectiva, os sujeitos abaixo destacam como a escola recebeu o PME:

Com muito receio por parte dos docentes, mas com uma expectativa muito boa por parte da gestão e pais, pois muitos viam a possibilidade de seu filho (a) está em um espaço construtivo, de formação e conhecimento e, ainda, a oportunidade de ter uma alimentação (DA).

Por parte da gestão, a escola recebeu o PME como um trabalho a mais, por conta dos desafios. Nesse período, a escola estava mudando de diretor, hora por eleição ou por vacância, esperando eleição. Então, sempre fiquei com um pé atrás em relação ao programa. Mas o embate maior, não só da escola, mas em outras escolas que aderiram ao programa, foram os professores de turma regular. Eles viam os alunos do programa como se não fosse deles, chamando-os de alunos mais “a tentação”, porque fiavam correndo no contraturno e chegavam nas salas soados. Nesse sentido, a escola, ou seja, o professor recebeu como mais trabalho. Já para a equipe diretiva foi uma questão de desafios, não de não querer, mas de desafios. Para os pais foi uma boa alternativa, pois era uma forma dos seus filhos não ficarem em casa. Por parte da equipe da equipe diretiva, a escola recebeu da melhor maneira. Então, os principais desafios era a falta de uma estrutura, principalmente porque a escola não tem mais para onde crescer. Era necessário, salas apropriadas, espaços adequados, para que as crianças pudessem fazer suas atividades de forma livre. A estrutura era um desafio a se vencer. (CPA).

Identifica-se na resposta dos entrevistados que é perceptível a diversidade de opiniões, mas que se aproximam em alguns aspectos. Para a Técnica Educacional da escola A, “a escola recebeu o Programa Mais Educação de forma muito boa. Foi algo novo que deu esperança para a escola que estava, assim, meio morta”. Já para a Coordenadora do PME da escola B, “em um primeiro momento foi um grande impacto, pois não havia estrutura alguma para receber o mesmo”.

A diretora da Escola A, em seu relato, disse que os docentes receberam o PME com preocupação porque, segundo ela, os professores não acreditam que o projeto indutor de Educação de tempo Integral daria certo na escola, principalmente por conta da estrutura que não era adequada, além de implicar mais trabalho para eles. Os professores não se sentiram confortáveis com a presença do Programa Mais Educação no ambiente escolar por acreditarem que o programa era mais trabalho para eles, sendo, portanto, apenas uma ação do governo municipal para corresponder aos anseios do Governo Federal.

Em contrapartida, a gestão escolar e os pais foram otimistas com a presença desse novo projeto, pois acreditavam que, a partir da inserção do programa na escola, haveria contribuição para a formação e construção de conhecimento, além do acréscimo de merenda que ajudaria aqueles em condições desfavoráveis matriculados na escola. Não obstante, é importante frisar que antes da presença do PME a escola não estava vivenciando um momento que proporcionasse aos alunos aulas diferenciadas, atrativas, que possibilitassem ao próprio ambiente escolar ampliar a prática de trabalho para proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos. Na oportunidade, os sujeitos falaram a respeito das definições dos Projetos e Atividades realizados na escola:

“No início foi definido pela gestão da escola com orientação da SEMED e o Conselho Escolar. Posteriormente foi decidido pelo “corpo da escola”, junto com o Conselho Escolar”. (DA).

“Era em conjunto, predefinido pelo programa nacional”. (TEA).

“Creio que a gestão com a coordenação do referido programa, pois os professores nunca foram convidados para participar”. (P6A).

“Conselho Escolar, corpo docente e administrativo da escola”. (DB).

“O Coordenador do Programa Mais Educação, juntamente com a gestão da escola”. (TEB).

“Esses projetos vêm tudo definido pelo secretário de educação, as oficinas que serão aplicadas no decorrer dos meses que fica tudo definido e pronto pelo coordenador da secretaria de educação”. (P9B).

Diante da fala dos entrevistados, observa-se que, em sua maioria, comungam do mesmo fato de que a definição dos projetos e atividades do PME na escola foram definidas pelo Coordenador do Programa Mais Educação. Para alguns entrevistados, essas atividades foram realizadas de forma participativa, gestão, conselho escolar, docentes e equipe administrativa. No entanto, os professores 6 e 9 têm opiniões divergentes dos demais entrevistados. O primeiro, da **Escola A**, disse que os professores nunca foram convidados para participar da escolha das atividades, acreditando que era um trabalho da gestão juntamente com a coordenação pedagógica. O segundo professor, de número 9 da **Escola B**, acreditava que essas atividades eram definidas pelo Secretário de Educação. Em seguida, os sujeitos falam sobre o perfil dos profissionais para trabalhar com o Programa Mais Educação:

Foi acatado as orientações do MEC, claro, com adaptações da nossa realidade. A maioria eram estudantes de cursos superiores de pedagogia, letras, matemática e outros eram pessoas com experiências em atividades como horta, música, canto, e outros, já que não tínhamos profissionais com qualificação nessas áreas. (DA).

Se identificar e ter experiência para desenvolver um bom trabalho na oficina da qual o profissional se inscreveu previamente. Formação ensino médio, cursos ou experiência na área. Os cursos eram oferecidos pela SEMED. (DB).

De acordo com as respostas das diretoras, para o desenvolvimento das atividades no Programa Mais Educação, seguiu-se as orientações do MEC, porém com as devidas adequações para corresponder às expectativas da comunidade escolar. Os profissionais que trabalharam no programa não tinham formação específica para as áreas afins, ofertada nas oficinas, proporcionadas aos alunos. Contudo, em sua maioria, esses profissionais eram graduandos em licenciaturas, tanto em pedagogia, letras, matemática, e quando não tinham essa formação, deveriam ter alguma experiência na área em que iriam desenvolver suas atividades. De acordo com a respostas dos entrevistados abaixo, os sujeitos fazem uma

abordagem sobre os desafios para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação no ambiente escolar:

Foram vários, que vai desde a compreensão dos servidores de forma geral, à adequação do espaço para a realização das atividades, alimentação dos alunos, formação para atuar nessa perspectiva de educação de tempo integral e integral do ser humano. (DA).

Muitos são os desafios enfrentados, tanto para a gestão escolar, quanto para os articulares do programa, uma vez que, a princípio não houve formação, treinamento e a falta de estrutura física da escola foram alguns dos desafios a serem superados na escola. (TEB).

Acredito que as escolas do nosso município não estão preparadas, tanto na estrutura da escola, espaço e humanos. Há muito que se fazer para sermos uma escola de tempo integral, principalmente monitores, e a maioria sem experiência, que estão por estar. (P9B).

Os entrevistados fizeram uma série de exposições diante dos desafios presenciados nas escolas em relação à implantação do PME. A escola como espaço de aprendizagem precisava, em sua prática cotidiana, oferecer um espaço adequado para o desenvolvimento das atividades, ofertando uma boa alimentação para melhor atender os discentes que participavam do programa. De acordo com as respostas dos sujeitos, as escolas não estavam preparadas, os professores não tiveram formação específica para conhecer de perto a funcionalidade do programa, e os monitores, na visão de professores, não correspondiam às expectativas do PME. Na visão do professor 9, da **escola B**, para ser uma escola de tempo integral, ainda há muito o que se fazer principalmente pela falta de experiências dos monitores. O não conhecimento do real sentido do programa, a falta de uma participação mais efetiva dos professores, aliado a falta de merenda e de uma boa estrutura, somaram para o enfraquecimento das atividades no ambiente escolar. Dessa forma, os desafios perpassam aos interesses de um projeto que transcende os trabalhos já realizados na escola, isso porque se fosse para trabalhar uma política que não levasse inovações para os alunos, que não modificasse a rotina da escola, não seria possível a visibilidade de dados positivos.

Os desafios para se educar em uma perspectiva de educação integral não são apenas da escola, mas de uma educação compartilhada entre escola e sociedade. De acordo com os seus objetivos, o programa deve estimular o discente a ir para as ruas, para além dos espaços escolares, dando a ele oportunidades educativas com o intuito de redimensionar o tempo e os espaços escolares, para a estruturação do desenvolvimento de um ser humano mais completo. Portanto, desenvolver uma educação integral não se limita apenas à ampliação do tempo, mas essencialmente para qualidade deste tempo que foi destinado à formação de crianças e adolescentes (ALBUQUERQUE, 2017). No que tange a melhoria da qualidade de ensino e

aprendizagem dos alunos a partir da inserção do Programa Mais Educação na escola, seguem os resultados do quadro abaixo:

Muito embora esse aprendizado tenha sido muito mais nas áreas sociais e culturais, do que o saber exigido em sala de aula [...], porque as áreas mais desenvolvidas como (dança, capoeira) são conhecimento pouco aproveitados. Na leitura e matemática, se houve avanço, foi sutil. (P2A).

Na sala de aula não víamos muitos resultados diferenciados nos alunos que faziam parte do programa. (P4A).

[...] não houve retorno positivo no quesito aprendizagem. Enquanto professor não observei melhoria na aprendizagem. (P5A).

Acredito que se houvesse um diálogo entre a equipe do programa e os educadores em relação ao processo ensino e aprendizagem e conteúdos trabalhados, principalmente nas oficinas de português e matemática, o avanço seria real. Faltou diálogo entre a equipe do programa e os educadores a respeito do processo de ensino aprendizagem dos alunos, parecia um reforço aleatório. (P6A).

Não, porque precisaria mais comprometimento por parte dos monitores. Os educadores do contra turno participavam das aulas, mas desmotivados. (P8B).

Na minha opinião, muito pouca aprendizagem, devido o profissional não estar qualificado para determinada oficina. Quando iniciou os três primeiros ou quarto anos foi muito bom, depois disso, mudou a coordenação e monitores, parece que estavam ali por estar, sem compromisso e nem responsabilidade. (P9B).

Na verdade, na minha opinião, houve melhoria em parte, pois se faz necessário que haja maior empenho por ambas as partes, [...] precisa de mais investimento para de fato haver melhorias significativas no ensino-aprendizagem dos alunos. (P10B).

Em partes o Programa teve uma grande contribuição no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, na parte lúdica. (P11B).

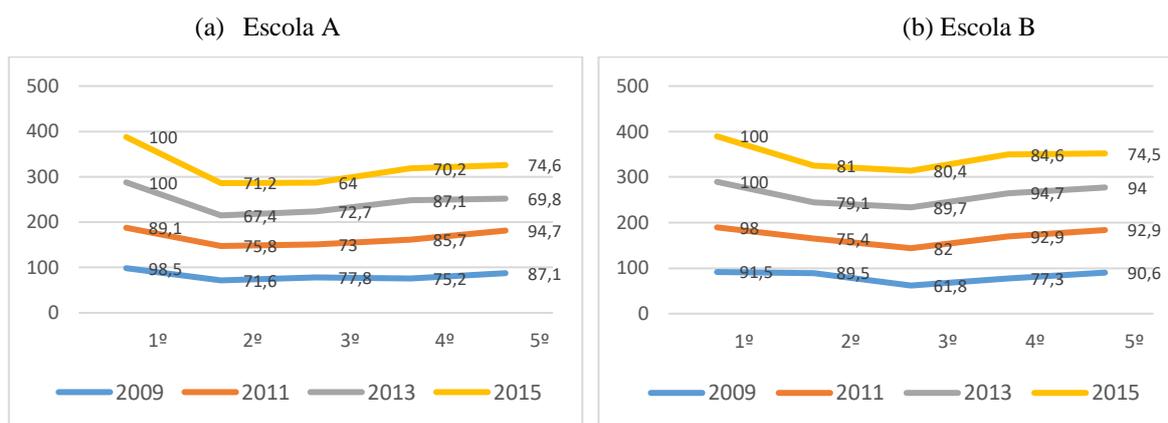
Para alguns sujeitos, o PME contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino proporcionando aos alunos uma interação social, resultado de um trabalho dinâmico e diferenciado. Mas essa aprendizagem só foi possível, segundo a Diretora da **Escola B**, porque, nas oficinas, os monitores trabalhavam com jogos diversificados o que contribuiu para a ampliação do conhecimento dos alunos em **Português e Matemática**. Porém, é importante deixar claro que para os sujeitos P4A, P5A, P6A, P8B, P9B, P10B e P11B não houve melhoria e teceram críticas no que se refere ao desenvolvimento das atividades do programa.

Como justificativa, os sujeitos disseram que os profissionais que trabalhavam com as oficinas não tinham habilidades para certas atividades propostas, não havia diálogo dos monitores com os professores da sala regular de ensino o que dificultava a dinâmica de trabalho cotidianamente, e o investimento não era suficiente para a realização das atividades junto à escola. Além disso, pela fala do P4A, constata-se que os conhecimentos sociais e culturais não estavam sendo percebidos pela escola e o que se ocorreu foi de forma sutil.

Logo se vê que o PME não estava sendo compreendido e trabalhado como postulado por suas diretrizes.

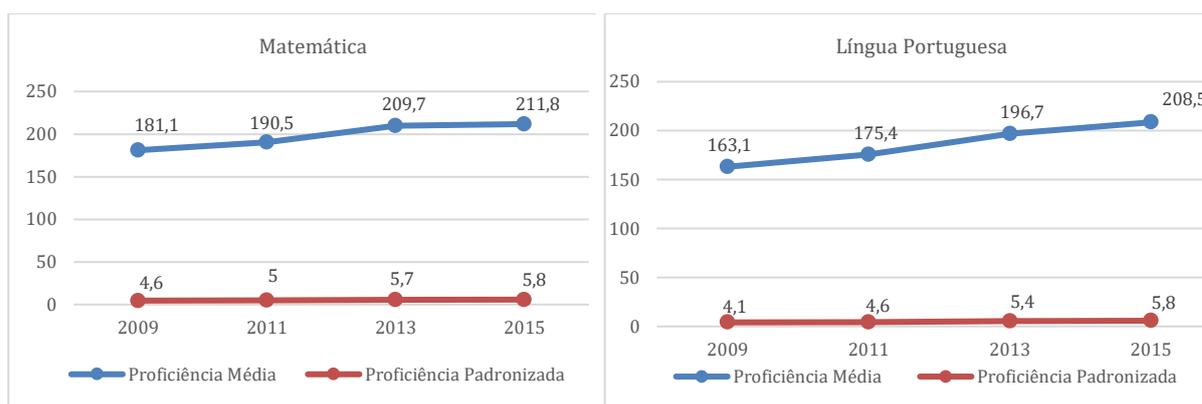
Para aprofundar o entendimento, faz-se necessário fazer um paralelo entre o que os sujeitos abordam acerca da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem com o espelho das informações postas no site do INEP, em relação aos resultados em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017). Abaixo, uma demonstração da taxa de aprovação das Escolas A e B:

Gráfico 10 - Taxa de Aprovação da Escola A e B – SAEB: 2009-2015



Fonte: INEP/MEC (2017). Elaborado pelo autor (2020).

O Gráfico 10 faz uma comparativo, de modo geral, da taxa de aprovação das escolas A e B, no período de 2009 a 2015. Mesmo não tendo alcançado os resultados projetados, o gráfico acima demonstra que as escolas tiveram melhora no desempenho anual ao longo desse período. Porém, nas turmas dos quintos anos, turmas que participaram das avaliações do Ideb nas edições elencadas, observa-se oscilação nos resultados. Fazendo um comparativo de 2009 com 2015, observa-se que a escola A teve uma queda nos resultados de 87,1 para 74,6, um diferencial de 12,5. Nesse mesmo comparativo, de 2009 e 2015 com a B, os resultados também não foram positivos, houve uma baixa nos resultados de 90,6 para 74,5, um diferencial de 16,6.

Gráfico 11 – Proficiência Média e Padronizada da Escola A – SAEB: 2009-2015

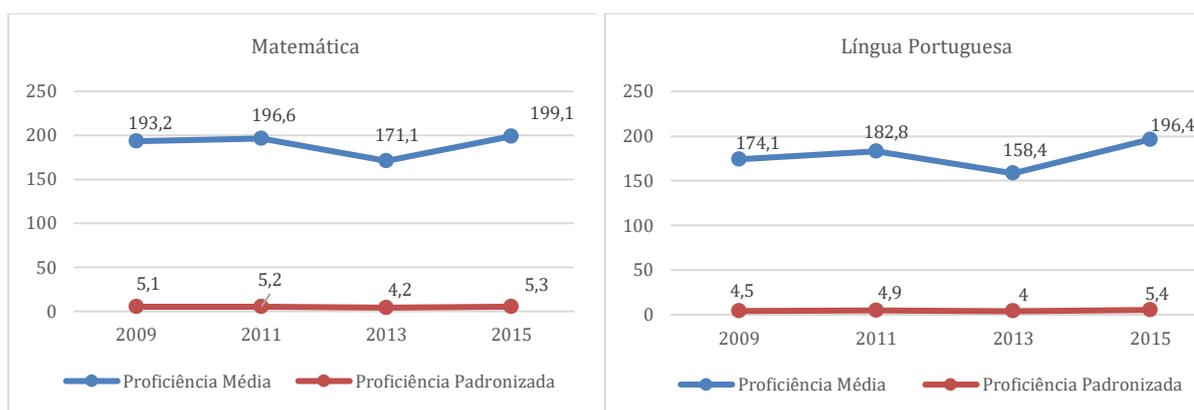
Fonte: INEP/MEC (2017)³⁰. Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com a Nota Técnica do Saeb (1997), a proficiência média em Língua Portuguesa para a 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental é de 186.5 e para Matemática é de 190.8. Diante disso, observa-se que a **Escola A** tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática está acima da média. Na proficiência padronizada, avalia-se as escolas por uma escala de 0 a 10, cuja média é 5,0 para as turmas da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental Menor. Sendo assim, a unidade de ensino obteve avanços nas duas disciplinas, ultrapassando a média padrão de 5,0 para 5,9 em Matemática e 5,9, em Língua Portuguesa.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de **qualidade educacional** que faz uma combinação das informações de desempenho em exames padronizados da Prova Brasil ou Saeb, alcançados pelos estudantes ao final das etapas de ensino, 4ª e 8ª séries, atuais 5º e 9º anos, do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, como informações sobre o rendimento escolar, INEP (2017). (Grifo meu).

Dessa forma, a proficiência média e padronizada possibilita um melhor entendimento da evolução da escola nas duas disciplinas, Matemática e Língua Portuguesa. Essa visualização dos dados mencionado acima, mesmo indo na contramão da resposta dos sujeitos P4A, P5A, P6, P8B, P9B, P10B e P11B, corrobora a fala da diretora Escola B quando diz que a instituição de ensino sempre priorizou atividades nas oficinas que tinham relação com essas disciplinas da base nacional comum.

³⁰ Resultados em Língua Portuguesa e Matemática da participação no SAEB. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/>> Acessado em: 07/05/2019.

Gráfico 12 – Proficiência Média e Padronizada da B – SAEB: 2009-2015

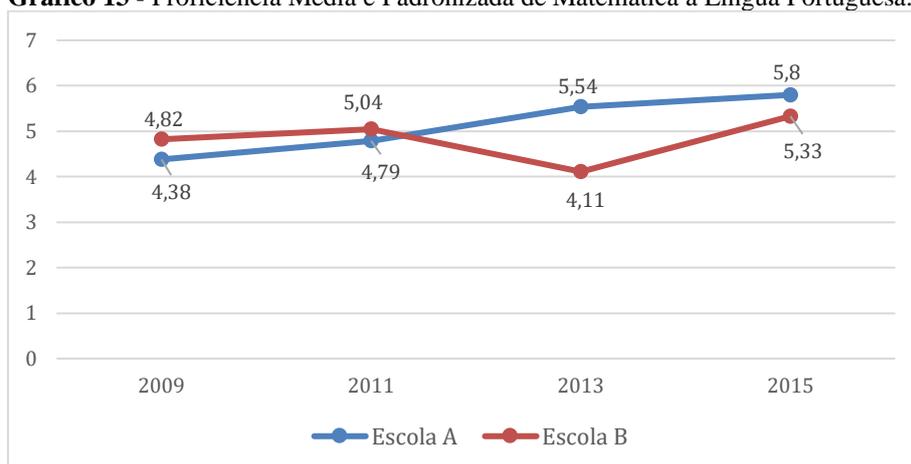
Fonte: INEP/MEC (2017)³¹. Elaborado pelo autor (2020).

Na **Escola B**, mesmo tendo proficiência média e padronizada menor do que a **Escola “A”**, os resultados estão acima da projeção estabelecida pelo Saeb, reforçando o entendimento de que essas escolas tiveram avanços nos resultados propostos por esse tipo de avaliação em larga escala. Para um melhor entendimento, o Gráfico 13 faz uma demonstração do comparativo na média padronizada das duas **Escolas, “A” e “B”**, tendo como indicador a escala de 0 a 10. Nessa amostra, é possível perceber que, mesmo de forma tímida, as escolas tiveram avanços no intervalo de 2009 a 2015, pois a escola A teve um acréscimo de 4,38 para 5,8, uma diferença de 1,42.

Divergente da escola “A”, a escola “B” teve um avanço de 0,51, uma diferença entre as duas escolas de, 0,91. Apesar de compreender que cada escola tem suas peculiaridades, os resultados demonstram os esforços conjugados com toda a equipe da instituição (equipe administrativa, técnica, professores, alunos e família). É por meio de um trabalho coletivo que os resultados poderão ser positivos no final de cada ano letivo ou de processos avaliativos de longa escala.

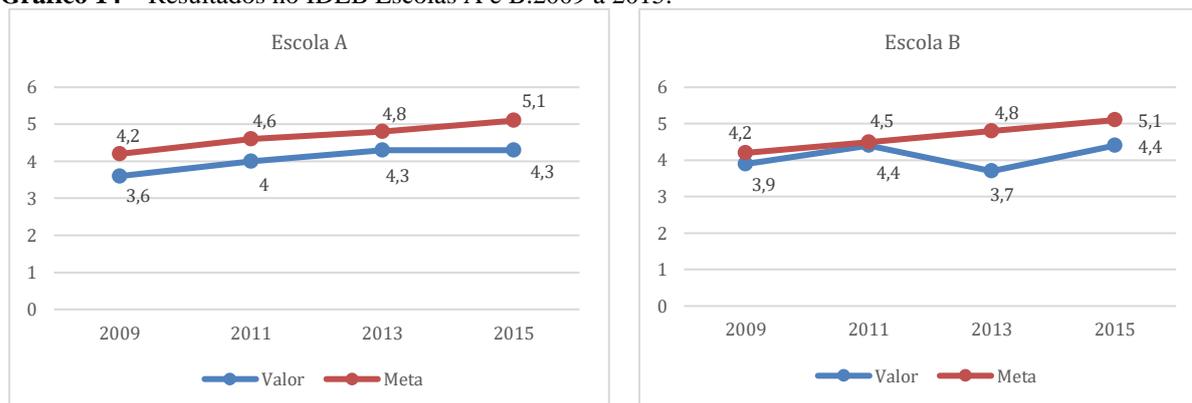
A escola por si só não atinge os objetivos e metas com trabalhos isolados, é preciso uma participação da família junto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para que nos anos subsequentes as metas possam ser atingidas e melhoradas. Por isso, se cada segmento da escola unir forças para o bem comum da instituição, os resultados não poderão ser diferentes, a não ser positivos. Diante disso, é importante destacar que a escola precisa abrir possibilidades para o debate de ideias com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos no contexto escolar. Não há como conhecer os problemas, acertos e erros da escola quanto a aprendizagem dos alunos se não tiver o espaço para discussões e consenso do que precisa melhorar.

³¹ Resultados em Língua Portuguesa e Matemática da participação no SAEB. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/>> Acessado em: 07/05/2019.

Gráfico 13 - Proficiência Média e Padronizada de Matemática a Língua Portuguesa: 2009-2015

Fonte: INEP/MEC (2017)³². Elaborado pelo autor (2020).

E por fim, os gráficos abordados, em seguida, ratificam as observações anteriores, pois a **Escola A**, na projeção, obteve avanços nos resultados dando um “salto” de 3,6 de 2009 para 4,3 em 2015, com uma diferença de 0,7 pontos equivalendo a um aumento de 19,4%, sempre com tendência crescente. O desempenho da Escola B no IDEB, no período de 2009 a 2015, também se mostrou positivo com queda nos resultados de 2013, e uma diferença de 0,5 pontos no período o que equivale a um aumento de 12,8%. Em ambas as escolas, entretanto, o desempenho no IDEB esteve abaixo da meta projetada pelo MEC.

Gráfico 14 – Resultados no IDEB Escolas A e B.2009 a 2015.

Fonte: INEP/MEC (2017). Elaborado pelo autor (2020).

Na sequência, os sujeitos fizeram uma abordagem das mudanças em decorrência do PME:

³² N* Média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 a 10, dos alunos da escola, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/>>Acessado em: 07/05/2019.

Quadro 17 – Mudanças em decorrência do PME nas Escolas. Itaituba-Pa.

Elementos alterados	Opiniões dos respondentes
Recursos pedagógicos	<p>“A partir da implantação do Programa Mais Educação, a escola adquiriu diversos recursos materiais a saber: Microsystems, computadores, caixa de som amplificada e jogos pedagógicos”. (TEA).</p> <p>“Em relação ao professor na sala regular, nada, porque os materiais e equipamentos eram exclusivos para o programa”. (P6A).</p> <p>Pela verba recebida da escola, tivemos aquisição de muitos kits de jogos pedagógicos, papéis e outros materiais, melhorou demasiadamente a questão de material. (TEB).</p> <p>“Disponibilizou jogos educativos que acrescentaram o conhecimento tanto no lógico quanto na Língua Portuguesa”. (P7B).</p> <p>“Quanto ao material, não houve muita mudança. O material é muito restrito e precário”. (P11B).</p>
Projeto pedagógico da escola	<p>“Foram desenvolvidas ações em parceria com o Programa Mais Educação”. (TEA).</p> <p>“Na minha opinião, nada”. (P5A).</p> <p>“Nada, porque o programa acontecia separadamente”. (P6A).</p> <p>“Infelizmente não tenho conhecimento que diz respeito a projeto pedagógico da escola”. (P11B).</p>
Aprendizagem dos alunos	<p>“Houve pouca mudança na aprendizagem dos alunos, pois muitos só vinham para almoçar e brincar”. (TEA).</p> <p>“Não vi mudança positiva”. (P6A).</p> <p>Houve uma modificação, alguns modificaram e melhoram em sala de aula, outros não. Alguns vinham só pelo almoço, simplesmente. (TEB).</p> <p>“Muito pouco, por conta dos profissionais que estariam ali por estar, eu vi que não havia interesse para fazer um bom trabalho”. (P9B).</p>

Fonte: elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa, 2020.

De acordo com as respostas dos entrevistados, as escolas receberam bastante recursos para aquisição de materiais pedagógicos, os quais foram utilizados nas atividades do Programa Mais Educação. O professor 1 disse que não percebeu mudanças porque, segundo ele, os materiais eram os mesmos. Seguindo o mesmo entendimento, os professores 6 e 11 frisaram que não houve mudança porque os recursos tinham o seu destino, pois eram utilizados exclusivamente nas atividades do PME. Os recursos que foram destinados aos trabalhos do programa contribuíram com a questão material, as escolas estavam abastecidas nesse aspecto. Segundo o professor 9, os materiais contribuíam para trabalhar com a parte lúdica dos alunos, mas o grande desafio era a falta de um bom acompanhamento por parte

dos monitores do programa, as crianças ficavam por conta deixando, nesse sentido, a desejar nas atividades. Porém, apesar disso, o professor 7 relata que os recursos ampliaram o repertório de aprendizagem dos discentes tanto em Matemática como em Língua Portuguesa.

Em relação às mudanças ocorridas no Projeto Pedagógico da escola, não houve harmonia nas falas o que dificulta um entendimento mais plausível das possíveis mudanças no ambiente escolar. As técnicas educacionais disseram que as ações desenvolvidas nas escolas eram realizadas em parceria com o PME e, para isso, o PPP precisou ser ampliado para melhor atender o problema, pois as crianças puderam ser mais participativas no ambiente escolar, o que preocupava pela falta de estrutura para melhor atendê-los. Os professores 5 e 6 não observaram mudanças a partir da inserção do programa, principalmente porque as atividades eram realizadas de forma separada. Além disso, o professor 11 destacou que não tinha conhecimento do projeto pedagógico da escola.

No que tange à aprendizagem dos alunos, percebe-se contradições das respostas, como se o Programa Mais Educação ocorresse em outras escolas e não na mesma unidade onde dividiam o trabalho docente. De um lado, não teve mudança ou pouca mudança tendo em vista o interesse por parte dos alunos do programa apenas no almoço, e acrescentam que isso ocorreu porque alguns profissionais, que ali estavam, não tinham compromisso com o trabalho, o que, para o professor 5, a participação dos alunos no programa implicou aumento da indisciplina na sala regular de ensino. Mas de outro lado, mesmo que os alunos participassem das atividades por conta do almoço, observaram que na aprendizagem houve mudanças, melhorou a convivência, desenvolveram a cooperação, socialização, oralidade, ampliaram as práticas de higiene, esporte e danças. Apesar disso, para o professor 10, percebeu-se que o PME contribuiu quando começou a funcionar como reforço escolar. Segundo a fala de alguns entrevistados, houve mudanças com a implantação do Programa Mais Educação, talvez não como o esperado pela grande maioria dos sujeitos entrevistados. Dessa forma, ressalta-se que a ampliação do tempo escolar surge com a intenção de promover mudanças de comportamento dos alunos e com isso, sua aprendizagem. A construção do currículo escolar é criada com o objetivo de acompanhar as mudanças provenientes da sociedade e garantir práticas que solidifique o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar (VALENTINI, 2015).

Para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, a participação do Conselho Escolar é de fundamental importância. Esse órgão colegiado, com representatividade em todos os segmentos da escola, tem como objetivo o fortalecimento da participação da comunidade e, segundo as diretoras da **Escolas A e B**, “foram participativos” na tomada de decisões quando

o Programa Mais Educação estava em processo, contribuindo com o fortalecimento de uma gestão democrática e participativa.

Nessa visão, observa-se que os que compuseram o conselho escolar nas unidades de ensino compreendiam a importância da participação deles para a tomada de decisões no ambiente escolar, participando ativamente junto à gestão da escola. O conselho escolar precisa trabalhar lado a lado com a gestão da escola, aconselhando, fiscalizando e, quando necessário, deliberando.

De acordo com Massataru e Merege (2014), o Conselho Escolar é um espaço relevante para o processo de democratização da escola, a partir do momento em que reúne os representantes de toda a comunidade escolar para, na coletividade, discutir, acompanhar e definir as disposições referente ao financiamento da escola. É por isso que é importante um resgate da função dos conselhos escolares como instâncias colegiadas, decisivas para o desenvolvimento do trabalho realizado no ambiente escolar, seja ele de ordem pedagógica, administrativa ou financeira. Nessa visão, fez-se necessário uma avaliação da relação entre comunidade e o Programa Mais Educação como dito abaixo:

Precisava melhorar, pois para participar era necessária uma grande provocação, porém, após 3 (três) anos de execução, percebeu-se um envolvimento maior e colaborativo por parte dos pais, alunos e servidores. (DA).

A comunidade deve participar mais ativamente, ser parceira, crítica, avaliando e cobrando. Creio que ainda colocam as crianças na escola e deixam lá e esquecem que também são responsáveis. (TEA).

É uma iniciativa excelente, e retirando os professores, os pais sentiam-se felizes, pois eram feitas atividades correlatas, não era feito um trabalho à parte, mas em parceria com a equipe diretiva. (CPA).

Positiva. Muitos pais até procuram informações sobre o programa, todavia necessita de maior compromisso da família para a permanência do aluno e participação em rodas as atividades planejadas. (P1A).

No início não era uma relação boa, devido haver distanciamento entre ambos, trabalhando de forma isolada. Nos últimos dois anos diminuiu um pouco essa distância. (P5A).

A comunidade praticamente não é participativa, deveria ter parcerias para que tenha avanços positivos. (P11A).

A escola tem um potencial que, na maioria das vezes, não é valorizado pelos próprios colaboradores (corpo técnico, administrativo e pessoal de apoio) no incentivo à participação da comunidade escolar nos programas e projetos desenvolvidos nela. Em observação a subjetividade das respostas, mesmo que o programa tenha sido realizado com deficiências e não com a objetividade que a grande maioria dos sujeitos gostaria que fosse, a relação família e comunidade segue a mesma lógica, ora uns falam que tinham uma relação boa com o

programa ora contam que precisava melhorar. Portanto, o que se vê é um distanciamento entre o ideal e o real entre as proposições do programa e a realidade vivenciada na prática, na cotidianidade da escola.

A escola, segundo Silva e Ferreira (2014), é uma instituição social de extrema importância no meio social, que além de possuir o papel que possibilita a preparação intelectual e moral dos educandos, instiga, também, a inserção social. Mas isso é possível pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos depois do âmbito familiar. Nessa visão, logo se vê o quanto a escola pode contribuir para a formação de um cidadão para a sociedade contemporânea, mas, para que ela possa desenvolver o seu papel social para a formação de um homem integral, *omnilateral*, é preciso que a comunidade esteja presente na escola, conhecendo a realidade em que seus filhos estudam e participando das decisões das instituições escolares.

Dessa forma, os pais precisavam conhecer melhor e deveriam participar com mais frequência do PME, assumido a responsabilidade com a aprendizagem dos seus filhos. A escola, em sua ação didática, não consegue resolver todos os problemas educacionais, é preciso um trabalho coletivo com a participação da família, com vista a contribuir com a formação integral dos seus filhos. E como possibilidade para um trabalho diferenciado, as questões estruturais foram um dos pontos decisivos para a concretização do programa, como posto abaixo:

Deficitária, precisava melhorar e muito. Antes se tinha uma cobertura que desabou e as crianças perderam o único espaço onde faziam suas refeições e outros espaços que não se tem como biblioteca, laboratórios, brinquedotecas e outros. Isso dificultou muito, as crianças tinham que estudar no entre turno devido à falta de espaço. (DA).

Não tínhamos espaço, a servente tinha que correr para deixar as salas limpas, no horário intermediário, e depois os alunos saíam para deixar a sala limpa para os alunos do turno da tarde. Esses foram problemas graves, mas que nós vencíamos, com planejamento, organização, com ajuda, ajudando a própria servente. Só foi para a frente o trabalho, porque teve colaboração, com participação da equipe diretiva, coordenação pedagógica, então por isso, vi o trabalho como excelentes frutos. Porém, na questão estrutural, ela sempre foi o maior desafio. (CPA).

Quanto a estrutura, está falha, não há banheiros para tomar banho. Não há área para refeitório ou pátio coberto. As crianças ficam à mercê do sol e da chuva”. (P2A). A preocupação é essa estrutura, que em certo ponto não são adequadas para executar as atividades do programa.

Na minha opinião, falta melhorar mais e mais. A Secretaria de Educação não faz a manutenção devida, arruma algo e por outro lado, deixa buraco. Muita cobrança em cima de nós, falta muita coisa e valorização zero. (P9B).

Para os entrevistados, a estrutura foi um dos grandes empecilhos para a realização não só das atividades do PME, mas do próprio trabalho das turmas regulares. O trabalho da maioria dos entrevistados foi marcado pela forte precariedade do espaço físico que não correspondia às expectativas das atividades que eram proporcionadas pelo programa. Para tentar corresponder aos objetivos do Programa Mais Educação, as atividades eram realizadas no contraturno, modificando o horário original da escola para poder atender essa política pública de governo.

Essa alternativa para realização das atividades, por falta de espaço e salas, distanciava ainda mais os professores, das salas regulares de ensino, do conhecimento do real sentido do programa porque, nesse período, estavam no horário de almoço, e quando retornavam, os alunos já estavam saindo ou se preparando para estudar no horário da tarde. É importante frisar que os recursos repassados à escola não contemplariam os problemas de ordens estruturais, o que, em certa medida, dificultou o trabalho com as atividades porque a escola, na maioria das vezes, não tinha onde realizá-las. Porém, a inserção do Programa Mais Educação na instituição de ensino melhorou a frequência do aluno, a relação aluno com aluno, família e escola, e dos recursos didáticos. Contudo, depende muito de onde era implantado e da colaboração da escola. Diante do exposto e das dificuldades observadas para a realização dos trabalhos junto ao Programa Mais Educação, foi necessário perguntar qual a avaliação dos entrevistados com relação a implantação do PME na escola.

Quadro 18 – Avaliação dos entrevistados com relação a implantação do PME na Escola. Itaituba-Pa.

<p>Pontos positivos</p>	<p>“Vejo que o PME tinha tudo para dar certo e melhorar o rendimento dos alunos na aprendizagem e na formação como um todo”. (DA).</p> <p>“Estimular a criatividade, habilidades artísticas dos alunos em um curto espaço de tempo”. (P1A).</p> <p>“Trabalhar bem o lado lúdico com o educando devido os diversos recursos pedagógicos que foram adquiridos através das oficinas que foram ofertados e aderidos pela escola”. (P5A).</p> <p>“[...] O programa veio mobilizar para melhoria do desempenho educacional e um dos pontos positivos, foi o combate à fome, mesmo porque sabemos que nosso alunado é de baixa renda, e a comida oferecida ameniza um pouco a situação de alguns alunos”. (P7B).</p> <p>“As oficinas são boas e ótimas para se trabalhar o português e a matemática de forma Lúdica”. (P9B).</p> <p>“As oficinas de dança, pintura, desenho, capoeira etc.”. (P10B).</p>
<p>Pontos negativos</p>	<p>“A falta de espaços, falta de organização do município para iniciar e terminar dentro do prazo e tempo definidos, falta de formação aos gestores escolares e aos conselhos foram um dos empecilhos para o alcance de melhores resultados”. (DA).</p>

	<p>“Alguns monitores despreparados, pais infrequentes, falta de estrutura física adequada”. (TEA).</p> <p>“Faltam estruturas de prédio nas escolas para um melhor desenvolvimento das atividades e o recuso ainda são poucos”. (P3A).</p> <p>“Educandos ficaram muito indisciplinados, educandos cansados nas aulas do ensino regular, sem ânimo para estudar [...]; nessas oficinas foram desenvolvidos o lado lúdico sem ter de fato a aprendizagem; os pais matriculavam os seus filhos apenas com o intuito de deixá-los na escola. (P5A).</p> <p>“Falta de formação continuada para os articuladores do programa. Pouco diálogo entre os articulares do programa e os professores das salas comuns”. (TEB).</p> <p>“A estrutura física da escola. A falta de parceria para a execução de algumas atividades; pouca participação e valorização da família”. (P7B).</p>
--	--

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa, 2020.

No que tange aos pontos positivos, os entrevistados fazem menção a vários aspectos em relação a avaliação do Programa Mais Educação (aprendizagem, habilidades artísticas, formação como um todo, aquisição de materiais, melhoria no desempenho escolar, trabalho lúdico, dança, capoeira, desenho...). Em primeiro lugar, observa-se no conjunto das respostas o quanto as atividades e habilidades propostas pelo PME contribuíram para o crescimento educacional dos discentes, proporcionando, dessa forma, uma melhor aprendizagem diferente da realizada em sala de aula.

Em segundo lugar, chama-se a atenção para as observações relacionadas à cultura como ponto de grande relevância para o PME, haja vista que ela é um canal de aprendizagem produzido a partir das relações sociais existentes na escola. A cultura é resultado de um conjunto de sistemas de significados que definem as ações do homem possibilitando, dessa forma, o entendimento de que qualquer ação social e cultural, práticas sociais que expressam, que comunicam e produzem significados são práticas de significação, discursivas (GODOY; SANTOS, 2014). A cultura se faz importante no contexto escolar como meio de construção coletiva e um meio de compreensão do processo de escolarização e da sociedade em que o indivíduo faz parte.

Em terceiro lugar, frisa-se a importância do esporte, expressa no artigo 4º do ECA, em que a família, comunidade, sociedade e o poder público têm o dever de assegurar, com absoluta prioridade, a concretização dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao **esporte**, ao lazer, à profissionalização, à **cultura**, à dignidade, ao respeito, à liberdade e ao convívio familiar e comunitário (BRASIL, 2017, grifo meu).

Em quarto lugar, faz-se destaque para as atividades pedagógicas que contribuíram para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos. A organização do trabalho pedagógico proposto pelo PME precisava estar articulada ao conjunto das atividades do currículo escolar

e não como atividade sem nexos, sem integração, para que houvesse mudanças positivas e, com isso, melhorar a qualidade de ensino.

Em relação aos pontos negativos, destaca-se a falta de preparo de alguns monitores para a realização do trabalho do PME. Entretanto, é importante deixar claro que a escola em sua prática cotidiana poderia realizar formações com todos os seus colaboradores, como descrito no PCCR, Lei 2.485/2012, em seu artigo 1º, inciso III, o qual estabelece que seja realizada a valorização do servidor através da participação em programas de formação, capacitação e aperfeiçoamento profissional. E de acordo com o artigo 16, inciso IV - cabe ao diretor escolar, implementar atividades de capacitação de recursos pedagógicos (PCCR, 2012, p. 8). Esse entendimento é reforçado no artigo 76, o qual esclarece que fica assegurado aos trabalhadores da educação o direito à qualificação e aprimoramento profissional [...] para que estes possam desempenhar suas atividades com qualidade, contribuindo para o fortalecimento de uma prática pedagógica que corresponda aos anseios da comunidade escolar e do direito a uma aprendizagem efetiva.

Em relação a ausência dos pais junto às atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, foi preocupante. Os pais têm um papel fundamental para a garantia do direito da formação integral dos filhos. A participação deles no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos, pois “a educação é dever da família e do Estado, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9).

Por último, fazem críticas à falta de uma estrutura adequada para a realização das atividades do Programa Mais Educação, dizendo que realizar as atividades em espaços adequados contribui para o desenvolvimento das atividades propostas pelo programa, o que não acontece em sua maioria nas escolas pesquisadas. E, em decorrência da ausência de uma estrutura adequada, não foi possível corresponder às expectativas da Educação de Tempo Integral.

Dessa forma, observa-se, na avaliação dos entrevistados, que mesmo elencando aspectos positivos, o Programa Mais Educação não atingiu em sua totalidade os objetivos propostos, tendo em vista a dificuldade para a implantação das atividades no ambiente escolar, por falta de elementos que, em sua conjuntura, contribuiriam para a positividade do desenvolvimento das oficinas. Essas problemáticas comprometeram o desenrolar da política pública nas unidades de ensino. A partir desse viés, os sujeitos abaixo deixaram sugestões para melhorar a permanência do Programa Mais Educação nas unidades de ensino:

[...] O Programa Mais Educação deve ser melhorado enquanto estrutura de programa, enquanto formação, enquanto diretriz para continuar. Ao meu ver, foi uma excelente iniciativa do governo, mesmo com todos os desafios. Mas precisa ser uma política que alcance à aprendizagem da criança, com qualidade. Então seria a questão da estrutura da escola, que vem desde a merendeira, porque tem uma contrapartida da prefeitura. (CPA).

Penso que deveria investi na estrutura para poder de fato diversificar as aulas extras-classe. Já que dança e capoeira, por exemplo, ficavam sendo executadas em sala normal. (P2A).

Formação dos monitores e mais recursos para execução das atividades. (P3A).

Que melhorasse os espaços na escola, dando suporte para que as atividades possam acontecer de forma mais efetiva ao invés de ser no improvisado. (CPB).

Um espaço adequado para cada oficina, monitores melhores, salários muito pouco e uma alimentação diferente para as crianças, praticamente só frango, todos os dias, o dinheiro muito pouco para material didático e pagar monitor. (P9B).

Preparar os monitores com capacitações na área pedagógica. (P11B).

É perceptível nas respostas dos entrevistados o descontentamento com a falta de uma estrutura para a concretização das atividades. Todavia, é importante dizer que reconhecem que a iniciativa foi relevante por parte do governo, porém fica claro a angústia quanto à logística acerca da realização dos trabalhos no dia-a-dia, o que dificultou todo o trabalho. Mesmo concordando com a positividade do programa, é nítida a insatisfação por falta do real alcance da aprendizagem do aluno com relação a garantia dos padrões mínimos de qualidade por parte da própria escola. Para eles, era preciso ampliação das atividades, melhores condições salariais aos monitores, formação continuada não só para quem trabalhava no programa, mas para quem trabalhava na escola para conhecer de perto essa política pública e, com isso, contribuir para um melhor alcance da aprendizagem do aluno. Esses problemas abordados comprometeram a logística e desempenho do PME no cotidiano escolar, refletindo como ponto negativo em alguns aspectos por parte dos servidores da própria escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, tem-se observado uma crescente preocupação pela melhora da qualidade ensino por parte dos seus agentes que vivenciam na prática cotidiana o fazer pedagógico no âmbito escolar. É perceptível o engajamento de gestores, técnicos educacionais e professores para que os discentes possam por meio de um trabalho coletivo, democrático e autônomo, desenvolver os aspectos éticos, sociais, estéticos, intelectual, afetivo e social dos alunos. Porém, é importante frisar que o direito de aprender, assegurado na Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes de bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9.394/96, foi resultado de lutas de classes para que sua efetivação pudesse ser realidade na contemporaneidade.

A educação, como direito de todos e assegurada pela constituição brasileira, vem sendo materializada no contexto escolar não como preceituada pela legislação, com escolas com estrutura adequada, ampliação do espaço para o desenvolvimento das atividades dos alunos, professores qualificados, tecnologias de ponta para o acesso às informações, a partir de um incentivo para formação integral do ser humano. Tais ausências tem se configurado como um desafio para as escolas brasileiras que, na maioria das vezes, por omissão do próprio Estado não tem garantido o mínimo de qualidade para os seus alunos.

Diante dessas problemáticas observadas, surge o Programa Mais Educação como política indutora de educação integral a nível nacional, como resposta aos impactos negativos da educação brasileira no comparativo com os países de primeiro mundo. Em meio a esse debate, as pesquisas sobre Educação Integral e o Programa Mais Educação enquanto Política Pública de Educação Integral, não é apenas preocupação do Brasil, tendo sido, também, objeto de estudo dos países da América Latina.

Para exposição do resultado final desta pesquisa, após o referencial e análise da sistematização dos dados coletados, apresenta-se as afirmações e contradições acerca da implantação do Programa Mais Educação em duas escolas do município de Itaituba, onde é possível descrever a relação do universal para o singular, que, mediada pela particularidade, contribuíram para melhor entendimento dos trabalhos realizados em cada unidade de ensino, no período de 2009 a 2015.

A pesquisa demonstrou a fragilidade da inserção do PME nas escolas e, ao mesmo tempo, a dificuldade para a realização das atividades articuladas ao tempo escolar e ao tempo ampliado, fatores que, em sua maioria, estão ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, demonstrando, dessa forma, falta de “conhecimento” e de preparação adequada de todos que compõem a instituição de ensino para a aceitação do

programa no ambiente escolar, como mecanismo de aprendizagem e possibilidade para melhorar a qualidade do ensino na escola, como observadas nos resultados do IBEB.

Para os diretores e professores, a Educação Integral tem por finalidade a preparação para a vida em sociedade, refletindo uma ausência conceitual e teórica, comprovando a relação que distanciam a escola, família, sociedade e poder público, assinalando para uma educação cuja ações isoladas desfavorecem a formação integral, desresponsabilizando os atores sociais do processo educacional.

Nessa visão, destaca-se que os diretores escolares têm pouca ou nenhuma clareza sobre as concepções de educação integral que norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação. Contudo, as práticas de gestão participativa apresentam avanços como a construção do Projeto Político Pedagógico e a participação do conselho escolar, na tomada de decisões.

No entanto, é necessário deixar claro que os processos participativos não incluem todos os membros que compõe a comunidade escolar, apesar de ser evidente o crescimento acerca da participação dos pais no ambiente escolar, os alunos são excluídos dessas decisões da gestão, evidenciando, dessa forma, a necessidade se estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas de gestão democrática, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia.

Os professores, como mediadores do conhecimento e articulares da aprendizagem, tiveram dificuldades para compreender a política de educação integral, pois, para uma melhor compreensão, seria necessário envolver-se mais nas propostas do Programa Mais Educação no contexto escolar. Por isso, era necessária uma formação mais efetiva para os professores pudessem contribuir de forma significativa com a política de educação integral nas escolas pesquisadas.

Os resultados demonstraram que apesar de as escolas falarem da educação integral, não foi observado uma atenção específica sobre a política de Educação Integral no PPP das unidades de ensino, fragilizando o trabalho da escola, haja vista que em um processo democrático é preciso preocupação com o desenvolvimento da educação integral, não se limitando apenas ao tempo, mas em todos os segmentos da escola. Além disso, é importante ressaltar que da maneira como foi se configurando a proposta em tempo integral na escola, e até mesmo a parcial, foi perceptível a dificuldade para o desenvolvimento das atividades.

O processo de implantação do PME nas escolas da rede municipal de ensino de Itaituba foi desenvolvido em escolas que não ofereciam condições estruturais e nem espaço adequado para o atendimento dos alunos matriculados nas oficina. No ano de 2009, quando

foi iniciada a adesão do programa pelas escolas, grande parte delas e nem a própria Secretaria Municipal de Educação sabiam a dimensão da procura pela matrícula dos alunos, para participarem das oficinas. E com a matrícula desordenada e o excesso de alunos, dificultou ainda mais a realização dos trabalhos no ambiente escolar, no ano de 2010, principalmente porque os espaços escolares não foram adequados para a realização das atividades.

Além disso, observou-se também, pouca articulação do PPP da Escola com o Plano de Atendimento do PME; quadro de Professores Comunitários composto predominantemente por profissionais temporários; alta rotatividade dos Professores Comunitários e dos monitores; pouca articulação entre a escola e a comunidade; ausência de uma legislação municipal sobre a Educação Integral; pouca formação para a Coordenação Municipal; dificuldade na gestão dos recursos financeiros, humanos e materiais nos espaços da escola; falta de apoio por parte de alguns diretores de escolas, os quais foram fundamentais para que se atingisse as metas traçadas no final do ano letivo.

A escola enquanto instituição de ensino, que visa à emancipação humana, precisava redirecionar suas ações pedagógicas no ambiente escolar, não apenas preservando este propósito original da educação integral, mas de superar a “deficiência” na formação de diretores, professores, técnicos educacionais, coordenadores do PME e alunos, tendo, também, a necessidade de reflexão e revisão de suas matrizes curriculares de modo a adequá-las às diretrizes pertinentes, obviamente baseados em uma política municipal de educação integral para que, na posterioridade, possam construir um trabalho coletivo, no qual todos pudessem participar ativamente das decisões no ambiente escolar, com vista a melhorar a qualidade de ensino e desenvolver na escola uma educação que pudesse ser de fato integral, tendo como visão e missão a formação do *omnilateral*.

Além disso, é importante lembrar que proposta do PME não estava clara no Projeto Político Pedagógico das escolas (um desafio para sua efetivação), uma vez que é por meio deste documento norteador que as instituições de ensino indicam os caminhos para melhorar a qualidade de ensino. Essa ausência obviamente contribuiu para o não entendimento de como as escolas estavam e o que precisavam melhorar para atingir os resultados esperados. Outrossim, destacamos que é preciso um olhar diferenciado por parte dos governos, no que tange a logística dos trabalhos como o Programa Mais Educação. Era preciso um acompanhamento mais efetivo com vista a sanar os problemas observados durante a execução do programa para que os resultados pudessem ser atingidos no final de cada ano letivo.

Dessa forma, reiteramos que os objetivos desta pesquisa foram atingidos, pois, por meio dos dados coletados, foi possível perceber como ocorreu a implantação do Programa Mais Educação no contexto escolar em duas escolas do município de Itaituba. Os resultados demonstraram que, mesmo com todas as dificuldades estruturais, pedagógicas e de formação dos sujeitos envolvidos nas atividades realizadas no contraturno, a permanência do PME nas escolas contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino. Por meio das oficinas e atividades propostas pelo programa, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar o seu repertório de aprendizagem, principalmente pelo contato direto com o fazer artístico, com a interação social e com metodologias diferenciadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, divergente daquela trabalhada em sala de aula. Portanto, destacamos a urgência da continuidade de políticas públicas como o PME nas instituições de ensino por entender que ações como esta contribuem para o desenvolvimento educacional do ser humano em todos os aspectos da vida humana, afetivo, cognitivo e social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em Tempo Integral: Estudo da Trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas Estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015.** Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/maria_sousa_aguir.pdf> Acessado em: 10/07/2018.

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix. **Programas Mais Educação. Um estudo da implementação na escola Estadual Tertulino Ayres no Município de Mossoró-RN, 2017.**

ALMEIDA, Djalмира de Sá. **História do Município de Itaituba: Importância Econômica e Geopolítica na Amazônia legal,** na Mesorregião do Tapajós e no Estado do Pará. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

AMARAL, Silvana; CÂMARA, Gilberto; MONTEIRO, Antônio Vieira. **Análise Espacial do Processo de Urbanização da Amazônia. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais-INPE,** 2001. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/geopro/modelagem/relatorio_urbanizacao_amazonia.pdf> Acessado em: 17/07/19.

ANDRADE, Antonieta Bernadete de. **O Programa Mais Educação e a Educação Integral no Âmbito Escolar: Possibilidades ao Debate,** 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, contexto e significados: algumas questões dos dados qualitativos.** São Paulo: Caderno de Pesquisa, maio/1983.

ANGELA, Ântunes. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire,** 2010. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3077/FPF_PTPF_12_075.pdf> Acessado em: 21/01/2019.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Tempos escolar e organização do trabalho pedagógico,** 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2587/2496>> Acessado em: 25/12/19.

BARROS, Marta Silene; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Formação de professores: Uma análise da Dialética Materialista como base da Prática Educacional. III Jornada de Didática,** Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20UMA%20ANALISE%20DA%20DIALETICA.pdf>> Acessado em: 29/12/19.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral: O currículo como movimento indutor,** 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_03_2016_14.22.03.57ed5733d2df9c70749e9df2cfc034b6.pdf> Acessado em: 22/07/20.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. **A educação na Região Norte: Apontamentos Iniciais, 2013.** Disponível em: <file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/1302-5584-1-PB.pdf> Acessado em: 10/11/20.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206> acessado em: 17/11/20.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm> Acessado em: 30/01/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acessado em: 30/12/19.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2005.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acessado em: 30/12/19.

BRASIL. **LEI Nº 8.186, de 23 de junho de 2015.** Disponível em: <file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/LEI_PEE_PAR%C3%81.pdf> Acessado em: 18/11/20.

BRASIL. **Séries Mais Educação: Educação Integral, 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acessado em: 12/12/19.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e cidadania. Programa Mais Educação. Passo a Passo, 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf> Acessado em: 09/01/20.

BRASIL. ECA, 2017. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal número 8.069, de 13 de junho de 1990. Versão Atualizada. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf> Acessado em: 04/01/2020.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acessado em: 04/01/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024. Linha de Base. Diretoria de Estudos Educacionais DIREDE.** Brasília, 2015. Disponível em: <file:///D:/Users/Bar%C3%A3o%20R.%20Branco/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf> Acessado em: 26/12/19.

BRASIL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos. O Programa Mais Educação. Ministério da Educação.** São Paulo, 20125. Disponível em: <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf> Acessado em: 22/12/19.

BRASIL. **Série Mais Educação. Gestão Intersetorial no Território,** 1ª Edição. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf> Acessado em: 20/12/2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acessado em: 20/12/2019.

BRASIL. Ministério de Estado de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a passo.** Brasília, S/D. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoa passo_maiseducacao.pdf. Acessado em: 13/12/19.

_____.Decreto n 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Decreto n 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Brasília 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acessado em: 30/01/2019

_____.Decreto nº 7.480, de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o quadro Demonstrativo dos cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Decreto nº 7.480, de maio de 2011.** Brasília, 2011. D.O.U.: 16/05/2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7480-16-maio-2011-610637-publicacaooriginal-132532-pe.html>

_____.Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano **Nacional de Educação e dá outras providências.** Plano Nacional de Educação. Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acessado em: 30/01/2019.

_____.Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acessado em:

_____.Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069,

de 13 de julho de 1990, de 13/07/1990, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acessado em: 01/02/2019.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o quadro Demonstrativo dos cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Decreto nº 7.480, de maio de 2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acessado em 02/02/2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO, Nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acessado em: 01/02/19.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n, 263 PDF).

BRASIL. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2018**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-Ed.-Integral-20jul18.pdf>> Acessado em: 16/02/19.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 14, de 9 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15785-res014-fnde-09062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 03/02/2019.

_____. Ministério de Estado da Educação. **Manual do PPDE Interativo 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/manual_ppde_interativo_2014.pdf> Acessado em: 03/02/2019.

_____.Ministério de Estado da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.** Brasília, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acessado em: 03/02/2019.

_____.Ministério de Estado da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 04/02/2019.

_____.Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral. Brasília – DF, 2012.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 04/02/2019.

_____.Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação. **Programa Mais Educação: Passo a passo. Brasília, 2011. (Série Mais Educação).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acessado em: 05/02/2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Organização Escolar, 2017.** Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf> Acessado em:

BRASIL. **Ministério da Educação. Fundo Nacional da Educação, 2017.** Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>> Acessado em: 08/04/20.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base, 2015,** disponível em: <file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf> Acessado em: 02/03/20.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral, 2012.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 22/07/20.

BRASIL. República Federativa. Prefeitura Municipal de Itaituba. Gabinete do Prefeito. **Lei Municipal N° 2.485/2012.**

BRASIL. Rozineide Souza. **O Programa Mais Educação e a Gestão Democrática: A experiência de uma escola municipal em Belém/PA, 2015.**

BRASIL. SEBRAI. **Políticas públicas: conceitos e práticas.** Séries Políticas Públicas, 2008. Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%20C3%9ABLICAS.pdf>> Acessado em: 22/07/20.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Veronica; DANIEL, Leziany Silveira. **A Organização do Espaço e do Tempo Educativo-Escolar. Análise de uma experiência de Educação Integral**, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/6333/pdf>> Acessado em: 16/02/19.

CARDOSO, Solange. **Ciclo de carreira docente: O que dizem as pesquisas Brasileiras?** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf> Acessado em: 27/07/2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília**, v22,n80,p.51-63, abril.2009. Disponível em: <http://congressoconhecer.com/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf> Acessado em: 20/01/2019.

_____. **Educação Integral de mais tempo mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas.** Portal do professor, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>> Acessado em: 05/01/20.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. (in) MAURÍCIO, Lúcia Velosso (Org.). Educação Integral e tempo integral.** Em Aberto, v.22,n.80,p.1-165, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>> Acessado em: 08/08/20.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?.** Educ. Soc., Campinas, v.35, nº.129,p.1205-1222, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>> Acessado em: 08/08/20.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n.87, p. 461-448, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>> Acessado em: 02/04/2020.

CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrado e projeto educação em tempo integral**, 2013. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/82/Dissertacao_AnaMClementino.pdf>. Acessado em: 01/10/2018.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da educação integral**, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>> Acessado em: 20/01/2019.

CORREIA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais**, 2011. Disponível em: <file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/1336-3802-1-PB.pdf> Acessado em: 09/11/20.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. **As repercussões da interiorização da UFPA no Trabalho dos Docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará nas Décadas de 1980 e 1990**, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6708/1/TeseRepercussoesInteriorizacaoUFPA.pdf> Acessado em: 08/04/2020.

COSTA, Raimunda Adriana Maia; GOMES Luiz Alípio; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. **Avanços e Desafios de um Currículo Integrado para o Ensino Médio Brasileiro: apontamentos para uma educação integral de inspiração politécnica**. In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) *Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais*, - Curitiba: CRV, 2016.

DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. *Educação e Sociedade*. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0449.pdf> Acessado em: 09/11/20.

FARIAS, Tereza **Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino do Natal, RN**, 2012. Universidade Potiguar (UnP).

FIGUEIRA, Regina Maria Cruz. *A situação Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa em Contexto Indígena Munduruku na Região do Médio/Alto Tapajós – Estado do Pará, Manaus-AM*, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6411/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Regina%20Figueira.pdf> Acessado em: 30/03/20.

FONTE, Sandra Soares Delia. **A formação humana em debate**. *Edu. Soc.*, Campinas, v.35, n.127,p.379-395, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200003> Acessado em: 18/07/20.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Ed, L. São Paulo, 2009.

GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de Educação Integral: Avaliação do Programa Mais Educação no Sistema de Ensino Público Municipal de Ensino de Fortaleza**, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7145/1/2013-DIS-SMCGARCIA.pdf> Acessado em: 05/10/2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4ª. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. **Um olhar sobre a Cultura. Educação em Revista.** Belo Horizonte. V. 30, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf>> Acessado em: 04/01/2020.

GUERREIRO, Janaina Aparecida. **O Conceito de Qualidade no Programa Mais Educação,** 2016. Disponível em: <File:///d:/users/cliente/downloads/guerreirojanainaaparecida_tcc.pdf> acessado em: 08/03/20.

ITAITUBA. Prefeitura Municipal de Itaituba. **Resgatando um pedaço da História de Itaituba, 2020.** Disponível em: <<http://www.itaituba.pa.gov.br/paginas/apresentacao>>. Acessado em: 30/03/20.

LEITE, Sandra Fernandes; GUERREIRO, Janaina Aparecida. **O Conceito de Educação Integral, Educação em Tempo Integral: desafios para o Plano Nacional de Educação.** In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV, 2016.

LIMA, Raul Vinícius Araújo. **O Programa Mais Educação: Uma análise sobre o *habitus* do professor coordenador dentro da prática,** 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino em Marx e Engels,** 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/gazin/Downloads/9581-26714-1-PB.pdf>> Acessado em: 09/11/20.

MASSATARU, João Carlos; MEREGE, Sonia Regina Leite. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perceptiva do professor PDE.** Versão *Online*, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_gestao_artigo_joao_carlos_massataru.pdf> Acessado em: 04/12/19.

MEIRA, Marta Borges; TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Escola de Período Integral: A Organização do tempo e dos Espaços Pedagógicos no 1º ano do Ensino Fundamental,** 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20129_10571.pdf> Acessado em: 16/02/2019.

MÓL, Saraa César. **Programa Mais Educação: Mais de Qual Educação?,** 2015.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral, uma nova forma de viver a vida.** Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>> Acessado em: 19/07/20.

MONTEIRO, Espedito Saraiva. **A implantação do Programa Mais Educação no Município de Dourados-MS: Concepções e Práticas,** 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/mestradodoutoradeducacao/espedito%20sarai va%20monteiro.pdf>> Acessado em: 06/07/2018.

MOREIRA, Helloysa Bradueto. **A pedagogia histórico-crítica n contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática,** 2014.

Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/566-0.pdf> Acessado em: 14/09/2018.

NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral: Estudo de Caso em uma Escola do Guará – Distrito Federal, 2011.** Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9810/1/2011_GreiceCerqueiraNunes.pdf> Acessado em: 16/02/19.

PARANÁ. **Orientações para implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único,** 2012. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/documento_referencia_eti_turno_unico.pdf>. Acessado em: 17/12/19.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares,** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf>> Acessado em: 17/04/19.

PEREIRA, Marcos Paul Torres; VALE, Fábio do. **Educação Integral e Integrada – Novos Tempos, Espaços e Oportunidades Educativas, 2013.** Disponível em: <<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83OINTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>> Acessado em: 17/02/19.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Letramento e o Programa Mais Educação: Concepção e Prática (s) para uma Educação Integral?** 2013.

ROCHA, Raquel Peres. **Patrimônio cultural imaterial de Itaituba/Pará,** 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3897/2/RAQUEL%20PERES%20ROCHA.pdf>> Acessado em: 29/03/20.

ROSA, Viviane Silva da Rosa. **O programa mais Educação como Política Pública Nacional de Educação Integral,** 2012. Disponível: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/129>> Acessado em: 12/08/20.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola.** *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.16,n.2,p.2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n2/v16n2a09.pdf>> Acessado em: 30/07/20.

SANTOS, Áurea Andrezza Silva dos. **A formação continuada dos professores e Programa Mais Educação: o desafio de atuar através da Educação Integral,** 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16624_11046.pdf> Acessado em: 27/12/19.

SANTOS, Gilson pedroso dos. **Educação e Tecnologia no Interior da Amazônia: O pensamento computacional e as Tecnologias da Informação e Comunicação como auxílio em Processos de Ensino-aprendizagem,** 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/gilson_pedroso_dos_santos.pdf> Acessado em: 02/07/19.

SANTOS, Gisele da Silva Lopes dos. **As políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Itaituba/PA de 1997-2016,** 2018. Disponível em: <

http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2017/GISELE_DA_SILVA_LO_PES_DOS_SANTOS.pdf> Acessado em: 29/03/20.

SANTOS, Marilene de Fátima Pacheco. **O Programa Mais Educação e o Aproveitamento Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal: Percepções de Mães e Alunos**. Dissertação de Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2016.

SANTOS, Soraya Vieira. **A implantação do Tempo Escolar em Propostas de Educação Pública Integral**, 2009. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf>> Acessado em: 03/07/2018.

SCHUBER, Eliana Souza Machado. **Neodesenvolvimentismo, Restruturação Urbana e Cidades Médias na Amazônia: o exemplo de Itaituba na sub-região do Tapajós**, 2019. Disponível em: <<http://ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/ELIANA%20SOUZA%20MACHADO%20SCHUBER.pdf>> Acessado em: 29/03/20.

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

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Políticas de ensino integral na América Latina**. Revista Educação em Questão, Natal, v.55, n.46, p.84-105, 2017.

SILVA, Aurenilda Cordeiro. **Educação em Tempo Integral: Tempo e Espaços no Desenvolvimento Integral da Criança no Ensino Integral**, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21767_11138.pdf> Acessado em: 17/02/19.

SILVA, Francisco Cláudio de Sousa. **Realidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental-Presencial no Município de Itaituba (PA): Desafios da Gestão, do Planejamento e das Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação em Escolas da Cidade e do Campo**, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250716/1/Silva_FranciscoClaudiodeSousa_D.pdf> Acessado em: 28/03/20.

SILVA, Liciene Maria da. **Educação Integral de Tempo Integral: a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná-Pará**. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/luciene_maria_da_silva.pdf> Acessado em: 05/07/2018.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarciso José. **O papel da escola e suas demandas sociais**, 2014. Disponível em: <<file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/415-1420-1-PB.pdf>> Acessado em: 04/12/19

SILVA, Mario Adonis. **A Educação Integral Diante do Histórico Conflito Religiosidade e Escolarização**, 2018. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/d4410058f139ca319230b963cbc46809.pdf>> Acessado em: 09/07/2018.

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da; FERRON, Aline. **Reflexões sobre a avaliação externa no Contexto de Uma Rede Municipal de Ensino: elemento para pontuar a qualidade na Educação.** IX ANPEDSUL, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1544/983>> Acessado em: 15/11/20.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. **O Programa Mais Educação: Concepções e Desafios para a Gestão Escolar,** 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/adriana_oliveira_dos_santos_siqueira.pdf> Acessado em: 05/07/2018.

SOARES, Antônio Jorge; BRANDOLIN, Fábio; AMARAL, Daniela Patti do. **Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas,** 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/article_plus.php?pid=S2175-62362017000301059&tlng=pt&lng=en> Acessado em: 13/03/20.

SCHRM; Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antônio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire. Para uma pedagogia de mudanças.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>> Acessado em: 10/11/20.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de; ROSÁRIO, Maria José Aviz do; LIMA, Marinete Costa de. **O Cenário da Educação do Campo no Estado do Pará e a Política Nacional de Educação em Tempo Integral: uma realidade complexa.** In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Rosana Ramos de; COLARES, Anselmo Alencar. **Interface na Formação Continuada de Professores para a Escola de Tempo Integral.** In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV, 2016.

TRIVÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, Camila Altmayer. **Currículo Escolar e Mais Educação: Um diálogo possível?**, 2015. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acessado em: 20/05/2019.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de. **A Formação continuada de Professores na Perspectiva da política de Educação integral no Município de Santarém-Pará,** 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/milka_oliveira_de_vasconcelos.pdf> acessado em: 09/07/2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência,** 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>> Acessado em: 27/07/20.

VIDAL, Soraya Cunha. **Formação de Professores e Educação Integral: Palavras Docentes Acerca de Suas Concepções.** IV Seminário Internacional de Representações,

Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23896_12229.pdf> Acessado em: 07/01/2020.

VIERIA, Edna Batista. **Qualidade e Equidade da Educação e Crescimento Econômico na Amazônia Brasileira**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25156/2/QualidadeEquidadeEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>> Acessado em; 10/11/20.

WERLE. Flávia Obino Corrêa. **Práticas de Gestão e Feminização do Magistério**, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>> Acessado em: 27/07/20.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação Integral, Tempo Integral e Paul Freire: Os desafios da articulação conhecimento-tempo-território**, 2016. Acessado em: 12/03/2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

I – PERFIL DO COORDENADOR (A)
1. Sexo: () Masculino () Feminino 2. Idade: _____ Anos 3. Formação Acadêmica: 4. Curso de Graduação _____ Conclusão: _____ 5. Curso de Pós-Graduação _____ Conclusão: _____ 6. Tempo de atuação na educação básica (anos): _____
II – CONCEPÇÕES DO COORDENADOR (A) SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL
1. Qual a sua concepção sobre Educação Integral e de Tempo Integral? 2. Na sua concepção quais as prerrogativas necessárias para que uma pessoa coordene um programa como o Mais Educação? 3. Cite as principais diretrizes que você lembra, da proposta do PME? 4. Como essas diretrizes chegaram à escola?
III – SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
1. Como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação na escola no período de 2009 a 2015? 2. Existiu formação ou treinamento para implantação da proposta do Programa Mais Educação no ambiente escolar? () Sim, sempre houve () Sim, houveram alguns () Não, nunca houve 3. Em sua opinião, essas formações/treinamentos contribuíram para a implantação do Programa? () Sim, sempre () Sim, parcialmente () Não 4. Qual foi o critério para a escola participar do Programa Mais Educação? 5. Como a escola recebeu o Programa Mais Educação? 6. Quais os desafios para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação no cotidiano escolar? 7. Que sugestões você daria para melhorar a permanência do Programa Mais Educação na escola, enquanto política pública? 8. Como você avalia a relação entre a comunidade e o Programa Mais Educação? 9. Como você avalia as condições estruturais para a execução do seu trabalho dentro da escola? 10. A partir da inserção do Programa Mais Educação na instituição de ensino houve melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos? 11. Indique três pontos que dificultaram a execução do Programa Mais Educação em Itaituba.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS DIRETORAS

I – PERFIL DA GESTÃO
1. Sexo: () Masculino () Feminino 2. Idade: _____ Anos 3. Formação Acadêmica: 4. Curso de Graduação _____ Conclusão: _____ 5. Curso de Pós-Graduação _____ Conclusão: _____ 6. Tempo de atuação na educação básica (anos): _____
II – CONCEPÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL
1. Qual a sua concepção sobre Educação Integral e de Tempo Integral? 3. Quais os critérios para a escolha de um Coordenador do Programa Mais Educação? 4. Qual é o objetivo principal do programa?
III – SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
1. Como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação na escola no período de 2009 a 2015? 2. Existiu formação ou treinamento para implantação da proposta do Programa Mais Educação no ambiente escolar? () Sim, sempre houve () Sim, houveram alguns () Não, nunca houve 3. Em sua opinião, essas formações/treinamentos contribuíram para a implantação do Programa? () Sim, sempre () Sim, parcialmente () Não 4. Qual foi o critério para a escola participar do Programa Mais Educação? 5. Como a escola recebeu o Programa Mais Educação? 6. Quem definia os projetos e atividades do programa na escola? 7. Qual o perfil dos profissionais que trabalharam no Programa Mais Educação? Quais os critérios para a escolha? Qual formação? Como foram orientados? 8. Quais os desafios para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação no cotidiano escolar? 9. A partir da inserção do Programa Mais Educação na instituição de ensino houve melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos? 10. Qual a participação do Conselho Escolar na tomada de decisões dos recursos aplicados no Programa Mais Educação? () Participativo () Ausente () Não participa da tomada de decisões 11. Como você avalia a relação entre a comunidade e o Programa Mais Educação? 12. Como você avalia as condições estruturais para a execução do seu trabalho dentro da escola? 13. As ações desenvolvidas na escola correspondiam às expectativas do Programa Mais Educação? Sim () Não () 14. Qual a sua avaliação sobre o Programa Mais Educação? a) Pontos positivos: b) Pontos negativos:

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS TÉCNICAS EDUCACIONAIS

I – PERFIL DO (A) TÉCNICO (A) EDUCACIONAL
<p>1. Sexo: () Masculino () Feminino 2. Idade: _____ Anos</p> <p>3. Formação Acadêmica:</p> <p>4. Curso de Graduação _____ Conclusão: _____</p> <p>5. Curso de Pós-Graduação _____ Conclusão: _____</p> <p>6. Tempo de atuação na educação básica (anos): _____</p>
II – CONCEPÇÕES DO (A) TÉCNICO EDUCACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL
<p>1. Qual a sua concepção sobre Educação Integral e de Tempo Integral?</p> <p>2. Você acompanhava o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação? Sim, “sempre” () Não () Raramente ()</p> <p>3. O Programa Mais Educação contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino? Justifique sua resposta: () Sim () Não</p> <p>4. Observe os itens abaixo e descreva o que mudou em relação a:</p> <p>a) Recurso materiais:</p> <p>b) Projeto pedagógico da escola:</p> <p>c) Aprendizagem os alunos:</p> <p>d) Cite outras abordagens com relação às mudanças observadas por você:</p> <p>5. Quem definia os projetos e atividades do programa na escola?</p>
III – SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
<p>1. Como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação na escola no período de 2009 a 2015? Existiu formação ou treinamento para implantação da proposta do Programa Mais Educação no ambiente escolar? () Sim, sempre houve () Sim, houveram alguns () Não, nunca houve</p> <p>2. Em sua opinião, essas formações/treinamentos contribuíram para a implantação do Programa? () Sim, sempre () Sim, parcialmente () Não</p> <p>3. Como a escola recebeu o Programa Mais Educação?</p> <p>4. Quais os desafios para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação no cotidiano escolar?</p> <p>5. Como você avalia a relação entre a comunidade e o Programa Mais Educação?</p> <p>6. Como você avalia as condições estruturais para a execução do seu trabalho dentro da escola?</p> <p>7. As ações desenvolvidas na escola correspondiam às expectativas do Programa Mais Educação? Sim () Não ()</p> <p>8. Qual a sua avaliação sobre o Programa Mais Educação?</p>

- a) Pontos positivos:
b) Pontos negativos:

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

I – PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo: () Masculino () Feminino 2. Idade: _____ Anos
3. Formação Acadêmica:
4. Curso de Graduação: _____ Conclusão: _____
5. Curso de Pós-Graduação: _____ Conclusão: _____
6. Tempo de atuação na educação básica (anos): _____

II – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

1. Qual a sua concepção sobre Educação Integral e de Tempo Integral?
2. Você acompanhava o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação?
Sim () Não () Raramente ()
3. Houve melhoria na aprendizagem dos alunos que participavam do Programa Mais Educação? Justifique sua resposta:
() Sim () Não
4. O Programa Mais Educação contribuiu para o desenvolvimento ético (comportamento, moral, postura), estético (sensibilidade) e epistêmico (conhecimento, saber) dos alunos no ambiente escolar?
() Sim () Não
5. As ações desenvolvidas na escola correspondiam às expectativas do Programa Mais Educação?
Sim () Não ()
6. Observe os itens abaixo e descreva o que mudou em relação a:
a) Recurso materiais;
b) Projeto pedagógico da escola;
c) Aprendizagem os alunos;
d) Cite outras abordagens identificadas.
7. Quem definia os projetos e atividades do programa na escola?
8. A partir da inserção do Programa Mais Educação na instituição de ensino houve melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta:

Sim () Não () Parcialmente ()
9. Qual a sua avaliação sobre o Programa Mais Educação?
a) Pontos positivos:
b) Pontos negativos:

III – SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação na escola no período de 2009 a 2015?
2. Existiu formação ou treinamento para implantação da proposta do Programa Mais Educação no ambiente escolar?

- Sim, sempre houve Sim, houveram alguns Não, nunca houve
3. Em sua opinião, essas formações/treinamentos contribuíram para a implantação do Programa?
- Sim, sempre Sim, parcialmente Não
4. Quais os desafios para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação no cotidiano escolar?
5. Que sugestões você daria para melhorar a permanência do Programa Mais Educação na escola, enquanto política pública?
6. Como você avalia a relação entre a comunidade e o Programa Mais Educação?
7. Como você avalia as condições estruturais para a execução do seu trabalho dentro da escola?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

COORDENADORES DO PME/ GESTORES/ TÉCNICO EDUCACIONAL E PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS BARÃO DO RIO BRANCO E DOM PEDRO, *LÓCUS* DA PESQUISA

Prezado (a) Senhor (a),

Venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa, que tem como título “**Programa Mais Educação no Município de Itaituba: análise dos desafios e contribuições para o Ensino Fundamental**”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, da linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, pelo mestrando **Diomark Pereira de Araujo**, sob orientação do Professor Dr. Edilan Sant’Ana Quaresma. A pesquisa tem por objetivo analisar como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação como política indutora para a escola de tempo integral no município de Itaituba, no período de 2009 a 2015. A minha participação neste estudo será no sentido de permitir que o pesquisador desenvolva análise de documentos, no período de agosto a novembro de 2019, respondendo o questionário com perguntas abertas e fechadas, com questões voltadas para a pesquisa. Ratifico que recebi os esclarecimentos necessários sobre possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado que em nenhum momento serei identificado (a), pois, será adotada uma codificação para garantir o anonimato, com isto, o meu nome não constará em nenhum registro da pesquisa, 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 o pesquisador Diomark Pereira de Araujo pelo telefone 991383226, ou pelo E-mail: diomark.araujo@hotmail.com, bem como é me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queria saber antes, durante e depois da minha participação. Dessa forma, tenho sido informado quanto o teor do estudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da temática supracitada, sendo assim, manifesto consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação. Este termo de consentimento encontra-se impresso em 02 (duas) vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você, todas as folhas desse documento deverão ser rubricadas.

Eu, _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, concordando em participar da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar.

Itaituba-PA

_____ de _____/2019.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B – Ofício 005/2019 – PPGE/UFOPA – ESCOLA A/B



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

Ofício 005/2019 - PPGE/UFOPA

Santarém, 23 de maio de 2019.

À Direção

Itaituba – Pará

Assunto: **Pesquisa de campo**

Ilustríssimo(a) senhor(a),

O Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, na linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia”, acolhe o projeto de pesquisa “Programa mais educação no município de Itaituba: análise dos desafios e contribuições para o ensino fundamental”, desenvolvido pelo mestrando Diomark Pereira de Araújo, sob orientação do Prof. Dr. José Edilan Sant’Ana Quaresma.

A pesquisa tem como objetivo, analisar e interpretar o processo de implantação do Programa Mais Educação como política indutora para a escola de tempo integral no município de Itaituba. Para o desenvolvimento da pesquisa se faz necessário o contato direto com os Professores, o Conselho, a Direção e o(a) técnico(a) educacional da escola, e com o(a) articulador(a) do programa Mais Educação.

Diante do exposto, solicitamos de V. Sa. Autorização para o desenvolvimento desta pesquisa. Deste já, destacamos que todos os procedimentos éticos que garantam o respeito aos participantes e seu anonimato, se assim desejarem, serão devidamente cumpridos.

Certos de contarmos com sua colaboração,

Atenciosamente,

Prof. Dr. Luiz Percival Ieme Britto
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação
Portaria nº 216/GR/UFOPA, de 26 de abril de 2019