



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

LÍLIA TRAVASSOS DE SOUSA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018)**

**Santarém - Pará
2020**

LÍLIA TRAVASSOS DE SOUSA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018)**

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

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

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

**Santarém - Pará
2020**

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

Sousa, Lília Travassos de.

Políticas Educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018) / Lília Travassos de Sousa. - Santarém, 2020.

141f.: il.

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

Orientador: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

1. Políticas Educacionais. 2. Educação Integral. 3. Implementação. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 379.81

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806

LÍLIA TRAVASSOS DE SOUSA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS
ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018)

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

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Conceito:

Data de Aprovação: ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
(Orientadora/Presidente da banca)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – UFOPA
(Examinador Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Antonia Vidal Ferreira – UFOPA
(Examinadora Externa)

Prof^ª. Dr^ª. Edna Marzzitelli Pereira – UFOPA
(Suplente Interno)



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 43

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 15:00 horas, na Sala H304 do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (orientadora e presidente), Profa. Dra. Maria Antonia Vidal Ferreira (membro externo), e Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (membro interno), a fim de arguirem a mestranda Lília Travassos de Sousa, com a dissertação intitulada "POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012-2018)". Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada

Dra. MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa

Dra. EDNA MARZZITELLI PEREIRA, UFOPA

Examinadora Interna

Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, UFOPA

Examinador Interno

Dra. MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES, UFOPA

Presidente

LÍLIA TRAVASSOS DE SOUSA

Mestrando

Dedico este trabalho aos meus avós maternos Ezequiel e Sérgio (in memoriam), que fizeram parte do Projeto Ford, ele seringueiro (Fordlândia e Belterra) e ela professora (Fordlândia).

Aos meus tios Edson, Raimunda e Maria do Socorro (in memoriam), Elias, Elismar, José Maria e minha mãe Maria José, que iniciaram sua trajetória escolar nesse município.

E aos Belterrenses que fizeram ou fazem parte do processo educacional dessa cidade conhecida como “Bela Terra”.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus que não consigo ver, mas posso sentir agindo em minha vida.

Aos meus pais José Pereira e Maria José que nunca mediram esforços para que eu e meus irmãos, Ronilson e Darlison, estudássemos.

Ao meu marido Egilson e aos meus filhos Lízia, Ellen, Eduardo e Lucas, que desde 2013 com meu ingresso na UFOPA, me deram o suporte que precisei para embarcar em um grande sonho, que era conseguir me formar depois de 15 anos distante da vida escolar, mesmo achando que não dava conta, pois cuidar de dois bebês, simultaneamente, não é fácil, por isso fui fazer o curso de Pedagogia que era noturno, e me possibilitou ingressar como PIBIC tendo como Orientadora a Prof^ª. Dr^ª. Lília Imbiriba Colares.

*À minha querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Lília Imbiriba Colares, que desde a graduação como PIBIC me acolheu e tem sido uma “Bússola” em minha vida acadêmica, sempre direcionando de forma firme e gentil suas orientandas, e a palavra que define o sentimento que nutro por ela é gratidão, **plena gratidão**.*

A Banca examinadora composta pela Prof^ª. Dr^ª. Edna Marzzitelli Pereira (Qualificação), Prof^ª. Dr^ª. Maria Antonia Vidal Ferreira (Qualificação e Defesa) e Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (Defesa) pelas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Às pessoas que compõem o grupo de estudos e pesquisa HISTEDBR/UFOPA, que sempre compartilharam seus conhecimentos com os demais membros e que fazem desse grupo uma grande família.

Aos colegas e professores do mestrado que também foram parte importante para que esta caminhada não fosse tão sofrida.

Aos servidores da SEMED/Belterra que foram solícitos disponibilizando documentos necessários para a constituição desta pesquisa.

À Universidade Federal do Oeste do Pará, pela oferta do Mestrado em Educação, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) pelo fomento desta pesquisa.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este momento fosse possível.

Muito obrigada!

Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (PARO, 2009, p. 20).

RESUMO

A presente pesquisa, aborda as políticas educacionais indutoras de Educação Integral a partir da análise das ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018. O recorte temporal deve-se ao período em que foram implementadas as primeiras ações indutoras de Educação Integral no município. O aporte teórico apoia-se nas concepções sobre Educação Integral e em Tempo Integral de autores como Arroyo (2012), Cavalieri (2007), Coelho (2009), Gadotti (2009), Gomes (2017), Lima e Almada (2013), assim como, nas reflexões acerca da implementação de Políticas Públicas Educacionais de Goch, Colares e Gomes (2017), Perez (2010), Santos (2016), Secchi (2012) e as legislações vigentes. A metodologia consistiu na revisão bibliográfica, levantamento e análise documental. A ideia de Educação Integral vem sendo abordada na educação desde a Grécia Antiga, e dependendo do tipo de corrente filosófica que a embase adquire diferentes enfoques. O amparo legal brasileiro iniciou a partir da Constituição Federal de 1988, a qual em seu Art. 205 determina como direito de todo cidadão o seu pleno desenvolvimento, e na LDB nº 9.394/96 esse tipo de Educação fica associado a ampliação da Jornada Escolar, tendo como principais modelos educacionais de aumento do tempo escolar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), experiências desenvolvidas no Brasil na década de 1950 e 1980, respectivamente. Em relação aos resultados obtidos por meio da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) do município de Belterra, verificamos que esta não desenvolveu ações locais de Educação Integral, mas, implementou políticas educacionais do governo federal tais como o Programa Mais Educação (PME) em 2012 e a partir do ano de 2016 do Programa Novo Mais Educação (PNME). Percebeu-se a importância das escolas constituírem conselho escolar, transformando-o em uma Unidade Executora (UEx), a fim de receber os recursos transferidos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os programas indutores de Educação Integral, e que a continuidade dos recursos destinados as escolas está intrinsecamente ligada a adimplência nas prestações de contas anuais. Outro fator identificado foi o atraso no repasse das verbas para a execução do PME e PNME, ocasionando paralização, mesmo que temporária, das atividades cujo objetivo principal é melhorar a aprendizagem dos estudantes com baixo desempenho escolar e com vulnerabilidade social, mediante a ampliação do currículo escolar e do tempo de permanência na escola. Apesar da Educação Integral não estar intrinsecamente ligada a extensão do tempo escolar, evidenciamos que para melhor efetivá-la devemos pensar em uma ampliação de tempos e espaços de formação, considerando o tripé formador da Educação Integral: Currículo, tempo e espaço.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Integral. Implementação.

ABSTRACT

This research addresses the educational policies that induce Integral Education from the analysis of the actions implemented by the Municipal Secretariat of Belterra / PA, in the period of 2012 to 2018. The time frame is due to the period in which the first inductive actions for Integral Education were implemented in the municipality. The theoretical support is based on the conceptions about Integral and Full-time Education by authors such as Arroyo (2012), Cavalieri (2007), Coelho (2009), Gadotti (2009), Gomes (2017), Lima and Almada (2013), as well as, in the reflections about the implementation of Public Educational Policies by Goch, Colares and Gomes (2017), Perez (2010), Santos (2016), Secchi (2012) and the current legislation. The methodology consisted of bibliographic review, survey and document analysis. The idea of Integral Education has been addressed in the educational since Ancient Greece, and depending on the type of philosophical current that the framework takes on different approaches. The Brazilian legal protection started from the Federal Constitution of 1988, in which in Article 205 it determines the right of every citizen to its full development, and in LDB n° 9.394 / 96 this type of Education is associated with the expansion of the School Day, having as main educational models for increasing school time the educational center Carneiro Ribeiro (CECR) and Integrated Centers for Popular Education (CIEPs), experiences developed in Brazil in the 1950 and 1980, respectively. Regarding the results obtained through the Municipal Department of Education and Sport (SEMED) of the municipality of Belterra, we show that it did not develop local Integral Education actions, but implemented educational policies of the federal government such as More Education Program (PME) in 2012 and from the year 2016 the New More Education Program (PNME). It was also perceived the importance of schools constituting a school council, transforming it into an Executing Unit (UEx), in order to receive the resources transferred by the Direct Money at School Program (PDDE) for these inductive programs of Integral Education, and that the maintenance of resources destined for schools are intrinsically linked to non-payment of annual accounts. Another factor identified was the delay in the transfer of funds for the execution of the PME and PNME, causing paralysis, even if temporary, of activities whose main objective is to improve the learning of students with low school performance and social vulnerability, by expanding the curriculum and time spent in school. Although Integral Education is not intrinsically linked to the extension of school time, it is evident that in order to make it more effective, we must think about expanding training times and spaces, considering the tripod that forms Integral Education: Curriculum, time and space.

Keywords: Educational Policy. Integral Education. Implementation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da localização de Belterra no Pará.....	19
Figura 2: Grupo escolar Henry Ford	30
Figura 3: Grupo escolar Edsel Ford	30
Figura 4: Representação do ciclo das políticas públicas	57
Figura 5: Esquema da ação social	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos legais referentes a Educação Integral e em Tempo Integral	21
Quadro 2: Produções que articulam Implementação e Educação Integral de 2012 a 2018 no BTD/CAPES.....	23
Quadro 3: Produção acadêmica do PPGE/UFOPA. Temática Educação Integral na Região Oeste do Pará (2016-2018).....	26
Quadro 4: Quantitativo de Educandários em funcionamento por Rede (2012 a 2018).....	31
Quadro 5: Número de matrículas efetivadas na rede municipal de ensino quanto a Zona e Grau de Ensino (2012/2018).....	32
Quadro 6: Modalidades de ensino ofertadas pela SEMED/Belterra (2012/2018).....	33
Quadro 7: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2013/2017).....	33
Quadro 8: Taxa de rendimento escolar por etapa de ensino (2012/2018)	34
Quadro 9: Programas Indutores de Educação Integral implementados na rede municipal de Belterra/PA	36
Quadro 10: Teorias pedagógicas pós-modernas do aprender a aprender.....	51
Quadro 11: Os tipos de políticas públicas, conceitos, exemplos e motivos de sua criação.	56
Quadro 12: As fases das políticas e as questões que se apresentam na análise de cada fase..	62
Quadro 13: Indicadores de política	64
Quadro 14: Diferenças entre Conselhos Escolares e Unidades Executoras.....	66
Quadro 15: Quantidade de escolas e alunos beneficiados pelo PME por zona no período de 2012 a 2015	68
Quadro 16: Carga horária e o número de alunos participantes do PNME em escolas municipais de Belterra	71
Quadro 17: Cargo e perfil dos implementadores	72
Quadro 18: Disciplinas e atividades ofertadas pelas Escola-classe e Escola-parque	81
Quadro 19: Objetivo da aplicação de Áreas do conhecimento da 1ª a 4ª série.....	85
Quadro 20: Objetivo da aplicação de Áreas do conhecimento da 5ª a 8ª série.....	85
Quadro 21: Objetivo da aplicação de Áreas do conhecimento na educação juvenil	86
Quadro 22: As atividades dos diversos macrocampos do PME (2012 a 2015).	92
Quadro 23: Atividades do PNME a partir dos seus macrocampos (2016 a 2018).....	96
Quadro 24: Cronograma de atividades do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Belterra (2012/2015).....	102

Quadro 25: Cronograma de atividades do PME de uma escola municipal de Belterra (2012/2015)	103
Quadro 26: Cronograma de atividades do PNME de uma escola municipal de Belterra (2017/2018)	104
Quadro 27: Cronograma de atividades do PNME de uma escola municipal de Belterra (2017/2018)	104
Quadro 28: Valores recebidos pelas escolas no ano de exercício do PME.....	106
Quadro 29: Valor pago aos monitores de acordo com a quantidade de turmas e a zona em que está situada a escola.....	107
Quadro 30: Valor do repasse para as escolas em custeio e capital considerando o nº de alunos.....	108
Quadro 31: Recurso do PNAE destinado ao PME (2012 a 2015)	108
Quadro 32: Valores recebidos pelas escolas correspondentes ao PNME 2018	109
Quadro 33: Remuneração dos implementadores do PNME	110
Quadro 34: Recurso do PNAE destinado ao PNME (2016 a 2018)	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CFIB	Companhia Ford Industrial do Brasil
CPT	Consultoria Pedagógica de Treinamento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidade Executora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDC	Projeto de Decreto Legislativo da Câmara
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEA	Programa Escola Aberta
PEE	Programa Especial de Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNPS	Política Nacional de Participação Social
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
SAP	Seminário de Ativação Pedagógica
SEDUC/PA	Secretaria de Estado da Educação do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEx	Unidade Executora
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URE	Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Configuração geral da pesquisa	17
1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa.....	20
1.3 Mapeamento das produções que abordam as políticas indutoras de educação integral (2012-2018)	22
1.4 Organização da dissertação	27
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE BELTERRA/PA E SUAS CONCEPÇÕES NAS DIFERENTES CORRENTES FILOSÓFICAS	29
2.1 Os programas de educação integral efetivados na rede municipal de Belterra/PA a partir dos dispositivos legais.....	35
2.2 Concepção de Educação Integral nas diferentes correntes filosóficas.....	40
2.2.1 A concepção de Educação Integral (Paidéia) na Grécia Antiga.....	40
2.2.2 A concepção de Educação Integral a partir da corrente iluminista	42
2.2.3 A concepção de Educação Integral na corrente marxista	45
2.2.4 A concepção de Educação Integral na corrente pragmática	47
2.2.5 A concepção de Educação Integral na corrente filosófica pós-moderna.....	49
2.3 Diferentes enfoques da Educação Integral.....	52
3 AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLEMENTADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTO (SEMED) DE BELTERRA/PA.....	55
3.1 As fases das políticas educacionais.....	55
3.2 O processo de implementação do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação no município pesquisado.....	65
3.2.1 Programa Mais Educação	65
3.2.2 Programa Novo Mais Educação	70
3.3 A relevância da implementação para a efetivação das políticas educacionais.....	73
4 PROPOSTAS DOS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO GOVERNO FEDERAL EFETIVADOS EM BELTERRA/PA	79
4.1 O contexto que antecede o amparo Legal da Educação Integral no Brasil	79
4.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR	79

4.1.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs	82
4.2 Aproximações e distanciamentos entre as propostas oficiais dos programas de Educação Integral realizados em Belterra/PA quanto ao currículo, infraestrutura e financiamento.....	91
4.2.1 A Educação integral e o currículo no PME e PNME	91
4.2.2 A infraestrutura na Educação Integral	98
4.2.3 O financiamento do PME e PNME	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

1.1 Configuração geral da pesquisa

A Educação Integral no processo educacional brasileiro, de acordo com Gadotti (2009), foi introduzida a partir do documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” ocorrido em 1932, no qual defendia uma escola pública, única, laica, e obrigatória, o que a condicionava a ser gratuita, sendo efetivada por meio da concepção de Educação Integral, pois havia a necessidade de uma educação única para todos, que desenvolvesse plenamente o ser humano em cada etapa de sua vida, tendo o Estado como o grande responsável pela garantia desse direito, como podemos evidenciar no próprio Manifesto (1932, p. 193) ao afirmar que o “direito biológico de cada indivíduo à sua Educação Integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus”.

Um dos marcos legais¹ na institucionalização da Educação Integral foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, art. 205, sendo posteriormente, ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, no art. 2º, responsabilizando o Estado, a família e a sociedade na promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Considerando os discursos oficiais acerca da Educação Integral, Gomes (2017, p. 46) afirma que ela deve ser analisada como capaz de melhorar o processo de aprendizagem “ao possibilitar o desenvolvimento de atitudes que consideram a heterogeneidade, a autonomia, a criatividade, bem como os saberes constituídos pelas experiências vivenciadas pelos alunos em seu dia a dia”.

Nesse sentido, a Educação Integral apresenta-se, de acordo com os documentos legais, como um modelo de educação para desenvolver o aluno em suas múltiplas dimensões, porém, para a sua efetivação, a escola precisa conjugar outros tempos e espaços, deixando de ser o único lugar de aprendizagem, ultrapassando seus muros, integrando os diversos espaços educativos e os diferentes saberes, em um processo contínuo de aprendizagem para a vida.

Para Gadotti (2009), o indivíduo desenvolve-se plenamente quando lhe é propiciada uma educação que faça dele um sujeito com direito à vida, à liberdade, à saúde, ao respeito, à dignidade, como parte integrante da sociedade, participando ativamente nas tomadas de

¹ São eles: CF (1988); ECA (1990); LDB (9.394/96); PNE (2001); PNE (2010); PNE (2014); FUNDEB (6.253/2007); PME (17/2007); PNME (1.144/2016).

decisões políticas e sociais, no exercício pleno de sua cidadania. Paro (2001, p. 11) ratifica essas afirmações ao dizer que “a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico. Isto é, se o homem se faz histórico porque é o construtor de sua própria humanidade”.

O tema da pesquisa começou a ser definido a partir da participação, ainda na graduação, em palestras e cursos promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UFOPA, que abordavam a temática da Educação Integral e em Tempo integral. Posteriormente, houve a inserção no HISTEDBR/UFOPA, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, que teve como agência de fomento a CAPES, vinculada ao projeto “AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: rede de pesquisas e formação acadêmica”, entre UNICAMP, UNIR e UFOPA, no qual foi desenvolvida a pesquisa “O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra/PA: desafios de sua implementação a partir da percepção da equipe gestora”.

Diante disso, suscitou a necessidade de uma produção científica mais ampla, de forma a contemplar outras ações de Educação Integral que foram efetivadas no município de Belterra, para que contribuísse não somente com o enriquecimento do projeto supracitado que esta pesquisa integra, mas com o registro de políticas educacionais que trazem em seu discurso oficial, propostas de uma educação que desenvolva plenamente o aluno, como forma de melhorar a educação local, haja vista que segundo Pereira (2016, p. 28-29) “é preciso discutir a importância de se investigarem as especificidades da educação e das instituições educativas da Amazônia e do Oeste do Pará, com vista a garantir uma compreensão mais concreta e orgânica da história da educação Nacional”.

Belterra é um município brasileiro localizado na região Oeste do estado do Pará, conforme figura 1, é uma das mesorregiões que compõem o Baixo-Amazonas, pertencendo a Região metropolitana de Santarém², na qual faz divisa com essa cidade além de Mojuí dos Campos, Placas, Rurópolis e Aveiro. Segundo os dados do último censo IBGE (2010), a população é de 16.318 mil habitantes com estimativa de 17.624 mil habitantes para 2018, em uma área de 4.398,419km², contendo 3,71 (hab/km²) de Densidade Demográfica e 0,588 de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

² De acordo com IBGE (2017) Belterra pela lei estadual nº 62, de 31-12-1947, deixa de pertencer ao distrito de Alter do Chão, e é elevado à categoria de distrito, ambos subordinados ao município de Santarém. E somente em 29 de dezembro de 1995, por meio da lei estadual nº 5928/95, Belterra é emancipada.

Figura 1: Mapa da localização de Belterra no Pará

Fonte: IBGE (2017).

Segundo Santos (2016) Belterra foi um sonho idealizado pelo americano Henry Ford, empresário da área automobilística, dono da Ford Motor Company, que ao se expandir no Brasil em 1927 cria a Companhia Ford Industrial do Brasil (CFIB), considerava a cidade por ele denominada de “*Bela Terra*”, uma segunda oportunidade de cultivar seringueiras para produzir em grande escala a borracha mais genuína do mundo, tendo em vista que a primeira tentativa em Fordlândia não se apresentou como local adequado para a implantação de um projeto de grande porte, principalmente devido ao surgimento de doenças tanto nas plantações quanto nos populares, e aos embargos de material, taxações, as importações e exportações, entre outros. Entretanto, Belterra tinha as condições necessárias (solo fértil de “Terra Preta”, para o cultivo dos seringais e o fácil acesso fluvial para o escoamento da produção) para a implantação e manutenção desse projeto, sendo erguida em plena Amazônia no ano de 1934 de acordo com a autora, uma cidade bem estruturada nos moldes americanos com “hospitais, cinema, abastecimento de água, escolas, casas no estilo americano, comércio, campos de atletismo, lojas, [...] benfeitorias que foram construídas para atender e abrigar as famílias de todos os empregados que trabalhavam no projeto” (p. 68).

A Companhia Ford Industrial do Brasil era responsável pelo sistema educacional do município, vindo posteriormente a integrar a SEMED/Santarém. Após a emancipação de Belterra em 1995, por meio de plebiscito com a população local, o município passa a contar com uma Secretaria municipal de educação e desporto (SEMED) própria em 1997. Os dados referentes a educação escolar municipal a partir desse período até 2012, estão disponíveis na dissertação de Santos (2016)³, o que nos ajudou a compreender a realidade educacional de

³ Dissertação de Santos (2016) intitulada “As Políticas Educacionais Implementadas pelo Município de Belterra/PA no período de 1997-2012”, disponível em: http://www.ufopa.edu.br/histedbrufopa/?page_id=49.

Belterra/PA no período de 2012⁴ a 2018, sendo melhor detalhada na 2ª seção desta dissertação.

Este estudo tem como enfoque a implementação de políticas indutoras de Educação Integral, norteado pela seguinte questão: Como a Secretaria Municipal de Ensino e Desporto (SEMED) efetivou a implementação de programas e projetos indutores de Educação Integral na rede municipal de ensino de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018?

A escolha da periodização apresentada neste trabalho, está relacionada a implementação da primeira política indutora de Educação Integral na rede municipal de Belterra/PA, que ocorreu a partir de 2012 por meio do Programa do governo federal intitulado “Mais Educação”. Para responder a esta questão trabalhamos com os seguintes objetivos: Analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação e Desporto/SEMED, no processo de implementação de Políticas Indutoras de Educação Integral, na rede municipal de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018, sendo os específicos: Compreender em seus aspectos gerais as políticas educacionais referentes à Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil; Identificar e registrar os programas e projetos voltados para a Educação Integral e em Tempo Integral na rede municipal de Belterra/PA; Investigar os distanciamentos e aproximações entre as propostas oficiais de programas indutores de Educação Integral quanto ao currículo, infraestrutura e financiamento.

É de relevante discutir os caminhos e desafios que permeiam o processo de implementação de programas e projetos indutores de Educação Integral, haja vista que, não é uma tarefa simples implementar uma política educacional, pois requer sobretudo, pesquisa, planejamento e participação da comunidade em geral, devendo ser posteriormente analisada para identificar pontos que necessitam melhoria e propor novos desafios na busca da obtenção de uma educação de qualidade.

1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa

A metodologia é o trajeto estabelecido que conduz a pesquisa. E quando se trata de uma investigação no campo educacional, Silva (2009) esclarece que o método a ser aplicado na pesquisa deve estar bem definido, pois, “esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo” (p. 4555).

⁴ Início da implementação dos programas Federais de Educação Integral em Belterra, um dos focos da nossa dissertação.

Diante desse pressuposto, esta pesquisa baseia-se no estudo qualitativo, haja vista que, este “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Para a obtenção de informações que sustentem esta dissertação foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica constitui-se como uma fase indispensável para a realização de trabalho científico, porque coloca o pesquisador em contato com as produções existentes acerca da temática pesquisada. Boccato (2006, p. 266), assevera que “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

Inicialmente foram realizados os estudos bibliográficos por meio do levantamento da literatura especializada e normativa para o embasamento de questões conceituais, apoiando-se nas concepções sobre Educação Integral e em tempo integral de autores como Arroyo (2012), Cavalieri (2007), Coelho (2009), Gadotti (2009), Gomes (2017), Lima e Almada (2013), assim como, nas reflexões acerca da implementação de Políticas Públicas Educacionais de Goch, Colares e Gomes (2017), Perez (2010), Santos (2016) e Secchi (2012).

A pesquisa documental é utilizada segundo Silva (2009, p. 4555), para possibilitar uma visão que se aproxime da realidade social, pois “busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem”. Nesse sentido, este estudo foi baseado na legislação vigente, que aborda a temática da Educação Integral e em Tempo Integral, como:

Quadro 1: Documentos legais referentes a Educação Integral e em Tempo Integral

DOCUMENTO/LEGISLAÇÃO	ARTIGO / META
Constituição Federal de 1988	Art. 205
LDB – 9.394/96	Art. 2º
	Art. 34
	Art. 87
ECA – 8.069/90	Art. 3º
	Art. 53
PNE – 10.172/2001	Trechos diversos do documento
PNE – 8.035/2010	Meta 6
PNE – 13.005/2014	Meta 6
FUNDEB – 6.253/2007	Art. 20
PME – 17/2007	Todo documento
PNME – 1.144/2016	Todo documento

Fonte: Quadro elaborado pela autora em 2018, a partir da CF (1988); ECA (1990); LDB (9.394/96); PNE (2001); PNE (2010); PNE (2014); FUNDEB (6.253/2007); PME (17/2007); PNME (1.144/2016).

Integram esta pesquisa, os documentos de domínio público⁵ obtidos através de sites do governo, que detém informações relevantes para a pesquisa, bem como aqueles que são acessados somente pelo coordenador municipal do Programa (Planos de atendimento Consolidado PME e PNME) e os fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) de Belterra/PA (Plano de ação do PME, Cronograma de atividades do PME e PNME, Ata de reunião do programa PME)⁶ sendo o *locus* da pesquisa o município de Belterra. Esses documentos apresentaram dados relevantes para responder aos objetivos propostos neste estudo, como forma de analisar as ações da secretaria de educação na implementação de Políticas Indutoras de Educação Integral na rede municipal de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018. Para a obtenção dos dados realizou-se a análise documental, porque segundo Ludke e André (1986, p. 38), esse instrumento “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Diante das informações obtidas, foram organizados e sistematizados os dados para a estruturação da dissertação, sendo normatizada de acordo com as Normas estabelecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará.

1.3 Mapeamento das produções que abordam as políticas indutoras de educação integral (2012-2018)

Como forma de compor o material bibliográfico que auxiliou este estudo, apresentamos nesta subseção um levantamento das dissertações de mestrados e teses de doutorados, coletadas nas bases de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), delimitando a busca por meio das palavras-chave: Implementação e Educação Integral, assim como, em um recorte temporal de 2012 a 2018, sendo este o período trabalhado na pesquisa.

Considerando os termos utilizados e o recorte temporal nessa busca, destacaram-se 5 (cinco) trabalhos, sendo 3 (três) de mestrado e 2 (dois) de doutorado, ambos encontrados na base de dados da CAPES, que tratam diretamente do processo de implementação de políticas indutoras de Educação Integral, como aponta o quadro 2, sendo este um dos objetos centrais desta pesquisa.

⁵ Censo Escolar (Matrículas, Rendimento Escolar, Distorção Idade-série), IDEB, Extrato de Liberações de recursos, documentos referentes ao município de Belterra entre 2012 a 2018 fornecidos pelos sites Qedu.org.br, Inep.gov.br, Ibge.gov.br, Fnde.gov.br (PPDE/EducaçãoIntegral)

⁶ Documentos disponibilizados pela SEMED de escolas que implementaram tanto o PME quanto o PNME.

Quadro 2: Produções que articulam Implementação e Educação Integral de 2012 a 2018 no BTD/CAPES

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2013	Dissertação	O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na Gestão escolar	Cristina Nascimento da Mota	UFES
2013	Tese	Política Educacional e Inclusão Social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar	Marleide Rodrigues da Silva Perrude	UNICAMP
2014	Dissertação	O Programa ‘Mais Educação’ e a Educação Integral na Escola Pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral	Magda Gisela Cruz dos Santos	UFPEL
2016	Dissertação	Análise da Implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da Cidade de Aldeias Altas, Estado do Maranhão	Sílvia Maria Oliveira de Souza	UFPI
2016	Tese	O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis-RJ	Fábio Brandolin	UFRJ

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A pesquisa desenvolvida por Mota (2013) teve como objetivo central, analisar o processo de implementação de programas indutores de Educação Integral, como os programas “Educação em Tempo Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória e, em âmbito federal, o “Mais Educação”, e suas implicações para a gestão escolar nesse município. Segundo a autora, esses programas, cuja proposta pedagógica visa à permanência do aluno na escola, tem como finalidade desenvolver, no contraturno escolar, atividades que melhorem o desempenho escolar, principalmente nas disciplinas de português e matemática, mas sem preterir atividades socioeducativas e culturais para seus educandos. Diversos desafios foram apontados pelas equipes gestoras de escolas que aderiram ao programa Educação em Tempo Integral (ETI) e por seus coordenadores, que participaram da pesquisa, como: a fragmentação da ETI em turno e contraturno; a falta de espaço e infraestrutura das escolas; a política focalizada em crianças com vulnerabilidade social; a falta de eixos curriculares norteadores para as escolas de tempo integral; e as parcerias que já não são suficientes para suprir as demandas desse projeto, necessitando, portanto, cada vez mais de articulação e

comprometimento da equipe gestora do programa nas escolas e na Secretaria de Educação, em prol de um bom desempenho escolar dos estudantes.

Em sua tese, Perrude (2013), apresenta uma análise do processo de implementação dos Programas indutores de Educação Integral, Programa Escola Aberta (PEA) e Programa Mais Educação (PME), desenvolvidos no Estado do Paraná, em que visou compreender as estratégias do Estado para construir novos parâmetros de responsabilização e ampliação das funções da escola, por meio de mecanismos de descentralização, autonomia, avaliação dos resultados e participação da comunidade. De acordo com a autora, esses programas traziam para a escola um novo discurso pedagógico pautado na cultura, na diversidade, na solidariedade e na tolerância, e a cultura de paz, que ressaltava a função socializadora da escola. Entretanto, percebe-se na prática da execução desses programas que está distante de construir uma escola com a oferta de uma Educação Integral que possibilite o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, em suas diferentes dimensões, dotada de instrumentos que estimulem o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho enfatiza a importância de se construir uma gestão democrática como eixo articulador dessas políticas, a fim de congregarem agentes ativos, e coletivamente comprometidos com um projeto de sociedade e de educação.

Santos (2014), em seu trabalho, investigou as contradições presentes na concepção de Educação Integral difundida pelo Programa Mais Educação (PME) tendo como perspectiva de análise a categoria de formação onilateral. Esse programa, segundo a autora, apresenta uma concepção de Educação Integral que difere fundamentalmente da concepção de Educação Integral na perspectiva da formação onilateral por vincular-se ao projeto de reorganização do padrão de acumulação do capital, constituindo-se como um espaço de construção de consenso em torno do projeto de sociedade vigente. Contudo, a retomada desse tema nas escolas públicas pode constituir-se também como um espaço de disputa, resistência e construção de outra hegemonia, desde que a proposta de Educação Integral seja reelaborada e vinculada com a perspectiva da formação onilateral e da emancipação social.

Souza (2016), apresenta uma análise acerca da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da cidade de Aldeias Altas, Estado do Maranhão, considerando o contexto em que esse Programa está inserido. O estudo adotou o modelo analítico do ciclo de política proposto por autores como: Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes, por se tratar de um referencial analítico que propicia a investigação dos processos pelos quais as políticas educacionais são formuladas e implementadas e por sua preocupação com as consequências das políticas em termos de justiça social. Os resultados

permitem afirmar que a implementação do Programa não vem seguindo todas as orientações dos formuladores da política expressas nos documentos oficiais e orientadores do Programa, e assim algumas limitações foram observadas, como: o não atendimento pelo Programa de todos os alunos, o não atendimento de alunos com necessidades especiais, espaços físicos insuficientes e inadequados para o funcionamento das oficinas; a maioria dos monitores é desprovida de formações e habilidades específicas favoráveis ao desenvolvimento das atividades; a desarticulação entre as atividades socioeducativas e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, entre outras observações.

A tese defendida por Brandolin (2016) traz um estudo que se propôs a investigar o Programa Mais Educação, política do governo federal para a indução da educação em tempo integral em escolas públicas de todo o Brasil. O autor buscou por meio dessa pesquisa, compreender como essa proposta vem sendo conduzida no ambiente escolar, as parcerias consolidadas para o seu funcionamento, a formação, o conhecimento, a compreensão, as dificuldades e as expectativas dos responsáveis pelo programa nas escolas. Os resultados indicaram as dificuldades que as escolas têm para estabelecer parcerias com outras instituições para o desenvolvimento das atividades do programa, muito em função das carências presentes nos bairros e/ou no entorno das escolas. Outro fator que deve ser considerado é o caráter assistencialista que esse programa acaba gerando, deixando em segundo plano o desenvolvimento das diversas dimensões do aluno (física, psicológica, intelectual, social, entre outras), bem como as defasagens no processo de transferência dos recursos anuais para o desenvolvimento e a manutenção do PME nas escolas pesquisadas.

Após trazer alguns estudos a nível nacional que discorrem sobre a temática desta pesquisa, apresentamos no quadro 3, dissertações que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará, que também discutem acerca do processo de implementação de políticas de educação, haja vista que docentes do PPGE/UFOPA, integram um Projeto intitulado “As experiências pedagógicas das políticas de Educação Integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação acadêmica”, que tem como parceiras a UNIR e UNICAMP, no qual essa pesquisa se insere, tendo como finalidade o registro e análise de experiências pedagógicas das políticas de Educação Integral na Amazônia.

Quadro 3: Produção acadêmica do PPGE/UFOPA. Temática Educação Integral na Região Oeste do Pará (2016-2018)

Ano	Título	Autor (a)
2016	Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014	Gerusa Vidal Ferreira
2016	Educação em Tempo Integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015	Maria Sousa Aguiar
2016	Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará	Luciene Maria da Silva
2016	O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira
2017	As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo na Amazônia paraense	Clênya Ruth Alves Vasconcelos
2017	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – Proemi: singularidades desta política em uma escola estadual	Tânia Castro Gomes
2017	A Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA	Adriângela Silva de Castro
2017	A Formação continuada de professores na perspectiva da política de Educação Integral no município de Santarém – Pará	Milka Oliveira de Vasconcelos
2018	A Educação Integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização	Mário Adônis Silva
2018	O Lugar da Biblioteca na Escola de Tempo Integral em Santarém/PA	Raimundo Solano Lira Pereira

Fonte: Elaborado pela autora (2019), mediante Base de dados do PPGE/UFOPA.

A base de dados do PPGE/UFOPA apresentou um total de 10 trabalhos de natureza stricto sensu (mestrado) que abordam a Educação Integral. Como havia uma dissertação⁷

⁷ A dissertação intitulada “O Estado do Conhecimento sobre Educação Integral em Tempo Integral nas Dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018” de autoria de Nirlanda Figueiredo da Silva, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, defendida em 04 de dezembro de 2019, não foi mencionada no quadro 3, pois incluímos somente as dissertações defendidas até 2018, período que encerra o recorte temporal desta pesquisa.

sendo construída paralelamente a esta pesquisa e que tem por objetivo analisar que concepções de Educação Integral estão presentes nas experiências descritas nas dissertações vinculadas ao PROCAD, defendidas no período de 2016 a 2018, PPGE/UFOPA, na qual foi realizado o mapeamento e análises mais detalhadas dessas dissertações, optamos por abordar nesta subseção apenas a dissertação de Ferreira (2016), que compõe esse banco de dados, pois é a que se aproxima do objetivo geral traçado para este estudo: analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação e Desporto/SEMED, no processo de implementação de Políticas Indutoras de Educação Integral, na rede municipal de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018.

A dissertação de Ferreira (2016) teve como foco de estudo, identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém – Semed, desenvolveu no período de 2008 a 2014, acerca da implementação da Educação Integral, considerando tanto os princípios e orientações políticas nacionais de Educação Integral, quanto às iniciativas locais de ampliação do tempo escolar. Algumas questões problematizadoras foram necessárias para subsidiar essa pesquisa, sendo elas: como a Semed tem interpretado e respondido às Políticas Públicas de Educação Integral? E quais ações implementadas pela Semed são voltadas para a Educação Integral? O estudo também abordou quanto ao financiamento, infraestrutura, currículo e perfil dos profissionais envolvidos com a educação de tempo integral, no qual estas apresentaram-se como categorias de análise. De acordo com a autora, no município de Santarém/PA, apesar de contar com escolas de Tempo Integral, o que mais se efetiva na maioria das escolas é o aluno de Tempo Integral, devido a realidade financeira do município. Todavia, essas propostas estão sujeitas a descaracterização e até mesmo desaparecerem, mediante uma descontinuidade do governo vigente, por se tratar de uma política de governo e não de Estado.

Fazer o Mapeamento das produções que abordam as Políticas Indutoras de Educação Integral aqui apresentado, foi uma forma de compreender os fenômenos que cercam o processo de implementação dessas políticas educacionais, como também esclarece a construção de um trabalho acadêmico, seus caminhos, desafios, limitações e até mesmo um possível recomeço.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação para apresentar resultados que possibilitem alcançar os objetivos propostos, é composta por 5 seções, a primeira corresponde à **introdução**, que discorre sobre os seguintes itens: i) configuração geral da pesquisa; ii) caminhos metodológicos; iii) mapeamento das produções que abordam as Políticas Indutoras de Educação Integral (2012-2018); iv) Organização da dissertação. Na segunda seção, **Educação Integral:**

Caracterização da rede municipal de Belterra/PA e suas concepções nas diferentes correntes filosóficas, apresentamos Belterra/PA a partir do seu contexto educacional de 2012 a 2018, como também identificamos os programas indutores de Educação Integral que foram implementados nesse município, trazendo em seguida, o resgate histórico do conceito de Educação Integral em várias concepções filosóficas (Grécia Antiga, Iluminista, Marxista, Pragmática e Pós-moderna), e os diferentes enfoques da Educação Integral que emergiram das propostas brasileiras.

A terceira seção, intitulada *Ações indutoras de Educação Integral implementadas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) de Belterra/PA*, conta com 3 subseções: a primeira enfatiza as 4 fases que compõem as Políticas educacionais como forma de compreender todo o processo que a constitui, desde a agenda até a avaliação; a segunda discorre sobre a implementação das Políticas Indutoras de Educação Integral em Belterra/PA, e a terceira esclarece a relevância do processo de implementação para as políticas educacionais. E a quarta seção, *Propostas oficiais dos Programas Indutores de Educação Integral efetivados em Belterra/PA, abordará inicialmente*, os primeiros modelos de educação que primavam pela formação integral a serem implementados no sistema educacional do Brasil servindo de base para as posteriores Políticas educacionais de Educação Integral, finalizando essa seção com uma discussão acerca das aproximações e distanciamentos entre as propostas oficiais dos Programas indutores de Educação Integral implementadas em Belterra/PA quanto ao seu currículo, infraestrutura e financiamento. As considerações finais sobre essa temática encerram a quinta e última seção desta dissertação.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE BELTERRA/PA E SUAS CONCEPÇÕES NAS DIFERENTES CORRENTES FILOSÓFICAS

Esta seção aborda a caracterização educacional da rede municipal de Belterra/PA de 2012 a 2018, apresentando quais programas indutores de Educação Integral foram implementados nesse município. Em seguida, destacam-se os preceitos legais que embasaram a implementação desses programas em Belterra, haja vista que o PME do governo federal foi a primeira iniciativa de Educação Integral no município, bem como apresentam-se as concepções de Educação Integral que as correntes filosóficas (Grécia Antiga, Iluminista, Marxista, Pragmática e pós-moderna) se baseiam, finalizando com os diferentes enfoques que emergem da Educação Integral.

Belterra a partir do seu contexto educacional (2012 a 2018)

Belterra foi o lugar escolhido pela CFIB para salvar o empreendimento feito no Brasil, precisamente no Oeste do Pará, e como forma de eliminar a insatisfação e revoltas como a Quebra-panela⁸ ocorrida em Fordlândia, o projeto Ford investiu em setores que pudessem suprir as necessidades dos seus trabalhadores, também serviam como propaganda do governo para atrair mão-de-obra na expansão e exploração da Amazônia. Segundo Pereira (2016) a educação foi um desses setores que a CFIB em acordo contratual com o Governo Brasileiro deveria proporcionar a sua população, não havendo uma obrigatoriedade na criação e manutenção das instituições escolares:

[...] as escolas eram também importantes para o Projeto Ford, pois faziam parte das cláusulas que compunham o contrato de concessão firmado entre o Estado do Pará e a Companhia Ford Industrial do Brasil, assinado aos vinte e um dias do mês de julho de 1927. Cabe observar a liberdade, que foi concedida à empresa, de criar ou não criar escolas, isto é, no contrato estabelecido, a autoridade estatal não impõe nenhuma obrigação no sentido de, além da exploração econômica, assumir algum compromisso com ações sociais, socioambientais, educacionais, ou quaisquer outras (PEREIRA, 2016, p. 26).

Inicialmente em 1939, foram construídos dois grupos escolares de ensino primário (1ª a 5ª série), denominados Henry Ford (figura 2)⁹ e Edsel Ford (figura 3)¹⁰, localizados na

⁸ De acordo com Pereira (2012, p. 106) foi um “ato de insurreição, contra as precárias condições de trabalho e alimentação. Carros foram virados, equipamentos foram queimados, o porto foi interditado pelos trabalhadores e muitos americanos se esconderam na floresta ou fugiram de canoa pelo rio como medo de serem mortos”.

⁹ A imagem registra os alunos do grupo escolar Henry Ford, em atividade de educação física na década de 1960. Em 1972, essa escola é renomeada para Waldemar Maués com educação a nível de 1º grau (atual ensino fundamental), sendo posteriormente ofertado o 2º grau (atual ensino médio) passando a ser a única escola do município, até a atualidade, administrada pela Secretaria de Estado da Educação – Seduc/PA.

Estrada¹¹ 1 e Estrada 8, respectivamente, como forma de promover a educação escolarizada dos filhos dos trabalhadores e assim fazer com que as famílias desses empregados pudessem permanecer nesse ex-povoado com infraestrutura capaz de manter sua subsistência.

Figura 2: Grupo escolar Henry Ford



Fonte: <https://sidcanto.blogspot.com.br>. Acesso em 20 dez. 2019.

Figura 3: Grupo escolar Edsel Ford



Fonte: <https://belterradotapajos.blogspot.com.br>. Acesso em 20 dez. 2019.

Na sequência, houve a criação de mais 1 educandário, também de educação primária, a escola Benson Ford¹² (Localizada na vila 129) em 1941, e no ano seguinte foi construída a creche denominada Darcy Vargas¹³, localizada na estrada 1, objetivando receber crianças a partir dos dois meses de idade até os seis anos completos. Para Pereira (2016), a CFIB ao ficar responsável pelos grupos escolares Belterrenses em relação aos seus aspectos tanto administrativos quanto pedagógicos com a supervisão de uma diretora geral dos educandários, a Professora Normalista Zélia Pinto de Souza Braga, tinha como objetivo disciplinar e manter o controle sobre o tipo de pessoas que queria formar para servir como mão-de-obra para o Projeto Ford.

A partir de 1945, com o abandono do Projeto Ford pela CFIB, as terras que eram cedidas para a companhia que constituem Belterra, voltaram para o domínio Brasileiro e se agregaram ao município de Santarém, mas com jurisdição do Ministério da Agricultura.

¹⁰ O nome do educandário é em homenagem ao filho único do Henry Ford, passando posteriormente a se chamar Darcy Vargas a partir do ano de 1972. Devido as precárias condições do prédio, este desabou, e os alunos foram remanejados para a antiga creche Darcy Vargas. Atualmente, a escola é um prédio em alvenaria construído pelo governo municipal no ano de 2011 no local de origem, ofertando o ensino fundamental.

¹¹ O termo “Estrada” foi utilizado como denominação das ruas do município de Belterra.

¹² Em 1972, por determinação da diretoria do Ministério da Agricultura todas as instituições escolares trocaram seus nomes de origem, e essa escola foi renomeada para Manoel Garcia Paiva, e o bairro onde localiza-se recebeu o nome de Santa Luzia, mas conhecida como Bode.

¹³ A creche recebeu esse nome em homenagem a esposa do então Presidente do Brasil, Getúlio Vargas. A partir do ano de 2018, a creche passou a ser denominada de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) São José, fazendo referência ao Bairro onde está localizada.

Entretanto, o sistema educacional de Belterra de acordo com Santos (2016, p. 82) passa a ser “de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, com atendimentos em escolas na área urbana e na área rural em Belterra (distrito), com apoio da Seduc/5ª URE”, perdurando até 1996, um ano depois da emancipação desse município haja vista que:

Após a emancipação de Belterra, no final de 1995, a rede de ensino público municipal neste ano e em 1996 ainda era de responsabilidade da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Santarém (Prefeitura Municipal de Santarém), fase intermediária justificada pelo momento de transição de governança, à espera da eleição da primeira gestão municipal. Em 1997 é empossado o primeiro prefeito de Belterra e a administração da educação escolar pública municipal torna-se de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Belterra (SANTOS, 2016, p. 82).

Considerando que o Panorama educacional de Belterra (de 1997 a 2012)¹⁴ já esta descrito na dissertação de Santos (2016) apresentamos o contexto educacional de Belterra a partir de 2012, ano que aparecem os primeiros registros dos programas indutores de Educação Integral implementados pela SEMED /Belterra em suas escolas municipais.

O sistema de ensino de Belterra em 2012 era composto por 71 instituições escolares, sendo 68 pertencentes a rede municipal, 1 da rede Estadual (Oferta apenas o Ensino Médio) e 2 da rede Particular (Escolas de Educação Infantil destinadas a Pré-escola). De 2012 a 2018 houve uma diminuição no número de estabelecimentos escolares, 17 no total, todos da rede municipal de ensino que ofertam desde a Educação Infantil (creche e pré-escola), até os Anos Finais do Ensino Fundamental, como evidenciamos no quadro 4.

Quadro 4: Quantitativo de Educandários em funcionamento por Rede (2012 a 2018)

ANOS	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	---	1	68	2
2013	---	1	65	2
2014	---	1	59	2
2015	---	1	57	2
2016	---	1	59	2
2017	---	1	56	2
2018	---	1	51	2

Fonte: INEP/Censo Escolar.

¹⁴ O Panorama Educacional desse período também é apresentado no Artigo “O atendimento educacional no interior da Amazônia: o município de Belterra”, de Ângela Rocha dos Santos e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Texto publicado na **Revista HISTEDBR On-line**, disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8648238/15135>

Verificou-se com base no quadro 4, que o município ainda não conta com estabelecimentos educacionais da esfera Federal como Universidades e Institutos Federais, bem como não consta a oferta de Ensino Superior Particular nesse município. Das instituições escolares referentes a rede municipal de ensino, 10 escolas (4 são Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI) pertencem a Zona Urbana, estas aparecem ativas de 2012 a 2018, já as escolas da Zona Rural que correspondiam a 85% (58) das unidades escolares municipais em 2012, sendo 6 EMEIs, sofreram uma baixa de 17 escolas até 2018, eram escolas anexas de uma escola Polo, que começaram a agregar-se a outras, haja vista que o número de alunos matriculados nessas instituições também diminuiu, sendo demonstrado no quadro 5 como estão distribuídos os quantitativos de alunos atendidos considerando as Zonas (Urbana e Rural) e o grau de ensino.

Quadro 5: Número de matrículas efetivadas na rede municipal de ensino quanto a Zona e Grau de Ensino (2012/2018)

Grau de ensino por zona		Matrículas de alunos (anos)						
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Zona Urbana	Educação Infantil	276	302	283	289	326	340	349
	Educação Fundamental	1.489	1.526	1.490	1.415	1.458	1.504	1498
Zona Rural	Educação Infantil	366	382	316	240	311	251	309
	Educação Fundamental	2.389	2.340	2.261	2.137	2.185	2.115	1.985

Fonte: INEP/Censo Escolar.

No quadro 5, apesar de demonstrar uma decrescente no número de matrículas de aluno da zona rural, por motivos já citados anteriormente, vimos que na zona urbana esse quantitativo de matrículas permaneceu estável. Constatamos também, que houve aumento significativo de matrículas na Educação Infantil de alunos da Zona Urbana, o que não refletiu nas EMEIs da Zona Rural, considerando que a Lei nº 12.796/2013 traz como obrigatoriedade a inserção de crianças a partir de 4 anos, assim sendo, as Secretarias de Educação devem adequar-se até 2016 para o atendimento total desse público. No quadro 6 apresentamos quais as modalidades de ensino foram contempladas pela educação municipal de Belterra.

Quadro 6: Modalidades de ensino ofertadas pela SEMED/Belterra (2012/2018)

Matrículas por ano	Modalidades de ensino				
	Educação de jovens e adultos	Educação especial	Educação do campo	Educação profissionalizante	Educação à distância
2012	462	---	---	---	---
2013	401	---	---	---	---
2014	292	---	---	---	---
2015	174	---	---	---	---
2016	210	---	---	---	---
2017	228	44	---	---	---
2018	168	63	---	---	---

Fonte: INEP/Censo Escolar.

As modalidades de ensino ofertadas pelas escolas municipais de Belterra são: a Educação de Jovens e Adultos, ofertada no turno intermediário ou Noturno, com turmas de 1ª e 2ª etapa (composta pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), bem como de 3ª e 4ª etapa (constituída pelos Anos Finais do Ensino Fundamental); e a Educação Especial, na qual somente em 2017 contabilizou os alunos com necessidades especiais, haja vista que foi disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais, sendo que antes desse período eram alunos inclusos em sala de aula regular.

Um dos instrumentos de acompanhamento do sistema de ensino brasileiro é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza dois indicadores para essa finalidade, sendo eles: o fluxo escolar (taxa de aprovação, repetência e evasão) e o desempenho na Língua Portuguesa e Matemática em exames externos, como a prova Brasil. O IDEB é aplicado a cada dois anos e calculado considerando o ano final de cada etapa escolar, no qual a meta do Brasil é alcançar a média 6 até 2021, para se igualar aos países desenvolvidos. Diante disso, apresentamos no quadro 7 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas da rede municipal de Belterra, com base nos dados do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, correspondente ao período da pesquisa.

Quadro 7: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2013/2017)

ANOS	ETAPAS DE ENSINO			
	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)		Ensino Fundamental (Anos Finais)	
	Meta	Alcance	Meta	Alcance
2013	4,0	4,5	3,9	4,2

2015	4,3	4,7	4,3	4,2
2017	4,6	4,6	4,6	4,2

Fonte: INEP/Censo Escolar.

Mediante o quadro 7, podemos observar que as metas propostas para o Ensino Fundamental considerando as séries iniciais foram alcançadas, tendo até um melhor desempenho do que foi projetado. Entretanto, o Ensino fundamental relacionado aos Anos Finais, infelizmente, teve uma decaída em 2015 e 2017, esse decréscimo correspondeu a 0,1 e 0,4 respectivamente. De acordo com Fernandes (2007, p. 7) um instrumento de monitoramento para se tornar ideal “seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem”.

Um dos fatores importantes para obter o Índice do sistema de ensino brasileiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é a Taxa de Rendimento Escolar que leva em consideração o quantitativo de Aprovação, Reprovação e Desistência de alunos que estão nos últimos anos de cada Etapa de Ensino (5º e 9º ano). No quadro 8, apresentamos a Taxa de Rendimento Escolar das escolas da Rede Municipal de Belterra incluindo Zona Urbana e Rural entre 2012 a 2018.

Quadro 8: Taxa de rendimento escolar por etapa de ensino (2012/2018)

Taxa de rendimento escolar por etapa de ensino		Quantidade de alunos e porcentagem de 2012 a 2018						
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Aprovação	Ensino fundamental (anos iniciais)	2.035 (85,5%)	2.119 (91,1%)	2.002 (87,8%)	1.868 (86,0%)	1.817 (83,2%)	1.821 (83,4%)	1.746 (85,5%)
	Ensino fundamental (anos finais)	1.310 (86,2%)	1.417 (90,0%)	1.256 (82,8%)	1.218 (85,7%)	1.227 (82,9%)	1.219 (84,9%)	1.223 (84,7%)
Reprovação	Ensino fundamental (anos iniciais)	328 (13,8%)	193 (8,3%)	251 (11,0%)	285 (13,1%)	355 (16,2%)	341 (15,6%)	281 (13,8%)
	Ensino fundamental (anos finais)	185 (12,2%)	125 (7,9%)	190 (12,5%)	146 (10,2%)	206 (13,9%)	160 (11,1%)	165 (11,4%)

Desistência	Ensino fundamental (anos iniciais)	17 (0,7%)	16 (0,7%)	28 (1,2%)	20 (0,9%)	14 (0,6%)	23 (1,0%)	14 (0,7%)
	Ensino fundamental (anos finais)	26 (1,7%)	34 (2,1%)	71 (4,7%)	59 (4,1%)	48 (3,2%)	58 (4,0%)	57 (3,9%)

Fonte: INEP/Censo Escolar.

Ao fazer um comparativo entre as taxas de rendimento escolar por Zona (Urbana e Rural) percebemos que estão bem equiparadas, mesmo as escolas da rede Municipal localizadas na zona rural corresponderam a mais de 80% do seu total. Considerando o período de estudo (2012 a 2018) o maior índice de aprovação nas séries iniciais corresponde a 91,1% em 2013, e o menor índice alcançado foi em 2016 com 83,2%, sendo também nesse ano o maior índice de reprovação com 16,2%, e 2014 houve a maior taxa de evasão escolar com desistência de 28 alunos, onde a relação de distorção idade-série nessa etapa de ensino, de acordo com o Inep (2019), variou de 29% (2012) a 23% (2016), isso significa que em 2016 a cada 100 alunos, aproximadamente 23 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Os anos finais do Ensino Fundamental também mantiveram semelhantes percentuais na Taxa de Rendimento Escolar entre a zona Urbana e Rural, alcançando entre 2012 a 2018 o maior índice, em 2013 com 90%, e o menor índice 82,9% em 2016, no qual verificamos que houve 206 (13,9%) reprovações também em 2016, com 71 desistências correspondendo a 4,7% em 2014, sendo por 2 anos seguidos (2012 e 2013) a taxa de aprovação de 43% e de 2014 a 2018 o índice de 41% se manteve invariável, portanto, nesses últimos 5 anos a cada 100 alunos, aproximadamente 41 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

Em 2012, o município de Belterra implementou, pela primeira vez, um Programa que tivesse por finalidade propiciar ao alunos atividades diversificadas à partir da ampliação do tempo de permanência escolar, voltada para um desenvolvimento pleno dos seus educandos. E no segundo semestre de 2012 iniciaram nesse município, as atividades do Programa Mais Educação (PME), um programa do Governo Federal indutor de Educação Integral. Na subseção a seguir, apresentamos os Programas Indutores de Educação Integral efetivados na rede Municipal de ensino de Belterra, os quais analisaremos em conformidade com o arcabouço Legal.

2.1 Os programas de educação integral efetivados na rede municipal de Belterra/PA a partir dos dispositivos legais

O Programa Mais Educação (PME), foi implementado em Belterra/PA 5 anos após esse programa ser efetivado em escolas públicas de ensino fundamental do Brasil, em 2007, e no final de 2016 há a adesão ao Programa Novo Mais Educação (PNME), programa que surge a partir da reformulação do seu antecessor PME, substituindo-o. Esses programas trazem em seus objetivos, propostas supostamente capazes de promover o desenvolvimento pleno do aluno, por meio da ampliação do tempo escolar. No quadro 9 apresentam-se exemplos de programas que foram implementados na rede municipal de Belterra/PA.

Quadro 9: Programas Indutores de Educação Integral implementados na rede municipal de Belterra/PA

PROGRAMA	LEGISLAÇÃO	OBJETIVO	IMPLEMENTAÇÃO EM BELTERRA/PA
Programa Mais Educação (PME)	Portaria Normativa Interministerial n° 17 de 24 de abril de 2007	Atender às escolas que apresentassem Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cujo os alunos estivessem em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de diminuir as desigualdades educacionais, mediante um tempo estendido na permanência escolar.	A partir de 2012
Programa Novo Mais Educação (PNME)	Portaria Normativa interministerial n° 1.144, de 10 de outubro de 2016	Traz como prioridade o melhoramento da Alfabetização, tendo como componentes obrigatórios a língua portuguesa e a matemática.	A partir de 2016

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos documentos oficiais dos programas supracitados (BRASIL, 2007), (BRASIL, 2016).

Além de aumentar a jornada escolar do aluno, os programas, supracitados no quadro 9, trazem como proposta, de acordo com os documentos norteadores, a articulação do currículo base com diferentes campos de conhecimentos, induzindo as escolas a reorganizarem sua agenda cotidiana, o que possibilita diversas atividades socioeducativas para os educandos. Nessa perspectiva, Mayboroda e Forell (2016) esclarecem que:

A Educação Integral no Brasil apresentou-se, como uma política pública que buscava impactar, positivamente, a aprendizagem dos alunos através da ampliação do período de permanência na escola. Assim, as expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” marcaram de forma contundente as legislações da política educacional (p. 46).

O Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação se constituíram a partir dos preceitos legais que consolidaram a Educação Integral como um direito educacional, tendo a Constituição Federal (CF) de 1988 como marco inicial desse processo por meio do seu Artigo 205, que traz referência ao direito à educação dos indivíduos e aos responsáveis pela sua efetivação, determinando que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2000, p. 121).

Como podemos verificar no Artigo supracitado, o termo Educação Integral não é citado literalmente. No entanto, quando se fala em desenvolvimento pleno, fica subentendido que está referindo-se a uma educação que contemple as múltiplas dimensões do indivíduo, sendo este o princípio do conceito de Educação Integral ratificado por Antunes e Padilha (2010):

Educação Integral, [...] trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica (p. 17).

Em 1990, com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90), o desenvolvimento Pleno do indivíduo em suas diversas dimensões está ligado à condição de proteção desse direito:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O ECA, no Artigo 53, com base no que diz a Constituição Federal (CF) de 1988, assegura uma educação capaz de desenvolver integralmente as crianças e adolescentes, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, por meio da proteção e de subsídio necessário que garanta a eles:

Art. 53. [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
 Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

A Educação Integral é ratificada novamente, como direito, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo determinada em seu artigo 2°:

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

A concepção de educação que promova o desenvolvimento global do educando ficou relacionado ao conceito de educação em tempo integral, haja vista que a escola incorporou diversas funções que antes eram assumidas pela família e comunidade, pois:

[...] o tempo de permanência diária passou a ser condição para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições, visto que, o tempo destinado à educação está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI (SIQUEIRA, 2016, p. 38).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96, assegurou no Artigo 34, a ampliação da jornada escolar, de maneira progressiva no ensino fundamental:

Art. 34°. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
 § 1°. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.
 § 2°. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O artigo 87 da LDB n° 9.394/96, faz referência ao empenho da oferta gradativa do tempo de permanência escolar, ao enfatizar em seu § 5° que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Cinco anos após ser outorgada a LDB, que atualmente está em vigor, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n° 10.172/2001, onde em vários trechos desse

documento faz-se referência a importância do tempo integral como forma de subsidiar uma formação integral, primordialmente aos educandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2001):

Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.

Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.

Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2001, p. 7, 13, 16, 20, 24, 67).

Nos Planos Nacionais da Educação seguintes, Lei nº 8.035/2010 e Lei nº 13.005/2014, também trazem referência à educação em tempo integral, tendo ambos como Meta 6, a asseguração da Escola em tempo integral, ao “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014). Nessa perspectiva, Cavalieri (2014) considera que:

[...] o texto do PNE aprovado em 2014 / PNE-2014, sua análise mostra que a questão se tornou mais importante no debate educacional. O sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população. Entretanto, nele a ETI é uma meta específica— meta 6 (composta por 9 itens) - para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014 (CAVALIERI, 2014, p. 1209).

O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação), que compõe o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), por meio do Decreto nº 6.253/2007, influenciou diretamente na implementação da educação em tempo integral e estipulou valores diferenciados para os alunos da educação básica que fizessem parte dessa modalidade escolar, onde em seu Art. 20, caracteriza como "educação básica em tempo integral, [...] o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares" (BRASIL, 2007a).

Antes de ser inserida nos dispositivos legais brasileiros, a Educação Integral teve sua origem no termo "Paideia" que na Grécia Antiga era utilizado ao se referir a uma educação ideal oferecida a algumas classes de seu povo. A Educação Integral não ficou restrita a concepção¹⁵ originária, mas houveram outras correntes filosóficas (Iluminista, Marxista, Pragmática e Pós-moderna) que adotaram diferentes concepções para definir o que seria uma Educação Integral. E como forma de compreender essas outras concepções de Educação Integral que iremos apresentá-las a seguir.

2.2 Concepção de Educação Integral nas diferentes correntes filosóficas

Nesta subseção, apresentamos um resgate histórico da Educação Integral desde a Paidéia, como definição de uma formação completa dos homens na Grécia Antiga, perpassando pelas outras correntes filosóficas (Iluminista, Marxista, Pragmática e Pós-moderna) que constituem concepções de Educação Integral distintas.

2.2.1 A concepção de Educação Integral (Paidéia) na Grécia Antiga

Na Grécia Antiga o termo Paideia, era inicialmente uma definição de “criação dos meninos”, a qual objetivava apresentar à nova geração, os valores e costumes de seus antepassados que deveriam servir de base para a formação dos gregos enquanto ser social. Nesse sentido, Jaeger (1994) enfatiza que:

[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, [...], muito mais que animais, fonte de toda ação e de todo conhecimento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração (p. 4).

¹⁵ De acordo com Pereira (2016, p. 24) “concepção tem a ver com criação, com definição de uma posição, com escolhas, e remete a uma ação, um efeito, uma conduta”.

O uso do termo “criação de meninos” dava-se pelo fato da educação formal ser direcionada apenas para o gênero masculino, que pertencesse a nobreza ou fossem filhos de comerciantes ricos. As meninas ficavam aos cuidados de suas mães, que lhe ensinavam os trabalhos manuais e as atividades domésticas como forma de prepará-las para serem boas donas-de-casa.

Posteriormente, a Paidéia de acordo com Diez, Marcon e Santos (2016, p. 28), ressurge como um conceito de educação ideal, “que busca a formação do homem em suas várias esferas, isto é, uma educação mais antropológica e que considera o homem como ser racional. Essa educação contribui ao homem, uma identidade cultural e histórica”.

Segundo Lima (2013, p. 34-35) a educação tinha como incumbência “o aprimoramento de hábitos e a conduta racional, com base nas qualidades naturais do educando, por meio de quatro ramos do ensino: gramática (leitura e escrita), ginástica, desenho e música”.

Nesse sentido, o processo educativo, ainda restrito a elite masculina, não era específico para moldar apenas o aspecto intelectual do indivíduo, mas deveria construir, em um processo de formação, um cidadão na sua integralidade, completo e perfeito, perpassando além do aspecto intelectual, o físico, o moral, o cultural e o político. Nesse viés, Bortolini e Nunes (2018, p. 34) ratificam que “a Paidéia não é formada por ideias abstratas mas reflete a própria história do mundo grego, a realidade concretizada numa determinada temporalidade e localidade. O objetivo maior, era a formação de um tipo elevado de homem”.

Portanto, compreendemos que a identidade política jamais distanciou-se da concepção de educação, devendo estar em consonância com a ética e a estética na constituição de uma organização democrática, pois:

Ser ético, ser político e ser estético seria isso: ser uma pessoa humana plena! Somente pela educação desenvolvemos nossa natureza humana, ética, estética e política. Educar, portanto, é proceder o desenvolvimento humano, humanizar, criar e formar para a cidadania, a politeia, a educação para viver bem na polis (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 25).

Essa educação relacionada tanto à atividade intelectual quanto à prática esportiva, servia para formar gregos instruídos dotados de habilidades físicas, devendo estar com o corpo e espírito em plena harmonia, uma junção de beleza e sabedoria, o que caracterizaria uma Educação Integral. Nessa perspectiva, a concepção de Educação Integral na Grécia Antiga para Lima (2013, p. 34) correspondia “a formação humana mais completa para a

convivência social, [...] envolvendo a formação do corpo e do espírito”. Considerando essa assertiva, Jaeger (2014) ratifica que:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estrutura interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade (p. 4).

O ingressar na vida militar era obrigatório para os homens abastados, onde vivenciavam uma rotina de preparação para estarem aptos a entrarem em combate caso fosse solicitado, devendo servir fielmente ao Estado na defesa de sua soberania.

O pleno desenvolvimento do homem grego tinha como finalidade formar cidadãos conscientes do seu papel social, no qual segundo Jaeger (1994, p. 114), o Estado favorecia “a estruturação da vida individual, baseada em princípios e sistematizada de acordo com normas absolutas” em busca da construção de uma sociedade mais plena e justa, em que indivíduo e sociedade eram responsáveis um pelo outro, como forma de coexistirem e se fortalecerem como classe dominante. E para permanecerem como classe superior, mantinham a educação elitizada, deixando deste modo, as demais classes sociais excluídas desse processo educacional.

2.2.2 A concepção de Educação Integral a partir da corrente iluminista

A educação na perspectiva Iluminista concebe que o conhecimento é adquirido somente pela razão científica, o que facilitaria compreender e dominar a natureza, como possibilidade de transformar o mundo. Conforme afirma Santos (2013):

Na concepção dos iluministas, somente por meio da razão científica o homem poderia alcançar o verdadeiro conhecimento, a convivência harmoniosa em sociedade, a liberdade individual e a felicidade. A razão era, portanto, o único guia da sabedoria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao homem a compreensão e o domínio da natureza (p. 3)

A corrente filosófica Iluminista tem como um dos seus grandes representantes Immanuel Kant. Segundo Kant (1999) a educação é fundamentada por meio de 3 pilares: cuidado, disciplina e instrução.

O **cuidado** seria a primeira instância educativa, no qual de acordo com Kant (1999) os pais ficavam responsáveis pela proteção dos seus filhos, pois além de alimentá-los tinham o dever de guiá-los para evitar o mau uso de suas forças.

A **disciplina** antecederia o processo de instrução de uma criança, haja vista que antes de ser receptora de conhecimentos, a criança deveria aprender a lidar com diferentes situações, não agindo por instinto, mas sendo levada a refletir sobre sua ação, subordinando-se às leis da humanidade, no pleno uso da razão, como forma de abandonar o estado selvagem que todo ser humano está condicionado desde seu nascimento, para tornar-se humano. Nesse sentido, Kant (1999) afirma que:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao período como um animal feroz, ou como um estúpido (p. 12).

A disciplina deve ocorrer ainda na infância, pois torna-se mais difícil impor regras aos jovens, haja vista que eles estariam menos propensos a aceitar restrições, considerando que estariam acostumados com o impulso da liberdade sem submeter-se aos princípios racionais. E o ato disciplinar inserido na vivência dos jovens de maneira atrasada, desequilibraria e retardaria o processo educacional, pois de acordo com Kant (1999, p. 16) “a falta de disciplina é pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”.

Mesmo acontecendo em um processo tardio e obrigatório, caso necessário, a disciplina deve fazer parte da vida do homem, seja de forma individual ou coletiva, para que possa lhe conferir responsabilidade e deveres a serviço da sua comunidade, como esclarece Lima (2013):

Esse processo disciplinar poderia ocorrer por vontade própria, mediante esforço pessoal ou com a participação de outros seres humanos, considerando que cada geração deve educar as novas em desenvolvimento. Assim, a disciplina submete os seres humanos às leis da humanidade, inicialmente por coação, mas, gradualmente, desenvolve-se por entendimento de sua responsabilidade com a liberdade pessoal e o futuro da vida social (p. 35-36).

A **instrução** seria o último pilar a ser tratado como fator educativo, porque segundo Kant (1999) somente após ter sido cuidado e disciplinado, o indivíduo está apto para se apropriar dos diferentes saberes, ampliando seus conhecimentos, estando dessa forma a cultura diretamente ligada ao processo de instrução, em prol de um desenvolvimento completo. E é por meio da instrução que os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história são repassados de geração a geração, ao considerar que:

A educação é uma arte, cuja a prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999, p. 19).

Diante disso, Lima (2013) esclarece que a Educação Integral na corrente Iluminista se baseia:

[...] na formação enciclopédica, incluindo a dimensão técnico-científica, ética, estética, política, econômica e pedagógica. O discurso educacional valorizava o desenvolvimento de leitura, escrita, cálculos, cultura racional, aspectos morais, regras de conduta e civismo (p. 31).

Leão (2008), afirma que a capacitação dos indivíduos tinha que acontecer por meio do uso da razão, o que garantiria o controle de sua liberdade lhe proporcionando autonomia, sem submissão a qualquer tipo de autoridade. Nessa perspectiva, segundo Lima (2013), Kant afirma que a educação tinha por finalidade formar o homem:

a) “disciplinado” – superando a subordinação às leis pela responsabilidade da obrigação; b) “cultivado” – formação de habilidades pela via instrucional para realizar sua vontade e objetivos; c) “prudente” – saber usar com inteligência seus conhecimentos, exigindo disciplina, instrução, civilidade e consciência cívica; d) e “moralidade” – com capacidade de dirigir o pensamento e a ação com critérios éticos, buscando o uso da razão, objetivos ou finalidades coletivas ou consensuais (LIMA, 2013, p. 36).

A aquisição de conhecimentos permitiria ao homem usufruir da natureza para o favorecimento de suas condições de vida, sendo que a educação não deveria estar atrelada a igreja, pois dessa forma aprisionava o espírito humano às crendices, mas estar em consonância com a sociedade para melhor transformá-la, prevalecendo uma escola laica e livre.

A sensação de liberdade que imprimia o conhecimento nas diversas camadas sociais não era bem aceita pelos burgueses, por ser vista como uma ameaça a sua manutenção como classe superior, o que conferia a classe operária o mínimo de educação, ao considerar que esta liberdade:

[...] versava em estar livre para a acumulação de riquezas, pois ponderavam que a liberdade e a igualdade poderiam possibilitar a padronização das classes sociais. De modo geral, a lógica burguesa busca imprimir por meio ‘aclamada’ liberdade a sua ideologia, ocultando por trás os seus interesses de debelar a participação popular (LEÃO, 2008, p. 7).

A restrição de conhecimentos para as demais classes sociais, era a forma que a burguesia usava para dar a ilusão do acesso à educação, ao mesmo tempo em que repreendia qualquer pretensão do exercício pleno da cidadania e de ascensão social. A classe abastada tinha receio que a democratização da educação provocasse a falta de trabalhadores nos serviços braçais:

[...] surge o pensamento de que poderia ser perigoso o povo instruir-se já que, dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais. O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança (BOTO, 1996, p. 52).

Para Santos (2013), o indivíduo ao deparar-se com o ato educativo, por meio da escola, passa a ser inserido tanto no processo social quanto no econômico e político, tendo em vista que a educação não é neutra, mas interdependente a esses processos, que caracteriza o jogo de força e poder vigente de cada período histórico.

2.2.3 A concepção de Educação Integral na corrente marxista

Na principal obra de Marx, o *Capital* (1971)¹⁶, a educação não ocupa o papel central de seus estudos. Entretanto, o processo educativo está intrinsecamente ligado as relações sociais, políticas e econômica, levando em conta sua historicidade, que são abordadas por Marx, uma vez que essas relações têm como base o trabalho produtivo, em que de acordo com Saviani (2003), o homem necessita instituir uma relação de transformação diante da natureza, para dela fazer uso e se manter como ser humano, pois:

O conteúdo da essência humana reside no trabalho. [...] o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. [...] Diferentemente dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. [...] E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana (SAVIANI, 2003, p. 5).

Nesse sentido, podemos inferir que o homem encontra-se em processo contínuo de transformação, por constituir-se como um ser inacabado e transitório, que necessita do trabalho para assegurar sua identidade e existência, traçando dessa forma, uma estreita relação entre o mundo do trabalho e a educação, por ser “uma articulação profunda que explica com

¹⁶ O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista.

toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana” (MARX; ENGELS, 2004, p. 16).

Segundo Saviani (2003), a educação tem um papel essencial no processo de humanização do homem, porque a partir dela é possível estabelecer relações sociais, passando de um ser apenas biológico, característica que lhe é inerente desde seu nascimento, para se tornar um ser humano e histórico, em que:

[...] cada indivíduo humano [...] só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado (SAVIANI, 2003, p. 16).

Considerando o trabalho como ato educativo, no qual o ser humano se apropria de maneira total das forças produtivas, que se caracterizam também como forças materiais intelectuais, o que implica, portanto, em torná-lo um ser *omnilateral*, que por essência deve conjugar “o trabalho produtivo [...] com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e o único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX; ENGELS, 2004, p. 73-74).

Nessa perspectiva, torna-se relevante respeitar o sujeito como um ser que está em pleno desenvolvimento de suas potencialidades físicas, intelectuais e técnicas, como forma de compreender o mundo físico e social em que se encontra inserido. È a partir dessas dimensões supracitadas que emerge a concepção de Educação Integral defendida por Marx, de acordo com Lima (2013):

Marx defende uma concepção de educação escolar integral, politécnica e emancipatória para crianças e adolescentes da classe operária, propondo a reintegração do trabalho intelectual e manual, por meio da articulação da unidade do pensar e do fazer na atividade educativa (p. 41).

Segundo Paro (2009), a educação é inerentemente integral, caso contrário, ela não se constitui como educação, pois é preciso ver o homem como um ser histórico, para além de um ser racional, que se apropria de saberes (valores, crenças, artes, ciências, filosofias, etc.) produzidos historicamente pela humanidade.

A apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora passa a ter centralidade quando se quer romper as amarras do mundo capitalista, para efetivar uma transformação social, no qual permita que o indivíduo consiga se enxergar como classe oprimida e passe a pensar, bem como a questionar tudo que lhe é imposto, em prol de uma transformação social. Diante disso, pode-se afirmar que:

[...] a emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só pode se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis e, entre eles, o da consciência. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão pode conseguir tal objetivo (MARX; ENGELS, 2004, p. 10).

Nesse sentido, a educação deixaria de ser um instrumento de dominação de massa pela classe opressora, e o sistema educacional passaria a qualificar todos sem qualquer tipo de distinção, aliando a apropriação do conhecimento mediante a escolarização com o mundo do trabalho, promovendo assim o pleno desenvolvimento humano, capaz de transformar a sociedade em seus aspectos políticos e econômicos.

2.2.4 A concepção de Educação Integral na corrente pragmática

John Dewey foi o filósofo defensor da Concepção Pragmática de Educação Integral, que tinha como base entender o homem como ser pensante e atuante. Nesse sentido, as teorias apreendidas só têm valor se forem uteis para serem postas em prática, ou seja, se tivessem vínculo com o cotidiano do educando. E todo esse processo de junção entre teoria e prática eram concebidas mediante a experiência¹⁷, pois conforme afirma Fávero e Toniato (2009):

[...] o homem possui somente uma maneira de conhecer, que é pela investigação inteligente, [...]. Essa inteligência daria direção à investigação, que diz respeito principalmente ao conhecimento obtido pela experiência. [...] a experiência e o conhecimento não são obtidos em si mesmos, mas em processos interativos que o homem vai estabelecendo na tentativa de prever e controlar o meio em que vive, seja ele natural, social, cultural, político ou econômico (p. 114).

Considerando o valor da experiência na validação do conhecimento, porque de acordo com Gottschalk (2007, p. 462) “um conhecimento é considerado verdadeiro se for útil, se resolver os problemas enfrentados pelo homem”, o aluno passa a ser o centro desse processo

¹⁷ Segundo Gottschalk (2007, p. 462) “o conceito de experiência, vista não apenas como um processo empírico, mas como uma relação entre dois corpos quaisquer do universo interagindo entre si, incorporando, assim, a noção de atividade como constituinte do processo de aprendizado”.

educativo, uma vez que o conhecimento aflora por meio das experiências vivenciadas, sejam elas individuais ou coletivas.

Na concepção pragmática, todo conhecimento a ser produzido pela humanidade, deve ter sua utilidade prática, condicionado a experiência, a vivência cotidiana dos indivíduos, que possa fazer uso desse saber em benefício de sua vida em sociedade, caso contrário, de nada ele serviria. Portanto, para Fávero e Tonieto (2009, p. 118) “a produção do conhecimento, nesse sentido, é possível a partir da experiência humana concreta e vivida, modo esse de conhecer que permite ao ser humano adaptar-se e modificar o seu entorno, assim como projetar novos e melhores modos de agir e viver”.

Nessa perspectiva, a veracidade do conhecimento passa a estar sujeita a comprovação mediante estudos científicos que considerem em sua investigação a utilização de métodos empíricos, no qual a verdade não se configura como um elemento pronto, mas está passível de alterações.

O conceito de Educação Integral empregado na corrente pragmática, conforme o pensamento de Dewey apresenta a indissociabilidade entre teoria e prática, no qual defende:

[...] a escola como agente relevante no desenvolvimento pleno das disposições humanas. Nessa direção, a escola deveria ser um ambiente social democrático vivo, de forma a favorecer a unidade entre teoria e prática na formação da conduta humana (hábitos, valores e conhecimentos) (LIMA, 2013, p. 44).

O processo educativo aliado à teoria e à prática necessita levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem do seu cotidiano, uma vez que a experiência já vivida em seu dia a dia poderia ajudar na significação dos novos conhecimentos adquiridos, haja vista que quanto mais significativa torna-se a aprendizagem, maior é o grau de sua funcionalidade. Diante disso, os conteúdos escolares apreendidos em sala de aula, considerando o aluno como um ser passivo de recepção de conhecimentos teóricos, já não são tratados como a única prioridade nesse processo, a experiência passa a ter um valor vital na educação, pois

No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subsequentes. Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. [...] A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas (CAVALIERI, 2002, p. 258).

Para Gottschalk (2007), o pensamento de Dewey enfatiza a herança cultural que a criança vai adquirindo ao longo da sua vida, e que por esse motivo necessita apenas de um direcionamento para potencializar os conhecimentos já existentes, que estariam adormecidos, sendo que dessa forma subsidiaria a construção do seu próprio conhecimento, por meio do aprender fazendo. Assim sendo, ocasionaria em privilegiar mais a metodologia empregada na aprendizagem do estudante, ou seja, a forma com que ele aprende, do que com os conteúdos que devem ser transmitidos.

A escola como agente educativo, mediante a educação com viés pragmático, teria como objetivo a promoção de trabalhos coletivos, que estimulasse múltiplas experiências para os alunos. Dessa forma, estariam desenvolvendo nos educandos a ideia da prática associada a coletividade, o que conceberia o exercício da cidadania de uma forma democrática, como afirma Cavalieri, pois para a autora a democracia:

[...] supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade e propicia o florescimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. A satisfação dessas necessidades, mesmo em suas dimensões individuais, se dá na vida compartilhada, na “experiência”, da qual surgem os fins coletivos que permitem ao indivíduo desenvolver o espírito de integração social (CAVALIERI, 2002, p. 257).

Nesse sentido, quanto maior for a diversidade de experiências propiciadas ao estudante, maior será o seu grau de transformação. E esse desenvolvimento seria pautado na construção da consciência dos direitos e deveres civis, políticos e sociais, uma educação verdadeiramente democrática.

2.4.5 A concepção de Educação Integral na corrente filosófica pós-moderna

Entre os anos 1990 a 2000, surgiu uma corrente filosófica que tinha por finalidade romper com as convicções da “era moderna”, principalmente com os resquícios ainda deixados pelo Iluminismo, haja vista que seus ideais já não eram compatíveis com as mudanças pelas quais a sociedade contemporânea estava passando. Esse novo movimento filosófico ficou conhecido como pós-modernismo, no qual o processo educativo está intrinsecamente ligado ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e na inserção do universo cultural, o multiculturalismo¹⁸, em que não há uma hierarquia entre as

¹⁸ De acordo com Canen e Canen (2005, p. 42) o “multiculturalismo significa diferentes ideias para diferentes pessoas e instituições. [...] é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais”.

culturas, mas sim uma padronização e homogeneização delas. Conforme Vieira e Caldas (2006) a “era pós-moderna” constitui-se a partir de alguns elementos, como:

[...] a globalização; o relativismo e o pluralismo, caracterizados pela dissipação da objetividade e da racionalidade, tidas como tipicamente modernas; a espetacularização da sociedade, marcada pela centralidade da mídia e da imagem; a cultura de massa; a normalização da mudança pela perpetuação de tudo como volátil e transitório; o papel do indivíduo na sociedade primordialmente como consumidor; e a comoditização do conhecimento (p. 64).

Com o emprego das TIC no ambiente educacional, a escola deixou de ser o único lugar que se concebe o conhecimento, uma vez que o acesso a informação está presente no cotidiano das pessoas, através das diferentes mídias, em qualquer hora ou lugar. Essa facilitação da informação pode ocasionar uma falsa sensação de que o conhecimento está totalmente acessível a todos. Duarte (2001) ratifica que a democratização do conhecimento está diretamente ligada a cinco ilusões acerca de uma sociedade do conhecimento¹⁹.

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet, etc.

Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

Quarta ilusão: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (p. 39).

A partir desse contexto pós-moderno, Lima (2013) afirma que surgiram várias teorias pedagógicas que se alicerçam no “aprender a aprender”, onde o aluno passa a construir seu conhecimento por meio do seu fazer, ou seja, aprende fazendo. No quadro 10, apresentamos

¹⁹ Conforme Duarte (2001, p. 39) a sociedade do conhecimento “é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”.

algumas teorias, assim como seus objetivos e principais autores e documentos que abordam essa temática.

Quadro 10: Teorias pedagógicas pós-modernas do aprender a aprender

TEORIA	OBJETIVO	AUTORES/DOCUMENTOS
Construtivismo	Promover a aprendizagem através da interação do indivíduo com o meio social em que está inserido.	Piaget;
Professor reflexivo	Fazer com que o docente reflita sobre sua ação, comprometendo-se com a profissão e se sinta autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões.	Alarcão
Pedagogia das competências	Desenvolver nos alunos a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores capazes de resolver demandas complexas de sua vida cotidiana, incluindo o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.	BNCC
Pedagogia das diferenças	Promover situações de aprendizagens, em que considere as diferenças de cada aluno, buscando reverter o fracasso escolar e as desigualdades em sala de aula.	De André;

Fonte: Quadro elaborado pela autora em 2018, com base em Lima (2013); Piaget (1998); Alarcão (2005); BNCC (2017); De André (1999).

Para Lima (2013, p. 48) essas pedagogias que tem como base o “aprender a aprender”, constituem a concepção de Educação Integral na era do pós-modernismo, no qual acabam valorizando “mais as aprendizagens próprias dos estudantes, secundarizando o conhecimento científico e a experiência que deveria ser socializada pelo professor e limitam as atividades dos alunos aos seus interesses e necessidades imediatas”. O ato de valorizar a forma preterindo o conteúdo, segundo essa autora, desconfigura o sentido objetivo da Educação Integral, pois:

Desse modo, entendemos que essa concepção pós-moderna de educação integral nas últimas décadas dos séculos passados e presente negam o verdadeiro sentido educação relacionado à formação cultural emancipatória, na qual o ser humano apropria-se da realidade do pensamento ao transformá-la, produzindo conhecimentos, a ciência como conhecimento mais elaborado que precisa ser socializado no processo de escolarização. O ser humano deve ser entendido como totalidade e o processo educacional deve implicar no desenvolvimento integrado de suas dimensões físicas, intelectuais, motoras, estéticas, afetivas e lúdicas (LIMA, 2013, p. 48).

Apesar da invasão dos meios de informação, que de certa forma acabaram encurtando as distâncias geográficas e culturais, dar a nítida impressão de fácil e rápido acesso ao conhecimento, a obtenção de um conjunto de informação pelo indivíduo, não lhe confere a apropriação de um determinado conhecimento.

Portanto, a informação por si só, não se constitui como um conhecimento, pois para isso ela precisa ser absorvida e compreendida, sendo usada posteriormente tanto na forma escrita quanto na forma verbal, transformando-se em produto ou serviço no âmbito social. Diante disso, Gadotti (2000, p. 7), ratifica que há uma “predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. Acabaram surgindo ‘indústrias do conhecimento’, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico”.

Em meio às transformações sociais, políticas e econômicas da atualidade, a escola passa a ser compreendida como um “negócio”, no qual o seu produto ofertado seria o conhecimento, haja vista que no mercado de trabalho altamente competitivo, quem conseguir acumular mais conhecimentos, estará em vantagem aos demais, pois de acordo com Duarte (2001, p. 37) “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos”, tendo em vista a multiplicação e a constante mudança dos conhecimentos, tornando-os rapidamente obsoletos, e sem serventia para a vida social ou para o mundo do trabalho. Como podemos verificar “a formação mais completa do sujeito é uma questão que atravessa os séculos, que inquieta e produz práticas que postulam como ela precisa acontecer” (MAYBORODA; FORELL, 2016, p. 45).

2.3 Diferentes enfoques da Educação Integral

Lima e Almada (2013) apresentam algumas concepções e experiências desenvolvidas historicamente no Brasil, que surgem do conceito de Educação Integral, no qual além do termo educação em tempo integral, temos no mínimo, mais duas variações que são distintas entre si. Os autores tentam elucidar as quatro definições a seguir:

- a) **Educação integral:** referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- b) **Educação de Tempo Integral:** referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.

- c) **Escola de Tempo Integral:** referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.
- d) **Educação Integral de Tempo Integral:** referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral (LIMA; ALMADA, 2013, p. 103-104, grifo dos autores).

Esses conceitos são confundidos quando se desconhece seus significados, o que possibilita serem tratados como sinônimos. Segundo Leite, Oliveira e Mendonça (2015), a Educação Integral como direito garantido legalmente, deve considerar em seu processo educacional o lugar onde a escola está inserida, pois:

(...) valoriza saberes que vão além dos conteúdos do currículo escolar e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado, reconhecendo-a como uma permanente e fluida escola. Esta, por sua vez, passa a ser espaço de diálogo entre estes diversos saberes: os gestados nas experiências sociais do dia a dia e os historicamente sistematizados pela sociedade (LEITE; OLIVEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 46).

Nessa perspectiva, podemos inferir que a Educação Integral não precisa necessariamente ser em tempo integral para desenvolver integralmente o indivíduo, mas a escola deve considerar a necessidade de mais tempo e mais espaços, para promover essa formação mais ampla. Entretanto, não basta o aluno ficar mais tempo na escola se não houver um planejamento pedagógico para aproveitar de forma intencional e educativa esse tempo, pois o tempo escolar estendido por si só, não é sinônimo de qualidade de ensino. Cavalieri (2007) enfatiza a relevância do tempo escolar para estruturar a vida familiar e social, já que:

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral (p.1017).

Considerando a afirmação de Lima e Almada (2013) em relação à concepção de Escola de Tempo Integral, podemos perceber que essa proposta de educação está diretamente ligada a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, sem precisar que haja uma ampliação de atividades ou disciplinas escolares para preencher esse tempo a mais na escola. Diante disso, Cavalieri (2007, p. 1020) adverte que "caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação", o que segundo a autora comprometeria o processo de aprendizagem dos alunos. A autora ainda esclarece que essa ampliação do tempo escolar só se justificaria caso se embasasse na:

[...] perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar (CAVALIERI, 2007, 1021-1022).

Para Ferreira (2016), o conceito de Educação de Tempo Integral foca essencialmente, no assistencialismo de resguardar a integridade física e alimentar dos estudantes do que na responsabilidade de promover atividades pedagógicas, seja dentro ou fora do espaço escolar que favoreçam uma formação mais completa, pois de acordo com a autora:

Dessa forma, a educação de tempo integral proporciona mais tempo do mesmo tempo, ou seja, a estrutura pedagógica da escola tradicional, cindida em partes desconectadas, é mantida com disciplinas, turmas e turnos bem divididos, numa perspectiva fragmentada da realidade e sem compromissos reais com o pedagógico (p. 35).

Autores como Kersteneetzky (2006) asseveram que pensar em uma formação global para o indivíduo, requer assegurar a interdependência entre Educação Integral e educação em tempo integral, uma vez que para efetivar o desenvolvimento pleno do aluno a escola precisa possibilitar a ele mais tempo de permanência escolar, indo de encontro a concepção de Educação Integral em Tempo Integral, porque:

[...] quanto mais tempo a criança permanecer na escola, mais longa será a sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundam sua formação, possivelmente praticará mais exercícios de fixação dessa formação e eventualmente receberá maior reforço do aprendizado. [...] o tempo extra na escola permite a participação das crianças em atividades extracurriculares, como esportes e artes, as quais, além de intrinsecamente valiosas, aprofundam o envolvimento dos alunos com a escola e eventualmente exercem impactos positivos sobre o aprendizado (KERSTENEETZKY, 2006, p. 21).

A partir dos conceitos já elucidados que emergem da concepção de Educação Integral, apresentamos de que forma se deu a implementação dos programas indutores de Educação Integral na rede municipal de ensino de Belterra/PA no período de 2012 a 2018.

3 AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLEMENTADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE (SEMED) DE BELTERRA/PA

Nesta seção, as discussões são em torno do processo de implementação dos programas de Educação Integral desenvolvidos na rede municipal de Belterra. Todavia, consideramos relevante apresentar as fases que compõem uma política educacional, como forma de compreendermos desde a sua construção até a sua avaliação, perpassando pela implementação, para que no processo de efetivação de programas ou projetos, os implementadores tenham condições de subsidiá-los.

3.1 As fases das políticas educacionais

A política educacional é uma ramificação das políticas públicas que demanda às decisões do governo voltadas para a educação escolar. Nessa perspectiva, Colares e Colares (2013) enfatizam que:

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

Santos (2016, p. 64) corrobora com a afirmação supracitada, na qual esclarece que essas ações do governo “envolvem situações para tomada de decisões [...] como: sistemas de ensino, infraestrutura das escolas, financiamento, formação docente, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, dentre outros”. Nesse contexto, Gomes (2017) afirma que as políticas públicas:

[...] são o conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado e Governo, têm a função de minimizar as demandas oriundas da classe trabalhadora, estando inserida ou não no processo produtivo, e atender a maioria da população em suas carências de bens e serviços que devem ser promovidas na responsabilidade do Estado (p. 40).

Antes de adentrarmos nos ciclos que compõem uma política pública, faz-se necessário compreender como classificam-se e de que forma podem se materializar em nosso cotidiano. A partir do quadro a seguir, com base nos artigos de Souza (2006) e Secchi (2012), veremos quais são os tipos de políticas públicas, sua definição, exemplos e motivo de sua execução.

Quadro 11: Os tipos de políticas públicas, conceitos, exemplos e motivos de sua criação.

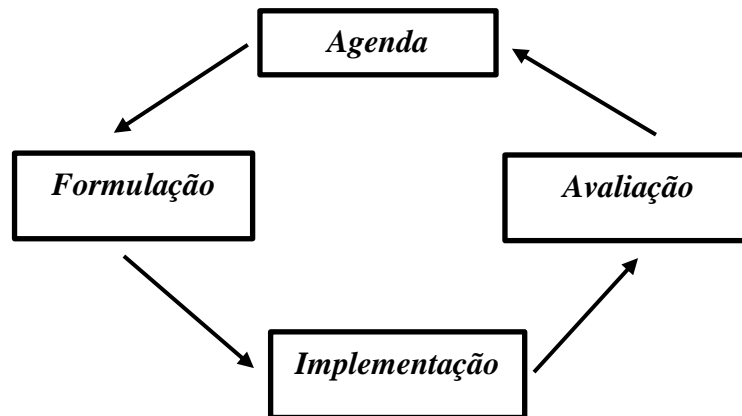
TIPO	CONCEITO	EXEMPLO	MOTIVO
Distributivas	São decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo	Um programa de crédito a baixo custo para pequenos empreendedores que queiram montar seus negócios	Necessidade de geração de emprego e renda
Regulatórias	São as mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse	Uma lei que obrigue os motociclistas a usarem capacetes e roupas adequadas	Altos índices de acidentes envolvendo motociclistas
Redistributivas	São as que atingem maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros	A instituição de um novo imposto sobre grandes fortunas que transfiram renda das classes abastadas para um programa de distribuição de renda para as famílias carentes	Concentração de renda
Constitutivas	São as que lidam com procedimentos	Uma lei que obrigue partidos políticos a escolher seus candidatos em processos internos de seleção e, posteriormente apresentar listas fechadas aos eleitores	Debilidade dos partidos brasileiros, infidelidade partidária por parte dos políticos

Fonte: Quadro elaborado em 2019 pela autora, com base nas informações obtidas nos textos de Souza (2006) e Secchi (2012).

O passo seguinte ao reconhecimento do tipo de política pública que se está querendo desenvolver é entender o caminho que deve ser traçado para que de fato ela se concretize. Conforme Baptista e Rezende (2011) as políticas públicas são constituídas de 4 fases, sendo processos distintos, mas que se interligam entre si:

- **Agenda:** Fase em que as questões relacionadas as necessidades da sociedade, passam a ser discutidas, sendo posteriormente selecionadas as prioridades;
- **Formulação:** Nesse momento, as prioridades selecionadas na agenda, passam a ganhar soluções ou alternativas em prol de uma real execução;
- **Implementação:** Esta fase caracteriza-se pela efetivação da política, pois ela começa a ganhar forma e ação, deixando de ser apenas uma ideia;
- **Avaliação:** Após a política acontecer de fato, torna-se necessário analisar as ações efetivadas.

Figura 4: Representação do ciclo das políticas públicas



Fonte: Figura elaborada pela autora, 2019, a partir das leituras de Baptista e Rezende (2011).

Agenda

Essa é a primeira fase que compõe uma política pública, no qual alguns assuntos passam a ter mais notoriedade por um governo, geralmente, mas não exclusivamente, esse interesse está ligado direta ou indiretamente com a ideologia defendida por seu partido político. Nessa perspectiva, para Viana (1996):

[...] a primeira indagação a ser feita é por que alguns problemas e assuntos são colocados na agenda e outros não; por que certas *alternativas* são escolhidas e outras não. Dessa forma, a agenda é definida como o espaço de constituição da lista de problemas ou assuntos que chamam a atenção do governo e dos cidadãos (p. 7).

Segundo Souza (2006) é na agenda que os governos identificam o problema que precisa ser enfrentado e por meio de discussões que envolvem vários participantes desde os considerados “visíveis” como mídia, políticos, *grupo de pressão*²⁰, etc, aos “invisíveis” tais como acadêmicos e profissionais especializados da área que a partir de um consenso definem estratégias para solucionar a questão em pauta. Nesse sentido, Viana (1996) esclarece que:

Os grupos de pressão, [...] agiriam mais no sentido de bloquear do que de promover assuntos; os acadêmicos cuidariam mais da especificação de *alternativas* do que da construção da agenda, tendo sempre uma atuação de mais longo prazo; a mídia exerceria sobretudo influências regionais e de forma mais localizada; e os partidos e a opinião pública teriam uma grande influência na formação da agenda (p. 8).

²⁰ Sob a denominação de "grupos de pressão" entende-se geralmente aqueles grupos organizados para a defesa de interesses próprios, interesses de naturezas diversas, e que atuam sobre os órgãos responsáveis do Estado, para obter os benefícios que pretendem (CAVALCANTE, 1958, p. 05).

Para Secchi (2012) existem dois tipos de agenda:

- *Agenda política*: conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública;
- *Agenda formal*: também conhecida como agenda institucional, é aquela que elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar (p. 36).

Secchi (2012) afirma que devido o poder que os meios de comunicação exerce junto à opinião pública fez emergir mais uma agenda, denominada “agenda da mídia”, sendo que essa última tem grande influência, condicionando as demais agendas a ela. Apesar da pressão sofrida pelo governo por parte dos interessados na efetivação de uma política pública, não é qualquer demanda que entra na lista de prioridade para compor a agenda, precisa estar condicionado a alguns critérios, como:

[...] o interesse do governo eleito e/ou sua capacidade para mobilizar ações e grupos externos; resulte de uma crise que demande solução mais imediata sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade [...], que pode ser derivada de uma crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava (CONDE, 2013, p. 85).

Com a agenda já definida, entra em destaque a sua formulação, em que todas as decisões discutidas e aceitas anteriormente transformam-se em um documento embutido de legalidade.

Formulação

Para Conde (2013), após o problema se tornar de interesse público, é a hora de considerar as alternativas elencadas na agenda e propor soluções, em que por meio de estudos internos e externos o governo passa a filtrar as principais informações que podem servir de base para constituir uma política pública, estabelecendo assim, um permanente diálogo entre o que está se pretendendo fazer e como efetivar essa proposta. Viana (1996, p. 15), esclarece que o processo de formulação necessita de “percepção da necessidade; elaboração de um plano preliminar; equacionamento do problema do financiamento; plano detalhado; aprovação institucional; implementação e *feedback*²¹”. Nesse sentido, a autora enfatiza que essa fase pode ser ainda dividida em três subfases:

²¹ Segundo Bueno (2018) essa expressão é utilizada para se referir ao retorno do trabalho executado, como forma de avaliar se realmente ele obteve algum tipo de impacto, seja positivo ou negativo, individual ou coletivo.

[...] primeira, quando uma massa de dados transforma-se em informações relevantes; segunda, quando valores, ideais, princípios e ideologias se combinam com informações factuais para produzir conhecimento sobre ação orientada; e última, quando o conhecimento empírico e normativo é transformado em ações públicas, aqui e agora (VIANA, 1996, p. 13).

Podemos considerar que além do fator político estar por detrás do interesse nessas políticas públicas, tem também o social e econômico como fatores preponderantes, haja vista que:

[...] entender as escolhas políticas dos formuladores e autoridades, elas estão inseridas numa cultura política e social e em condições socioeconômicas que interferem nas decisões. Assim, ressaltam que dificilmente todas as decisões relevantes podem ser tomadas durante estas fases, isso porque muitas decisões envolvem conflitos, negociações e compromissos com interesses antagônicos (BAPTISTA; REZENDE, 2011, p. 237-238).

A elaboração de uma política pública pode partir de qualquer um dos 3 poderes públicos: Executivo, legislativo ou judiciário. Que para definir as ações que serão adotadas pela política pública devem considerar algumas questões:

- Objetivos da proposta;
- Definição da política pública;
- Metas a serem alcançadas com a proposta.

Entretanto, vale ressaltar que as demais participações, de representantes do Estado e sociedade, têm um papel importante no desenvolvimento da proposta a ser implementada, haja vista que essa diversidade pode enriquecer a elaboração de estratégias e de alternativas a serem adotadas, pois:

[...] decidir reflete a capacidade dos formuladores em compreender o processo, suas restrições e os mecanismos de produção de alternativas. Sendo assim, como já deve ter ficado claro, o processo de formulação/desenho de políticas públicas **nunca é meramente técnico**: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa (CONDE, 2013, p. 88, grifo do autor).

Nesse sentido, no final de seu primeiro mandato, a presidente Dilma Rousseff, em um evento intitulado “Arena da Participação Social”, que contou com a participação de representantes de entidades civis, gestores públicos de todo o Brasil, acadêmicos e movimentos sociais realizado em Brasília, assinou o decreto nº 8.243 de 23 de maio de 2014, que instituiu a Política Nacional de Participação Social (PNPS), tendo como finalidade o fortalecimento da participação popular no processo de elaboração das políticas públicas, para juntamente com o governo compartilhar o poder nas tomadas de decisões.

Art. 1º - Fica instituída a Política Nacional de Participação Social - PNPS, com o objetivo de fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil.

Parágrafo único. Na formulação, na execução, no monitoramento e na avaliação de programas e políticas públicas e no aprimoramento da gestão pública serão considerados os objetivos e as diretrizes da PNPS (BRASIL, 2014).

Segundo Delduque, Alves e Dallari (2014), o decreto nº 8.243/2014 ampliou o campo de diálogo entre governo federal e sociedade civil, pois estabelecia instâncias permanentes (conselho de políticas públicas, comissão de políticas públicas, conferência nacional e ouvidoria pública federal) e transitórias (mesa de diálogo, fórum Inter conselhos e os mecanismos participativos, como audiência pública e consulta pública) de participação. Destaca-se o ambiente virtual de participação social, que se vale das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para promover esse diálogo, dada especialmente a abrangência e a complexidade de nossa base territorial e social.

No entanto, esse decreto causou grande conflito com a câmara e senado federal que o batizou de “Decreto bolivariano”, pois segundo eles, o seu texto atacava diretamente e inconstitucional o congresso nacional, os representantes legais da população nas tomadas de decisões, preterindo-os como forma de privilegiar os grupos alinhados ao atual governo. Diante disso, em 28 de outubro de 2014, foi aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Decreto Legislativo da Câmara - PDC 1491/2014, que teve como objetivo a suspensão do decreto nº 8.243/2014, visto pelo congresso como uma ameaça aos direitos do povo brasileiro. E em 2019, o atual governo, presidido por Jair Messias Bolsonaro, no qual por meio do decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, revoga não somente o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, assim como extingue vários colegiados.

Art. 1º - Este Decreto extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Parágrafo único. A aplicação deste Decreto abrange os colegiados instituídos por:

I - decreto, incluídos aqueles mencionados em leis nas quais não conste a indicação de suas competências ou dos membros que o compõem;

II - ato normativo inferior a decreto; e

III - ato de outro colegiado (BRASIL, 2019).

Ao se tratar de uma política pública de abrangência nacional, deve-se ter o cuidado de conhecer o processo pelo qual se concebe a sua formulação, bem como o conteúdo que será

futuramente posto em execução, propondo estratégias que contemplem ou que possam ser adequadas a realidade local em que esse programa ou projeto for implementado, pois de acordo com Gomes (2017, p. 141) há “uma disparidade entre o que é planejado e o que é executado quando não se considera as diferentes realidades existentes na formulação das políticas educacionais”. Portanto, dessa forma, pode-se tentar diminuir o paralelismo geralmente encontrado entre o discurso oficial e o discurso na prática, mas, também, ressaltamos que não se deve comprometer a essência da política pública, a ponto de descaracterizá-la.

Implementação

A fase da implementação pode ser considerada de acordo com Baptista e Rezende (2011), a ideia sendo posta em prática, que envolve diversos fatores que darão suporte a sua efetivação, desde os agentes implementadores, aos recursos materiais e financeiros, dentre outros. Nesse sentido, Conde (2013) apresenta alguns pontos que acabam dificultando o processo de implementação de uma política pública:

Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (p. 91).

Por considerar a implementação uma fase que requer maior atenção, haja vista que será o foco desta dissertação, iremos melhor detalhá-la posteriormente, tendo em vista que esta não pode ser entendida como um processo isolado da formulação, pois em um dado momento acaba se cruzando com os demais ciclos da política pública.

Avaliação

Avaliação é considerada uma das principais etapas, pois é a partir dela que podemos verificar se a Política pública de fato obteve os resultados esperados e impactos desejados. Nessa fase também é possível identificar se houve uma relação do que foi proposto na elaboração da política e do que foi concebido em sua execução, servindo de parâmetro para a confirmação bem-sucedida do desenho original formulado ou para a indução de mudanças tanto no desenho quanto na implementação (CONDE, 2013). Assim sendo, Secchi (2012) ratifica a relevância da avaliação para o fortalecimento de uma política, pois:

A avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou. É o momento-chave para a produção de *feedback* sobre as fases antecedentes (p. 49).

Para realizar uma avaliação torna-se necessário conhecer os tipos de avaliações que podem ser aplicados e em que momento de uma política pública é mais propício a sua aplicação. Existem 3 tipos de Avaliação:

- Avaliação *ex ante*: utilizada antes de iniciar o processo de implementação;
- Avaliação *in itinere*: realizada durante a execução da política pública, tendo como objetivo adequar de forma imediata a proposta a necessidade apresentada no percurso da implementação;
- Avaliação *ex post*: em que é aplicada a partir do encerramento do programa ou projeto.

Baptista e Rezende (2011), destacam que o tipo de avaliação aplicada, é determinado além dos objetivos por algumas questões norteadoras, como veremos no quadro 12, que devem ser consideradas em relação a cada fase das políticas.

Quadro 12: As fases das políticas e as questões que se apresentam na análise de cada fase

Fases da Política	Questões pertinentes na análise de cada fase
Reconhecimento do problema - montagem da agenda	<ul style="list-style-type: none"> • Como os temas ganharam atenção dos governos? • Que problemas foram reconhecidos pelos governantes como relevantes? • Como as alternativas para estes temas foram geradas? • Como a agenda governamental se constituiu? • Por que e quando uma ideia emergiu?
Formulação da política	<ul style="list-style-type: none"> • Como as alternativas políticas foram formuladas? • Como determinada proposição foi escolhida entre outras alternativas?
Tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Quem participou do processo de formulação e decisão das políticas?
Implementação	<ul style="list-style-type: none"> • A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara? • Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação/ implementação? • O processo de construção da estratégia de implementação é claro? Em especial quanto à divisão de atribuições e atividades? Exige mudança organizacional? • Os atores que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada?

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A ação política implementada trouxe mudanças positivas ou negativas para as condições prévias das populações? Qual(is) os impactos gerados? • As ações previstas foram realizadas? • As metas definidas foram alcançadas? Os instrumentos e recursos previstos foram empregados? • As ações propostas utilizam os diferentes recursos com eficiência?
-----------	--

Fonte: Baptista; Rezende (2011, p. 253-254).

Com base nas análises que são realizadas durante a avaliação, segundo Conde (2013) é possível verificar os indicadores de desempenho de uma política pública, conhecidos como os 3 Es:

- Eficácia: diz respeito ao nível de cumprimento da política;
- Eficiência: refere-se ao grau de utilização dos recursos disponibilizados versus os custos obtidos;
- Efetividade: relacionado aos impactos e efeitos na sociedade.

No quadro 13, é apresentado de que forma, os 3 Es (indicadores de desempenho) se efetivam durante a avaliação de política, programa ou projeto, no qual deve ser levado em consideração os seguintes instrumentos de definição: metas (*L*), metas planejadas (*M*), tempo real (*Tr*), tempo planejado (*Tp*), custo real (*Cr*) e custo planejado (*Cp*) (VIANA, 1996).

Quadro 13: Indicadores de política

Impacto: resultado dos efeitos

Resultado líquido = resultado bruto - efeito externo

$$\text{Rendimento} = \frac{\text{Prestações realizadas}}{\text{Recursos utilizados}}$$

Recurso disponível \geq recurso utilizado

Rendimento \geq produtividade

$$\text{Produtividade/ rendimento} = \frac{\text{Recursos utilizados}}{\text{Recursos disponíveis}} = \text{Coeficiente de utilização}$$

$$\text{Eficácia} = \frac{L / Tr}{M / Tp}$$

> mais que eficaz

= eficaz

< menos eficaz

$$\text{Eficiência} = \frac{L / Tr . Cr}{M / Tp . Cp} \text{ ou seja, é um conceito financeiro (monetário)}$$

$$\text{Efetividade: } \frac{\text{Logrado}}{\text{Programado}} = \frac{\text{Resultado}}{\text{Objetivo}}$$

Pertinência: capacidade potencial de produzir as modificações visadas

Idoneidade: congruência entre programação, objetivos e metas

Fonte: Viana (1996, p. 33).

Após entendermos como se constitui cada ciclo das políticas públicas, iremos apresentar, em seguida, de que maneira ocorreu a implementação dos programas de Educação Integral na rede municipal de ensino de Belterra/PA de 2012 a 2018.

3.2 O processo de implementação do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação no município pesquisado

A Educação Integral no município de Belterra/PA, iniciou com a implementação do Programa Mais Educação, um programa do governo federal que tinha por objetivo promover por meio da extensão do tempo escolar, uma educação que contemplasse uma formação completa para os alunos do ensino fundamental. Posteriormente, o Programa Mais Educação passou por alteração tanto curricular quanto de tempo e espaço, recebendo o nome de Programa Novo Mais educação. Sendo assim, consideramos relevante apresentar como se deu o processo de implementação desses dois programas, haja vista que não houveram outras ações de Educação Integral da SEMED nesse município.

3.2.1 Programa Mais Educação

O PME em Belterra começou a ser implementado em 2012, a partir da adesão das escolas através da SEMED. A adesão ao programa foi realizada, considerando os critérios estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): Escolas com Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com os alunos em situação de vulnerabilidade social, sendo composto por 50 % de oriundos do Bolsa Família. Além disso, as escolas deveriam ter um Conselho Escolar (CE), um órgão colegiado com personalidade jurídica de direito privado, que esteja regular, sem nenhuma pendência de prestação de contas com órgãos públicos, pois caso contrário não conseguiriam receber os recursos advindos do programa. Assim, os conselhos escolares assumiram a função de Unidade Executora (UEX) a partir da Resolução FNDE/CD nº 3, de 4 de março de 1997, como instância de deliberação junto à gestão executora dos recursos do PDDE repassados à escola, desse modo, segundo Brasil (1997) a função das UEX é de:

[...] administrar bem como receber, executar e prestar conta dos recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, privados, doados, ou os recursos provenientes de campanhas escolares, advindos da comunidade ou de entidades beneficentes, bem como fomentar as atividades pedagógicas da escola (p. 11).

Apesar de os conselhos escolares tornarem-se Unidades Executoras, Taborda (2009) afirma que elas diferenciam-se tanto pela sua concepção quanto por sua função e atribuição, como podemos evidenciar no quadro 14.

Quadro 14: Diferenças entre Conselhos Escolares e Unidades Executoras

Especificação	Conselhos escolares	Unidades Executoras
Definição	São órgãos colegiados com objetivos administrativos, financeiros e, sobretudo político pedagógico.	São entidades de direito privado, sem fins lucrativos representativas da comunidade escolar responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros repassados pelo FNDE.
Função	Deliberativa – consultiva e mobilizadora.	Acompanhar, supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos descentralizados, bem como, captar recursos privados.
Atribuição	- Elaboração do Regimento Interno do Conselho e participação na elaboração do Regimento Escolar e do PPP da escola; - Aprovação do PPP da escola, acompanhamento de sua execução e avaliação; Contribuições curriculares, metodológicas, didáticas e administrativas; - Definição do calendário escolar.	- Elaborar e executar a programação anual e o plano de aplicação de recursos destinados à escola; - Aprovar o plano de aplicação de recursos; - Emitir parecer; - Promover sindicância; - Exercer a fiscalização das ações e movimentação financeira do CE.

Fonte: Taborda (2009, p. 43).

De acordo com o documento intitulado “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território” (2009), o conselho escolar como órgão composto por representantes da comunidade escolar deveriam participar na definição das atividades a serem ministradas no contraturno escolar, assim como de quais alunos poderiam participar do PME desde que se enquadrassem nos seguintes critérios:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas - incentivadores e líderes positivos (ancoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase 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), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2009, p. 13).

Após a contemplação das instituições escolares com o PME, as escolas ficavam a cargo de escolher as atividades que seriam trabalhadas nas horas complementares, ressaltando que poderiam ser atividades que integravam os diversos macrocampos de conhecimentos: Acompanhamento pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e lazer, Direitos Humanos, Promoção à saúde, Cultura e artes, Inclusão digital, Educomunicação, Iniciativa à investigação das Ciências da natureza, Educação e cidadania. As escolas da zona urbana poderiam optar por

trabalhar com 5 ou 6 atividades de 4 macrocampos diferentes e as escolas da zona rural tinham que escolher 4 atividades dentre os seus macrocampos específicos²², mas ambas deveriam incluir obrigatoriamente dentro de suas escolhas o acompanhamento pedagógico, que era o macrocampo composto por: Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia. Segundo o Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (2009), as escolas deveriam preferencialmente, atender 100 alunos, exceto as que não tinham esse número de estudantes, formando turmas com 30 alunos cada, e para alunos entre 15 a 17 anos, que se encontravam retidos no ensino fundamental com base no *Projeto de Vida*²³, a turma deveria ser composta por 15 alunos. Vale ressaltar que para a adesão ao programa é sempre considerado o censo escolar do ano anterior.

No momento de escolher as atividades que seriam realizadas no contraturno, os diretores das escolas deveriam levar em consideração não somente o interesse dos alunos, mas a realidade em que a escola estava inserida e sobretudo se teria alguém qualificado para ministrar tal atividade. Nesse sentido, a SEMED orientou os diretores das instituições escolares, que normalmente é o representante do Conselho Escolar, a construir juntamente com os demais membros do CE, um plano de ação específico para o PME, que estivesse em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, em que orientaria a ação destinada ao programa devendo conter as seguintes informações:

- Dados de identificação da escola;
- Justificativa do PME;
- Objetivos: geral e específicos;
- Detalhamento dos macrocampos do PME escolhidos pela escola;
- Metodologia empregada no PME;
- Materiais utilizados nas oficinas do PME;
- Critérios para a escolha do monitores e do professor comunitário;
- Detalhamento dos espaços utilizados para a promoção das atividades do PME;
- Cronograma semanal das atividades do PME;
- Outras informações que acharem relevante acerca do PME;

²² Posteriormente, falaremos sobre os macrocampos que são destinados aos alunos pertencentes as escolas do campo.

²³ Segundo Brasil (2013, p. 41) esse projeto era destinado aos jovens de 15 a 17 anos como forma de construir propostas que propiciem a construção de projetos de vida, por meio de trabalhos integrados entre as diferentes áreas de conhecimento. Os projetos de vida têm como objetivo principal orientar a criação de espaços para: AUTORIA, CRIAÇÃO, PROTAGONISMO e AUTONOMIA dos estudantes.

- Ata da reunião para a apresentação da estrutura do PME (atividades, espaços, alimentação, transporte e documentos que devem ser preenchidos para o seu funcionamento e obtenção de recursos) para os monitores.

Considerando que o município de Belterra divide-se em 1 zona urbana e 2 zonas rurais (Tapajós e BR 163), identificaremos por meio do quadro 15, quantas escolas e alunos participaram do programa Mais Educação de 2012 a 2015, tempo de vigência desse programa antes da reformulação para o Novo Mais Educação.

Quadro 15: Quantidade de escolas e alunos beneficiados pelo PME por zona no período de 2012 a 2015

Ano	Zona	Quantidade	
		Escolas	Alunos
2012	Urbana	2	185
	Rural (BR 163)	3	276
	Rural (Tapajós)	6	526
2013	Urbana	6	523
	Rural (BR 163)	3	276
	Rural (Tapajós)	10	694
2014	Urbana	6	523
	Rural (BR 163)	2	195
	Rural (Tapajós)	9	655
2015	Rural (BR 163)	1	95

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base nas informações disponibilizadas pela SEMED/Belterra-PA.

De acordo com quadro 15, podemos verificar que em 2012 onze escolas foram contempladas com o PME, pois essas escolas estavam com o conselho escolar regular, uma das exigências para a adesão ao programa. No ano seguinte, 17 conselhos escolares estavam aptos a se cadastrar e receber o recurso para a efetivação do PME, no qual 19 escolas foram beneficiadas, porque dois conselhos escolares agregaram mais duas escolas, cada. Em 2014, 17 escolas receberam os recursos advindos do programa, sendo que em 2015 apenas uma escola continuou recebendo o recurso e a partir de 2016 houve a adesão no PNME, com 7 escolas beneficiadas.

Para a implementação do PME se fez necessário montar uma rede de colaboradores para ajudar na execução e manutenção desse programa. Segundo o documento norteador Manual operacional de Educação Integral (2012), os profissionais responsáveis pelo PME nos municípios eram o coordenador do programa, o professor comunitário e os monitores ou oficinairos. O coordenador do programa deveria ser um técnico efetivo lotado na Entidade Executora - EEx (Secretaria de educação, estadual ou municipal), pois este não recebia qualquer bônus pelo seu trabalho no programa, incumbido de coordenar as atividades

realizadas nas escolas, em que acompanhava a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado. O professor comunitário atuava na Unidade Executora - UEx (escola) devendo ser concursado, haja vista que não recebia nenhum acréscimo salarial por essa atividade, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente quarenta, em que era responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx). Os monitores ou oficinairos eram as pessoas que ministravam as atividades do PME, podendo ser composto por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio ou pessoas da comunidade com saberes e habilidades apropriadas a execução do programa.

No município de Belterra devido a sua extensão territorial e a maioria das escolas que aderiram ao PME, estarem situadas na zona rural (a margem do rio Tapajós e a margem da Rodovia BR 163), conforme o quadro 15, a coordenação do programa a nível municipal era dividida entre duas técnicas efetivas lotadas na SEMED/Belterra que iam até as escolas, mensalmente, para verificar juntamente com o professor comunitário que era sempre alguém da equipe gestora, normalmente o diretor ou vice-diretor da escola, para saber como estava o processo de desenvolvimento do PME. Quando se tratava de escolas anexas, pois não tinham diretor fixo, o professor comunitário era um dos professores de sala de aula que tinham sua carga horária aumentada em 20h, como forma de estimular sua participação nesse programa.

Os monitores contratados eram geralmente moradores das comunidades, que tinham algum conhecimento acerca da atividade que era ofertada, por isso a importância de antes de escolher as atividades que iriam integrar o PME, saber se tinha na comunidade alguém apto a ministrá-la, haja vista que a cidade não dispõe de transporte coletivo municipal, contando diariamente com o transporte intermunicipal (Belterra-Santarém-Belterra) e alguns transportes para comunidades vizinhas a Belterra, com menor frequência, o que inviabilizava o deslocamento dos monitores para trabalharem em várias escolas do campo.

Em 2015, somente uma escola deu continuidade ao PME, pois recebeu a 2ª parcela do recurso referente ao exercício de 2014, conseguindo efetivá-lo até o primeiro semestre de 2015, paralisando as atividades do programa por falta de recurso. De acordo com Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) o PME nesse período, passava por um processo avaliativo onde foi possível verificar que este serviria como indutor de práticas de educação integral, e que dessa forma, deveria haver um aprimoramento de certos itens:

[...] ampliação do assessoramento *técnico*; modificações estruturais no programa: contratação do monitor pelo estabelecimento de parcerias com organizações sociais e universidades (já que ajuda de custo dada ao monitor foi identificada como uma fragilidade anterior); papel técnico do órgão da secretaria no acompanhamento da implementação; definição de critérios de avaliação do programa pelas secretarias e MEC; recomendação de disponibilizar recursos e apoio técnico às redes mais “vulneráveis”; criação de comitês regionais e locais para implementação do programa buscando mobilização local por meio de lideranças e organizações locais (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 50).

Entretanto, em 2016, o programa do governo federal indutor de Educação Integral PME, depois de nove anos desenvolvendo atividades em escolas públicas brasileiras, iniciou um processo de reformulação mudando o foco dessa política educacional, que antes era pautada na oferta de atividades diversificadas com o intuito de promover o desenvolvimento pleno do aluno, passando desde então a objetivar um melhoramento da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

3.2.2 Programa Novo Mais Educação

As atividades do Programa Novo Mais Educação estão estritamente relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as escolas podem escolher um dos dois tipos de carga horária que o programa oferece, 5h ou 15h semanais, em que optando por 5 h/Semanais essas horas são distribuídas igualmente para serem trabalhadas entre as disciplinas de Língua Portuguesa e matemática, mas se a escola quiser aderir a jornada semanal de 15 horas, terá que dedicar 4horas semanais para Língua Portuguesa e mais 4h semanais para matemática, e a carga horária restante poderá ser utilizada para trabalhar as atividades que integram os campos das artes, cultura, esporte e lazer, como forma de melhorar o desempenho educacional das escolas participantes.

Em Belterra, as escolas da rede municipal participaram no final de 2016 da adesão do PNME, no qual foram contempladas apenas 7 escolas, sendo 1 com carga horária de 5h/semanais e as demais com 15h/semanais, no qual em 2017 essas escolas continuaram compondo o programa. No ano seguinte, 2018, das escolares anteriores, uma delas não permaneceu no programa, mas houve a inclusão de 2 instituições escolares, sendo uma (1) delas com carga horária de 5 horas, conforme quadro 16, onde também poderemos verificar quantos alunos compõe o educandário, considerando o censo de 2015, e quantos são contemplados por cada escola com o PNME.

Quadro 16: Carga horária e o número de alunos participantes do PNME em escolas municipais de Belterra

INSTITUIÇÃO ESCOLAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL		Nº DE ALUNOS (PNME)	
	2016/2017	2018	2016/2017	2018
E M E F Corpus Christi	15 horas	15 horas	78	65
E M E F Manoel Garcia Paiva	-----	5 horas	-----	60
E M E F Manoel Ladislau Branco Pedroso	5 horas	5 horas	55	49
E M E F Sagrada Família	15 horas	15 horas	200	200
E M E F Santa Maria	-----	15 horas	-----	79
E M E F Santo Antônio	15 horas	15 horas	100	100
E M E F São Jorge	15 horas	15 horas	100	100
E M E F Vitalina Motta	15 horas	15 horas	100	100
E M E F Waldemar Maués	15 horas	-----	80	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2019), mediante as informações obtidas no SIMPEC (Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação).

Segundo o plano de atendimento (2016), para a adesão do PNME preenchido pelas escolas de Belterra, as que optaram por 5h/semanais devem trabalhar nessa carga horária obrigatoriamente, o acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), no qual cada disciplina compõe turmas de no máximo 20 alunos. Já as escolas com carga horária de 15h/semanais, além de incluírem o acompanhamento pedagógico, poderiam escolher mais 3 atividades disponíveis nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, formando turmas com no máximo 30 alunos.

Considerando ainda, as informações apresentadas no quadro 16, destacamos que uma das escolas contempladas já não pertence desde 2017 ao município de Belterra, pois houve nesse ano um mapeamento da fronteira entre os municípios de Belterra e Mojuí dos Campos, no qual ficou reconhecido que a escola municipal de ensino Fundamental Corpus Christi estaria no território da cidade de Mojuí dos Campos. Como a escola ainda está cadastrada no PNME como instituição Belterrense, a SEMED/Belterra, é a representante municipal junto ao PDDE sendo responsável pela prestação de contas dessa Unidade Executora, deixando a cargo do município de Mojuí dos Campos a contratação dos mediadores e facilitadores do programa, bem como o gerenciamento das atividades desenvolvidas.

Para a adesão do PNME, as escolas pretendentes deveriam cumprir os seguintes critérios: Ter recebido recursos do PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; apresentar Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); terem obtido baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. E os alunos participantes do PNME, são os que estão desde o 3º ao 9º ano do ensino fundamental com baixo desempenho escolar e/ou alta vulnerabilidade social concentrados, principalmente, nos 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental (BRASIL, 2016).

As modificações propostas pelo novo programa indutor de Educação Integral PNME, quanto a sua reorganização curricular, fez com que fosse necessário agregar outros implementadores, além dos já existentes no programa anterior, o PME, para ajudar na execução e manutenção desse programa. No quadro 17, podemos identificar quem são esses implementadores do PNME, que podem conduzi-lo.

Quadro 17: Cargo e perfil dos implementadores

Implementador	O que faz/Quem pode ser
Coordenador	É responsável por acompanhar implantação e monitorar a efetivação do programa, validando os relatórios das escolas e elaborando o relatório de atividades do município, do estado ou do Distrito Federal no PDDE Interativo. É importante que ele seja um profissional efetivo da secretaria municipal de educação com habilidade para realizar avaliação de programas e projetos.
Articulador	É o profissional responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola. Pode ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola, com habilidades para coordenar e avaliar projetos e programa.
Mediador	É o profissional que deve trabalhar com Matemática e Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas. Os mediadores podem ser professores ou estudantes de pós-graduação em educação, Língua Portuguesa ou Matemática, professores e estudantes de licenciatura em pedagogia, Língua Portuguesa ou matemática e educadores populares com ensino médio completo que tenham experiência na área de alfabetização, Língua Portuguesa ou matemática.
Facilitador	Eles irão desenvolver atividades em áreas de Arte, cultura, esporte e lazer. Pode ser um facilitador a pessoa formada ou tenham experiência na área de atuação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de informações coletadas em Brasil (2016b).

No município de Belterra os implementadores do PNME, estão em consonância com os cargos e atribuições destacados no quadro 17. Contudo, devido a maioria das escolas estarem localizadas na zona rural, foi necessário que houvesse uma redistribuição de

atribuições entre 3 coordenadores da rede municipal de ensino, sendo que cada um ficou responsável para monitorar o andamento do PNME em uma das três zonas: urbana, rural (BR 163) e rural (Tapajós). Esses coordenadores tem a função de acompanhar de forma sistemática as atividades do programa realizadas nas escolas, mantendo contato com o articulador que geralmente é um profissional da equipe gestora da escola.

Em relação ao desenvolvimento das atividades, a coordenação municipal do PNME, propôs que os mediadores e facilitadores usassem uma sequência didática, na qual seriam utilizados temas norteadores²⁴ no desenvolvimento das atividades durante 2 meses e ao final haveria a culminância desse período, em que os alunos por meio de um evento na escola apresentariam os conhecimentos apreendidos com esse programa para a comunidade escolar.

Como podemos verificar, a implementação é uma das etapas que consideramos necessitar de um acompanhamento em sua execução, tendo em vista a sua importância para o bom desempenho de programas e projetos no âmbito educacional, e é nesse intuito que apresentamos em seguida o porquê dessa afirmação acerca do processo de implementação.

3.3 A relevância da implementação para a efetivação das políticas educacionais

No que tange as Políticas Educacionais, compreendemos que o processo de implementação requer uma atenção diferenciada, pois é nessa fase que os programas e projetos passam de propostas políticas às ações efetivas. Nesse sentido, de acordo com Perez (2010):

[...] é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas (p. 1180).

A implementação de políticas pública pode se caracterizar a partir de dois modelos, o *Top down* ou desenho prospectivo e o *Botton up* ou desenho retrospectivo. O primeiro modelo é totalmente desvinculado de qualquer participação da comunidade local, onde a política é implementada, como uma imposição vertical de cima para baixo, o que possibilita uma transferência de responsabilidade no que tange a eficácia da política, conforme afirma Secchi (2012):

²⁴ Segundo a coordenadora do PNME, a SEMED promove capacitação aos mediadores e facilitadores, onde são apresentados alguns temas e estratégias que devem ser usadas como forma de nortear a sequência didática nas atividades do programa, para que esse programa não seja apenas um mero reforço dos conteúdos abordados em sala de aula.

Esse modelo também é visualizado como estratégia da classe política para "lavar as mãos" em relação aos problemas de implementação: se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (por exemplo, policiais, professores, médicos) (p. 47).

No segundo modelo, a participação dos atores locais é essencial no princípio da formulação da política, o que pode gerar um olhar direcionado para os problemas que se efetivam no cotidiano da comunidade, no processo de implementação do *programa* ou *projeto*²⁵ partindo em sentido contrário do primeiro modelo, emergindo de baixo para cima, onde os programas ou ações passam a ser passivos de reestruturação, pois:

Nesse modelo, o formato que a política pública adquiriu após a tomada de decisão não é definitivo, e a política é modificável por aqueles que a implementam no dia a dia [...]. Esse papel de remodelação da política pública por aqueles que a implementam não é entendido como um desvirtuamento, mas sim como uma necessidade daquele que se depara com os problemas práticos de implementação (SECCHI, 2012, p. 48).

De acordo com Viana (1996), a implementação constitui-se como ação social²⁶, pois envolve diversos atores, tanto governamentais quanto não-governamentais, que possuem várias e diversas intenções capazes de produzirem significativos impactos na efetivação das políticas públicas, nas quais, de acordo com a figura 5, esses atores (governamentais e não-governamentais) devem trazer para dentro do processo de implementação além de suas intenções, discussões, ideias, valores e recursos. Diante disso, a autora destaca que:

[...] a implementação é definida no processo em que a política governamental envolve-se com sujeitos não-governamentais, sendo alguns deles objetos da política com poder de ação, recursos e ideias. Implementação é, portanto, uma relação entre atores (governamentais e não-governamentais), na qual estes ganham *status* de sujeitos intencionais. Esse processo desenvolve-se segundo um tempo estabelecido, de tal modo que em cada momento interagem atores governamentais e não-governamentais, com ideias, recursos e ações próprios (VIANA, 1996, p. 20).

²⁵ Teixeira (2009, p. 4), apresenta a diferença entre programa e projeto. Programa “é o documento que indica um conjunto de projetos cujos resultados permitem alcançar o objetivo maior de uma política pública”. E o Projeto é “um instrumento técnico-administrativo de execução de empreendimentos específicos, direcionados para as mais variadas atividades interventivas e de pesquisa no espaço público e no espaço privado”.

²⁶ Segundo Weber (1997) a ação social (incluindo tolerância ou omissão) orienta-se pelas ações de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperadas como futuras (vingança por ataques anteriores, réplica a ataques presentes, medidas de defesa diante de ataques futuros). Os “outros” podem ser individualizados e conhecidos ou então uma pluralidade de indivíduos indeterminados completamente desconhecidos (o “dinheiro”, por exemplo, significa um bem – de troca – que o agente admite no comércio porque sua ação está orientada pela expectativa de que outros muitos, embora indeterminados e desconhecidos, estarão dispostos também a aceitá-lo, por sua vez, numa troca futura).

Figura 5: Esquema da ação social

Fonte: Viana (1996, p. 19).

O processo de implementação, não precisa ser estático, pré-determinado, mas dinâmico, totalmente flexível a alterações, onde os atores locais que de fato implementam as ações decorrentes das Políticas educacionais, reorganize-as a fim de adequá-las as necessidades que se apresentam ao longo deste processo. Nesse viés, Vianna (1996), afirma que:

O problema da administração da política seria encontrar um ponto de equilíbrio de responsabilidade que resulte em flexibilidade, suporte, *feedback* e, ao mesmo tempo, controle sobre a distribuição de recursos para atingir as metas estabelecidas. Dessa forma, os implementadores necessitariam de habilidade na arte da política e conhecimento do contexto político da implementação (p. 27).

Também se faz necessário nesse processo de implementação, uma articulação entre os saberes tecidos no cotidiano do aluno e os conhecimentos universais superiores que foram constituídos ao longo da história humana, pois o conhecimento específico ou particular somente terá relevância se partir dos aspectos gerais, como forma de compreender a micro e a macro realidade que se está inserido.

A Educação Integral precisa ser pensada numa perspectiva que agregue diversos saberes, oportunizando aos alunos experiências educativas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, sendo necessário:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (ARROYO, 2012, p. 44).

Consideramos que os programas e projetos indutores de Educação Integral, não devem ser modificados a ponto de perderem sua essência, para que não ocasione um possível descompromisso com o processo de ensino-aprendizagem, sendo visto como mero passatempo, pois dessa maneira, no entendimento de Ferreira e Colares (2015, p. 35) pode levar “a uma "Educação Integral" de baixa potência, onde escolas acabam oferecendo oficinas esporádicas aos alunos ou apenas mais um pouco de tempo para que estes permaneçam na escola”.

Portanto, torna-se relevante a significância dos conteúdos escolares, sem fragmentá-los, mas, articulando os saberes específicos, tecidos no cotidiano do aluno, com os conhecimentos, em sua forma mais desenvolvida, que foram produzidos ao longo da história humana, para a contemplação da educação formal, não formal e informal. Gadotti (2009) enfatiza que:

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua "cultura primeira", as outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática [...] acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar (p. 11).

Nesse sentido, percebemos que ainda é incipiente os conceitos de Educação Integral e educação em tempo integral no meio educacional, e por desconhecimento de seus significados são geralmente tratados como sinônimos. Por isso, há a necessidade de compreensão por parte da comunidade escolar, como implementadores dessas políticas, dos termos referentes tanto ao tipo de educação que se está propondo, quanto ao contexto que se está inserido, pois assim, poderá propor melhores formas de reorganizar essas políticas, com princípios e objetivos bem definidos, a fim de adequá-las as necessidades que se apresentam ao longo do processo de implementação, como possível alternativa para apontar caminhos em prol de uma educação de qualidade. Entretanto, Cavalieri (2014) ressalta que:

O entendimento de que a população brasileira espera mais da escola e, para além da proteção e cuidados com crianças e adolescentes, busca aquilo que nela é sua função típica, conduz a que se encare a solução político-

organizacional da ETI, que vem se generalizando no país, com apreensão. A ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contra-turno”, entendido como “complementar”, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira (CAVALIERI, 2014, p. 1212).

Gadotti (2009) ressalta que, para efetivar as ações decorrentes das políticas indutoras de Educação Integral, é necessário ter como eixo estruturador desse processo, a intersetorialidade, pois esta tem [...] um efeito sinérgico importante. Os cidadãos precisam ser reconhecidos em sua totalidade e não fragmentadamente. A intersetorialidade é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a atomização das políticas sociais” (p. 101-102).

É de suma relevância que as parcerias entre os entes federativos (União, Estados e Municípios), escola, comunidade, e os diversos setores públicos e privados, reconheçam nos programas e projetos, uma tentativa de oferecer melhores condições de aprendizagens, pois caso reduzam essas propostas apenas ao campo assistencialista, Arroyo (2012, p. 38) afirma que “não passarão de políticas compensatórias de mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforçam carências mentais e de problemas de aprendizagem”. Assim, Gomes (2017) enfatiza que:

Programas e projetos são implementados e respaldados de acordo com a legislação nacional, que direcionam e objetivam, em concordância com os documentos oficiais, uma educação que visa atingir a qualidade educacional e, conseqüentemente, a equidade social, em uma relação de interdependência, sob responsabilidade do Estado (p. 41).

Gomes (2017) esclarece que os documentos regulamentados nacionalmente referente às políticas educacionais, estabelecem que é de responsabilidade da esfera estadual ou municipal, onde forem implementadas, a sua operacionalidade, portanto, cabe aos referidos entes federados elaborar suas próprias políticas educacionais. Considerando essa assertiva, os Municípios são um dos elos na efetivação de tais parcerias, tendo em vista a sua responsabilidade como um dos entes federativos mantenedores das políticas educacionais, conforme o Art. 11, inciso I da LDB nº 9.394/96, onde cabe a si "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996).

Desse modo, os municípios precisam subsidiar as políticas ou planos educacionais do governo federal, com ações que favoreçam espaços estruturados com recursos didáticos e profissionais qualificados comprometidos com a proposta de educação em tempo integral, ratificando a estratégia 3, da meta 6 do PNE Lei nº 13.005/2014:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como produção de material e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, p. 60).

De acordo com Arroyo (2012), essas políticas educacionais surgiram como uma resposta ao anseio da população, que por décadas reivindicam melhores condições de ensino. E que o desenvolvimento pleno do indivíduo, vai além de uma educação escolar de qualidade, perpassa pelas formas dignas de sobrevivência, pois “as condições materiais de seu viver são precárias [...]. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência” (p. 34). E como forma de amparar esse direito a uma vida digna, o autor enfatiza que:

É urgente equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral, de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, e, conseqüentemente, equacionar essa realidade política como um dever de Estado a ser traduzido em políticas de Estado, políticas estruturais, compulsórias para todas as crianças e adolescentes jovens ou adultos que são vítimas dessas vidas precarizadas (ARROYO, 2012, p. 35).

Nesse sentido, compreendemos que as políticas educacionais passam por uma descontinuidade, seja pela mudança no poder executivo, uma vez que surgem como uma proposta de um determinado governo para imprimir suas marcas, ou pelo alcance de uma meta estipulada, como no caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que apresenta por meio de resultados sintéticos a qualidade educacional dos sistemas de ensino, passando assim a ser tida como uma política compensatória, que ao atingir seu objetivo, é naturalmente excluída.

Considerando as assertivas que embasaram esta seção acerca do processo de implementação de políticas públicas, podemos verificar que os programas indutores de Educação Integral, Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, implementados na rede municipal de Belterra, apesar de o segundo programa partir da reformulação do primeiro, estes apresentam características diferentes. E será com base nas propostas oficiais desses programas, que a seguir, traçaremos aproximações e distanciamentos entre eles, quanto as suas estruturas curriculares, infraestrutura e financiamento, abordando também os primeiros modelos de Educação Integral no Brasil que serviram de base para outras experiências brasileiras.

4 PROPOSTAS DOS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO GOVERNO FEDERAL EFETIVADOS EM BELTERRA/PA

Esta seção, inicialmente, apresenta os primeiros modelos de Educação Integral brasileira que emergiram com a proposta de efetivar no ensino público uma educação voltada para o desenvolvimento pleno do aluno, pautada na extensão do tempo de permanência desse aluno sob a supervisão da escola. Considerando que a Educação Integral deve ter por base não somente a ampliação do tempo escolar, mas também espaços adequados e um currículo que favoreçam o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, elegemos como categorias de análise o currículo, a infraestrutura e o financiamento trançando aproximações e/ou distanciamentos entre as propostas implementadas em Belterra/PA.

4.1 O contexto que antecede o amparo Legal da Educação Integral no Brasil

O primeiro modelo de Escola de Tempo Integral no Brasil ocorreu em 1950 por intermédio de Anísio Teixeira, que implantou em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), e após trinta anos, em 1980, Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Educação Popular (Cieps) nos quais ambos visavam a oferta de atividades intelectuais e atividades práticas, por meio da ampliação do tempo de permanência escolar (COELHO, 2009).

4.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi a primeira escola brasileira a desenvolver a concepção de educação proposta por Anísio Teixeira tendo forte influência do filósofo Dewey, que defendia a escola como “um ambiente social democrático vivo, de forma a favorecer a unidade entre teoria e prática na formação da conduta humana (hábitos, valores e conhecimentos)” (LIMA, 2013, p. 44).

Nessa época, começou a se pensar em uma escola que suprisse as novas necessidades sociais de uma parcela da população que vivia em precárias condições, na qual a ampliação do tempo escolar poderia promover uma gama de aprendizagens para esses alunos. Nesse viés, Leite, Oliveira e Mendonça (2015) corroboram com essa assertiva ao enfatizar que:

A expressão educação integral surge, nesse período, como renovação da escola e base de uma concepção escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania. Tal concepção passou a abarcar a permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino. (LEITE; OLIVEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 34)

Como forma de concretizar essa educação por meio da ampliação do tempo escolar, Anísio Teixeira propôs que o educandário propiciasse dois tipos de educação, uma formal e outra complementar, sendo esta última provedora de atividades artísticas, culturais e recreativas.

Escola-classe e Escola-parque

A escola de tempo integral idealizada por Anísio Teixeira era de nível primário, sendo destinada aos filhos da classe trabalhadora, com idade até 18 anos, e era composta por dois tipos de instituição: Escola-classe e Escola-parque. Para Eboli (1983), a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tinha como finalidade:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (p. 20).

Coelho (2009) esclarece que Anísio Teixeira defendia a complementaridade de Educação Integral e tempo integral que conjugava suas instituições escolares, tendo em vista que só a partir de um tempo maior na escola o aluno poderia se capacitar tanto para viver em sociedade quanto para o mundo do trabalho, pois

[...] para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto (p. 91).

Nessa perspectiva, haviam no CECR 4 unidades de escola-classe que ficavam responsáveis pelas disciplinas escolares, e uma Escola-parque que ofertava outras atividades, sendo que cada uma delas funcionava em turnos distintos, com 4 horas cada, totalizando 8 horas diárias de atividades múltiplas.

A partir do quadro 18, podemos verificar quais eram as atividades ou disciplinas ofertadas pela escola-classe e escola-parque, ressaltando que as atividades da escola-parque concentravam-se em 5 setores diferentes.

Quadro 18: Disciplinas e atividades ofertadas pelas Escola-classe e Escola-parque

TIPO DE ESCOLA	DISCIPLINAS OU ATIVIDADES OFERTADAS
Escola-classe	Linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais.
Escola-parque	<i>Setor de trabalho:</i> artes aplicadas, industriais e plásticas.
	<i>Setor de Educação Física e Recreação:</i> jogos, recreação, ginástica, etc.
	<i>Setor Socializante:</i> grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
	<i>Setor Artístico:</i> música instrumental, canto, dança, teatro.
	<i>Setor de Extensão Cultural e Biblioteca:</i> leitura, estudo, pesquisa, etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do livro de Ribeiro (1986).

O governo estadual como forma de subsidiar a permanência dos estudantes na escola, ofereciam além do uniforme, o material didático, alimentações diárias e se fosse necessário também disponibilizavam medicamentos. O quadro de professores era formado como:

- a) Escola-classe: Professores primários;
- b) Escola-parque: Professores primários especializados em alguma área correspondente aos setores ofertados.

Como o CECR foi idealizado a partir das convicções da corrente pragmática de Dewey, os profissionais da educação deveriam em suas práticas, estimular experiências, sempre levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, tornando assim, os conteúdos o mais familiar possível, no qual os educandos pudessem fazer uso desse conhecimento para solucionar problemas do cotidiano. As 4 escolas-classe subdividiam-se em turmas organizadas mediante a faixa etária dos alunos:

- Escola-classe 1, 2 e 3, eram compostas pelas turmas A (7 a 8 anos), B (8 a 9 anos), C (10 anos), D (11 anos) e E (12 a 13 anos).
- Escola-classe 4 era destinada aos alunos a partir dos 14 anos até 18 anos, em que era oferecida da 1ª a 4ª série ginásial.

Para compor o processo avaliativo dos estudantes, Eboli (1983) afirma que os professores usavam a partir de suas observações, trabalhos, testes e provas que eram organizadas pelo Setor de Currículo e Supervisão. E os alunos que não conseguiam êxito nessas avaliações, eram encaminhados para os cursos intensivos promovidos na instituição, como forma de reforçar os conteúdos já estudados, uma recuperação, em que os alunos deveriam por meio de uma segunda chance demonstrar terem apreendido os ensinamentos, até porque não havia retenção dos alunos na mesma turma ou série.

Apesar do ensino ser constituído de várias atividades de maneira complementar entre elas, Coelho (2009) enfatiza o paralelismo que havia entre as atividades das escolas-classe e as das escolas-parque, com profundas diferenças entre elas no que tange ao seu processo educativo, pois uma era vista pelos profissionais da educação como essencial para a formação intelectual do ser humano e por isso deveria conter mais planejamento e rigidez em sua aplicação, e a outra era tida apenas como um momento de divertimento, um passatempo.

A proposta apresentada por Anísio Teixeira foi incorporada de forma positiva pelos alunos que frequentavam essas escolas de tempo integral, pois percebiam nelas uma possibilidade de melhorar sua condição de vida, e não como apenas um local de reclusão, como Nunes (2001) esclarece:

As escolas criadas por Anísio [...] não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (p. 12-13).

Cavaliéri (2010) enfatiza que Anísio Teixeira construiu sua concepção de Educação Integral baseando-se na percepção de que a educação não é um preparatório para a vida, pois educação é uma permanente descoberta, é vida, e que a escola deveria assumir o papel central na promoção da educação já que as demais instituições sociais não estavam mais tão comprometidas com esse processo educativo. A autora frisa que Anísio Teixeira defendia por meio de seu projeto de Educação Integral que para formar um ser humano democrático, havia a necessidade de uma reconstrução da experiência, em que:

[...] a possibilidade de os indivíduos viverem experiências que são, também, pensamento, é o elemento fundamental para a criação do modo de vida democrático. Somente uma escola que funcionasse como uma espécie de universidade para crianças e adolescentes poderia propiciar esse tipo de experiência. (CAVALIERI, 2010, p. 258)

Essa modalidade de educação aplicada na Bahia, que dava um novo direcionamento para sua área educacional, serviu de inspiração para outros Estados. No Rio de Janeiro foi proposto um modelo educacional com base na ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, mas que adotava outro método de organização do espaço escolar.

4.1.2 Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs

Com a vitória de Leonel Brizola para o governo do Estado do Rio de Janeiro em 1983, viu-se a oportunidade de reformar o sistema escolar público estadual. Segundo Ribeiro

(1986), o governo da época teve como prioridade a educação, pois esse posicionamento convergia com a ideologia Socialista-democrática do seu partido PDT (Partido Democrático Trabalhista), haja vista que:

Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiquíssima de descaso em matéria de instrução pública, no que deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir (RIBEIRO, 1986, p. 16).

Houve a escolha de Darcy Ribeiro que na época era o vice-governador, e presidiu a Comissão Coordenadora de Educação do Estado, integrando as secretarias estadual e municipal de educação, para a condução das reformas educacionais, que tinha como objetivo, segundo Ribeiro (1986, p. 20) “formular toda a política educacional do Rio de Janeiro e colocá-la de fato em execução, nas órbitas estadual e municipal”.

Com grande apreço pelas ideias de Anísio Teixeira, Ribeiro retoma o modelo de escola de tempo integral, criando os Centros Integrados de Educação Popular – Cieps, que ficaram conhecidos popularmente como *Brizolões*, no qual em sua proposta oficial apresentava-se como um projeto inovador, que por meio do Programa Especial de Educação – PEE, implantaria a 1ª experiência de escola pública de tempo integral no estado do Rio de Janeiro (PARO, 1988).

A proposta de Darcy Ribeiro para uma escola de tempo integral foi idealizada com base nos princípios que regiam os centros educacionais instituídos por Anísio Teixeira, por considerar insuficiente o tempo em que as crianças eram atendidas no ambiente escolar, no qual segundo Pereira (2008) tinha como finalidade:

[...] “passar a escola a limpo”, ou seja, dar um salto de qualidade na educação fundamental e superar o fracasso escolar do sistema público brasileiro expresso por altas taxas de repetência e evasão impostas principalmente ao aluno proveniente dos segmentos sociais mais pobres (p.1-2).

Ribeiro (1986) relacionava o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar com o melhoramento do desempenho nas disciplinas curriculares, pois:

O fator crucial de nosso baixo rendimento escolar reside também na exiguidade do tempo de atendimento que damos às crianças. Não conseguimos nem cumprir nosso ano letivo de 180 dias, que é dos mais curtos do mundo, porque se apela para toda sorte de pretextos a fim de abonar faltas e dispensar aulas (p.10-11).

Diferentemente das escolas de Anísio Teixeira que concentravam suas atividades em dois espaços distintos, os Cieps agrupavam as diversas atividades em apenas um prédio escolar, dividido em 3 blocos, como exemplifica Ribeiro (1986):

No bloco principal, com 3 andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancadas e vestiários. Esse ginásio é chamado de *Salão Polivalente*, porque também é utilizado para apresentações teatrais, *Shows* de música, festas, etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, a moradia para os alunos-residentes (p. 42).

Assim como as escolas de tempo integral da década de 1950, os Cieps eram preferencialmente construídos em áreas com populações carentes, pois as crianças e jovens destas famílias precisavam ficar mais tempo nas escolas, para que tivessem a oportunidade de se alimentarem, enquanto seus pais trabalhavam, bem como assistiam crianças que se encontravam em situação de abandono através do projeto inédito Alunos-Residentes²⁷, passando assim, a ser visto não apenas como uma estratégia educacional, mas como uma necessidade assistencialista. Nessa perspectiva, Mauricio (2006) enfatiza que a concepção pedagógica dos CIEPs tinha como finalidade:

[...] assegurar a cada criança de 1^a a 4^a série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade (p. 66).

Como forma de assegurar a permanência nos CIEPs de alunos que moravam longe e eram carentes financeiramente, tornou-se necessário a implantação do transporte escolar gratuito, pois:

Milhares de crianças evadem-se da escola para não mais voltar, muitas vezes nas primeiras séries do 1º grau, porque esbarraram no obstáculo do preço das passagens de ônibus e nas limitações impostas pela grande distância entre a casa e o colégio. A questão do transporte gratuito para escolares tornou-se

²⁷ De acordo com Ribeiro (1986, p. 42) esse projeto inédito funcionava dentro dos CIEPs “possibilitando que crianças temporariamente desassistidas morem nos “escolões”, ocupando os apartamentos especiais projetados por Niemeyer. Essas crianças frequentam as aulas durante o dia e, à noite, permanecem nos CIEPs em grupo de até 12 meninos e 12 meninas, que são cuidados por casais selecionados e treinados para a tarefa de orientá-los”.

fundamental dentro da prioridade atribuída pelo Governo Brizola à Educação (p. 25).

Segundo Ribeiro (1986), o atual governo tinha como uma de suas metas a criação de 500 CIEPs, em que essa meta seria consumada de forma progressiva, sendo um projeto a médio e longo prazo. Os CIEPs que tinham sua obra concluída atendiam aproximadamente 1000 estudantes, no qual o seu período diurno com 7 horas diárias, era destinado separadamente a primeira etapa (1ª a 4ª série) e a segunda etapa (5ª a 8ª) do 1º grau, recebiam além das aulas formais por meio das disciplinas curriculares, também tinham direito às aulas de ginástica, recreação, atendimento médico e odontológico, e a sua alimentação era composta de 3 refeições diárias, bem como um banho diário. E o autor ainda enfatiza a relevância do turno noturno para os jovens entre 14 a 20 anos, como forma de sanar o analfabetismo nessa faixa etária ou melhorar a aprendizagem dos considerados insuficientemente instruídos. Considerando as informações supracitadas, os quadros 19, 20 e 21 trazem as áreas de conhecimento trabalhadas nas etapas que constituem o 1º grau, como também na educação juvenil, respectivamente.

Quadro 19: Objetivo da aplicação de Áreas do conhecimento da 1ª a 4ª série

ÁREA DO CONHECIMENTO	OBJETIVO DA APLICAÇÃO
Língua Portuguesa	Visa o pleno domínio da escrita e da leitura.
Matemática	Aprender os números e os cálculos simples, bem como das habilidades analíticas, sintéticas, avaliativas e comparativas em que se funda o raciocínio quantitativo.
Noções de coisa	Possuir uma informação básica sobre o mundo e a vida, sobre o país e a cidade, sobre a saúde e a doença, de modo a situar os alunos em seu contexto social e orientá-los na luta por uma existência melhor.

Fonte: Quadro construído pela autora (2019), com base nas informações do Livro dos CIEPs de Ribeiro (1986).

Quadro 20: Objetivo da aplicação de Áreas do conhecimento da 5ª a 8ª série

ÁREA DO CONHECIMENTO	OBJETIVO DA APLICAÇÃO
Língua Portuguesa	Ampliar o vocabulário por meio da leitura, na tentativa de aumentar a capacidade comunicativa e a consciência crítica dos alunos.
Língua Estrangeira	Favorecer a elaboração de conceitos, a aquisição de habilidades e a de formação de atitude através da utilização de um outro código linguístico.
Matemática	Promover a construção dos conceitos que conduzam ao domínio dos conhecimentos matemáticos.
História	Ampliar a capacidade de compreender a sociedade de que fazem parte, considerando os elementos envolvidos no

	processo de sua existência como ser social.
Geografia	Ajudar o cidadão a saber pensar o espaço, começando pelo local em que vive, para participar e agir sobre o espaço construído socialmente.
Ciências	Contribui para desvendar o meio social em que os alunos estão inseridos, sem perder de vista questões relacionadas à conservação do meio ambiente, preservação da saúde ou a utilização correta das conquistas tecnológicas.
Educação Artística	Mobilizar o potencial criador do homem e da comunidade. Além de estimular o conhecimento, agencia o resgate da memória cultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na obra de Darcy Ribeiro (1986).

Quadro 21: Objetivo da aplicação de Áreas do conhecimento na educação juvenil

ÁREA DO CONHECIMENTO	OBJETIVO DA APLICAÇÃO
Linguagem	Promover o debate de maneira criativa e democrática numa visão abrangente e interdisciplinar, sempre procurando levar o aluno a ler e criticar o mundo.
Matemática	Desenvolver o espírito questionador dos alunos dando-lhes condição de se sentirem atuantes em direção a autonomia de pensamento, construindo um raciocínio lógico mediante a percepção visual e espacial para chegar até os hábitos do trabalho e atitudes de socialização.
Realidade social e cidadania	Facilitar a formação da identidade dos jovens, o ensino da cidadania, levando os alunos a tomarem consciência de si mesmos como pessoas.
Saúde	Propor a discussão sobre temas que levam o aluno a ter condições de querer saber quais são os modos de vida que devem ser conquistados para se viver com melhor qualidade de vida
Educação Física	Promover a formação do espírito de solidariedade, liderança e autoestima entre os alunos, de forma integrada ao trabalho efetuado nas demais áreas do conhecimento.
Artes e Cultura	Permitir reunir harmoniosamente a atividade intelectual, a sensibilidade e a habilidade manual, realizando um verdadeiro resgate de valores, ao trazer para a escola toda a riqueza intrínseca da cultura popular.

Fonte: Quadro elaborado pela autora em 2019, a partir do livro de Ribeiro (1986).

A avaliação do processo educativo se dava por meio de diferentes abordagens que não levavam em consideração o sistema de nota, mas o alcance de metas propostas pela instituição, sem o ônus da reprovação, pois segundo Gadotti (2009):

A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação (p. 25).

Os CIEPs, dentro de uma concepção de Educação Integral mediante a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, foram apresentados por seus idealizadores como um projeto capaz de garantir uma educação de qualidade, principalmente para os filhos de trabalhadores oriundos de bairros carentes. Autores como Carlini (2012), Cavaliere (2009), Godoy, Lima e Prazeres (2013), Mauricio (2006), Monteiro (2009), Paro (1988), entre outros, produziram trabalhos científicos que abordaram a temática dos CIEPs, suscitaram algumas questões em torno desse projeto em relação à:

- A ampliação do tempo x desenvolvimento integral;
- Universalização da Escola de Tempo Integral;
- O custo com o projeto;
- Capacitação e valorização dos professores;
- A bandeira partidária e influência da mídia.

Ampliação do tempo x desenvolvimento integral

Monteiro (2009) credita aos CIEPs a tentativa de priorizar uma educação que promova significativas mudanças sociais, ao considerar a necessidade de um tempo maior, do que as quatro horas habituais, destinado a educação sob a supervisão da escola, para que consiga favorecer um desenvolvimento mais amplo no alunado, haja vista que o projeto curricular dessas instituições demanda mais tempo para ser completamente realizável. E que o engajamento com a transformação social, propicia um resgate de tradições ligando-se diretamente com as práticas culturais contemporâneas. Nessa perspectiva, Leite, Oliveira e Mendonça (2015), corroboram com a afirmação supracitada, ao enfatizar que a proposta da criação dos CIEPs, objetivava uma formação mais completa, no qual contemplaria não somente a dimensão cognitiva, mas também as diversas dimensões (Ética, estética, corporal, afetiva, entre outras), pois:

Nas ideias de Darcy Ribeiro estava intrínseca a concepção de que uma forma de reduzir a injustiça social brasileira seria uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades que ultrapassem a noção de conteúdos acadêmicos. Darcy propunha um espaço de instrução, atividades, além de assistência médica, odontológica e alimentar (LEITE; OLIVEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 35).

Cavaliere (2009) relaciona a ampliação do tempo escolar dos educandos à necessidade de um aprofundamento nas relações sociais no que tange a partilha de experiências e saberes. Entretanto, considera que se o tempo não for aproveitado de maneira intencionalmente

educativa, ficará atrelado a uma excessiva fragmentação das potencialidades do indivíduo. Nesse sentido, a autora ratifica a relevância do comprometimento de professores e demais profissionais da educação em se qualificarem para melhor subsidiar o processo de aprendizagem dos estudantes, não deixando que seu trabalho se transforme em um simples atendimento assistencialista, haja vista que “o maior tempo escolar das crianças pequenas vem sendo determinado pela demanda dos adultos que precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos pequenos, portanto, por necessidades externas à relação propriamente pedagógica” (CAVALIERI, 2007, p. 1020).

Na compreensão de Carlini (2012) a oferta de um tempo maior no ambiente escolar requer sobretudo planejamento, repensar a organização e utilização dos espaços escolares, de forma a garantir aos alunos lugares adequados para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Também considera que o agrupamento das atividades apenas no espaço físico da escola, como acontecia nos CIEPs, deixa de promover experiências de aprendizagem tendo o seu bairro ou município como um espaço educativo.

Universalização da Escola de Tempo Integral

Na concepção de Monteiro (2009) os Cieps baseando-se nos ideais do manifesto dos pioneiros, trouxeram a visão de uma escola pública, por ser direcionada a todos, no qual o Estado financiava com recursos próprios a construção e manutenção dessas instituições para que de fato se tornassem gratuitas, e sem a prevalência de qualquer crença, já que não havia o ensino religioso, como forma de respeito e tolerância com as diversas religiões. Nesse viés, Mauricio (2006, p. 58) “rebate a impossibilidade de universalização do atendimento em tempo integral quando não se garantia ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial, alegando que a escola unitária tem sido confundida com uniformidade de atendimento”.

Godoy, Lima e Prazeres (2013), esclarecem que devido os CIEPs serem uma política de governo e não de Estado concretizada pelo Governo do Rio de Janeiro não conseguiu abranger todas as escolas públicas.

O custo com o projeto

O governo foi bastante criticado por investir maciçamente dinheiro público nas construções dos CIEPs, de acordo com Monteiro (2009), pois além de ter um alto custo com a construção dessas instituições, demandaria também muito recurso para a manutenção do seu funcionamento, principalmente por serem construídos em periferias e ter como público alvo pessoas de baixa renda, o que se configuraria um desperdício, haja vista que essa população

não saberia fazer bom uso de uma escola em tempo integral. Mauricio (2006) ratifica essa assertiva, pois:

[...] o CIEP apresentou custo aluno/ano três vezes maior que o da escola convencional nos aspectos pessoal e material, e duas vezes maior no tocante ao prédio. Concluiu que as despesas assistenciais não eram relevantes. Como tanto no CIEP quanto na outra escola, a maior parte do custo aluno (60%) está na despesa com pessoal, este se mostrou realmente o fator significativo (p. 59).

Nesse sentido, os objetivos a serem implementados pelos CIEPs eram difíceis de serem operacionalizados, devido a grandiosidade do projeto, além do alto custo para o seu funcionamento (GODOY; LIMA; PRAZERES, 2013).

Capacitação dos professores

Segundo Paro (1988), foi criada a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT) para cuidar da formação e treinamento dos profissionais que trabalhavam nos CIEPs. Os docentes passavam por dois tipos de treinamento: *o treinamento intensivo*, sendo um encontro que ocorriam durante 5 ou 10 dias antes do ano letivo, no qual se dava por meio de palestras e discussões de textos referentes a educação das classes populares, para que os professores pudessem conhecer e entrar em contato com a proposta filosófica do CIEP; *e o treinamento em serviço*, em que os docentes passavam por um processo de formação no período em que estavam trabalhando, tendo o planejamento, ensino e avaliação como fatores principais a serem abordados, onde além das atividades de estudos, os professores discutiam em reuniões realizadas semanais ou mensalmente, os principais desafios que surgiam em suas classes e como poderiam enfrentá-los, sempre tendo como orientadores desses encontros os docentes com experiência superior a 10 anos de educação escolar. Para Pereira (2008, p. 51), esses encontros tinham como finalidade implementar uma proposta pedagógica que promovesse a construção de uma escola democrática, e que para isso, “era necessário conhecer profundamente os fundamentos da teoria construtivista e trabalhar com um planejamento integrado entre as disciplinas”.

Para socializar esse processo formativo dos professores, havia semestralmente um encontro de culminância intitulado “Seminário de Ativação Pedagógica” (SAP), que visava avaliar a proposta implementada e à atualização de conhecimento.

Bandeira partidária e influência da mídia

A educação como prioridade de um governo com ideologia Socialista-democrática, foi duramente criticado por uma parcela da sociedade composta pela elite, principalmente porque o projeto de transformação do sistema educacional tinha como foco à acessibilidade das camadas mais populares ao ensino escolar. O compromisso político foi mal visto, uma vez que esse projeto poderia ser a bandeira principal de um partido como forma de se promover em sua campanha e se perpetuar no poder (MONTEIRO, 2009).

Segundo essa autora, as eleições de 1986 trouxeram graves consequências para a continuidade dos CIEPs, pois o governo querendo se manter no poder, trouxe a criação dos CIEPs como o grande carro-chefe de sua campanha, o que lhe causou ser atacado pelos seus opositores como um governo de Mono plano, o da educação. Com a derrota da gestão vigente nas urnas, o governador eleito já não via como prioridade a manutenção e construção dos Brizolões, pois neles continha a marca do governo passado, e sob a alegação de corte de custo, a maioria dessas instituições foram ficando sucateadas. Contudo, no segundo mandato de Leonel Brizola, em 1991, houve a retomada do projeto dos CIEPs, revitalizando seu sistema.

Segundo Godoy, Lima e Prazeres (2013), a forte ligação entre os CIEPs e a política de governo de Brizola, foi o principal fator de abandono desse projeto educacional, por parte de seus adversários, que sempre foram contrários à sua implementação. Nesse contexto, Moussatché (1998), corrobora com essa afirmação ao declarar que:

Ao assumirem o Poder, os grupos antagônicos ao governo anterior, entretanto, não se dedicam a mudar a "marca", como poderia-se esperar, mas abandonam completamente as políticas de expansão e, o que é mais grave, deixam de investir na manutenção dos prédios existentes. [...] E os prédios recém-construídos, assim como os mais antigos, deterioram-se até o momento em que, sem condições ambientais de utilização, passam a ser apresentados à população, através dos meios de comunicação, como "edificações obsoletas" (p. 186).

A mídia por sua vez, teve grande influência em rotular os CIEPs como uma experiência de educação em tempo integral fracassada, ressaltando que esse projeto servia mais como manobra eleitoreira do que para fins educativos, no qual Mauricio (2009) afirma em seu artigo que o Jornal *O Globo*, em 2006, fez várias reportagens sobre os 21 anos de existência dos CIEPs enfatizando a ineficácia desse tipo de educação, que segundo a manchete, era destinada principalmente para depositar crianças pobres, e que esse projeto não conseguiu transformar a vida de seus alunos, bem como muitas unidades foram abandonadas perdendo sua utilidade como centro educacional. Para exemplificar essa assertiva uma das matérias do Jornal *O Globo* estampava a imagem de um menino que residia em um CIEP

abandonado e em outra foto um ex-aluno que era presidiário, reforçando o estigma de uma experiência cara, inútil e politqueira.

Em contrapartida as críticas destinadas aos CIEPs, geralmente tendo como ponto de partida a afirmação do desperdício de verbas públicas, Pereira (2008) traz em sua dissertação trajetórias de alunos que conseguiram por meio da formação concebida nos CIEPs terem suas vidas transformadas tanto academicamente, com o ingresso em uma universidade, quanto socialmente, tornando-os cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Considerando os pontos abordados em relação ao CECR e aos CIEPs, modelos de educação que tinham como prioridade a extensão do tempo de permanência do aluno sob a supervisão da escola, podemos afirmar que ambos serviram de base para assegurar leis, em que o desenvolvimento integral do indivíduo, seja sua primazia educacional. E é nessa perspectiva, que apresentaremos a seguir um detalhamento acerca das aproximações e distanciamentos entre as propostas oficiais dos programas indutores de Educação Integral, considerando as seguintes categorias: currículo, infraestrutura e financiamento.

4.2 Aproximações e distanciamentos entre as propostas oficiais dos programas de Educação Integral realizados em Belterra/PA quanto ao currículo, infraestrutura e financiamento

Esta subseção abordará as propostas oficiais, por meio de documentos orientadores da Educação Integral (PME e PNME), que evidenciam questões ligadas ao *currículo* (quais atividades integravam esses programas e se havia orientação e formação para uma articulação entre turno e contraturno), a *infraestrutura* (quais espaços foram utilizados para a realização das atividades e se com a adesão dos programas, através de recursos específicos, houve o melhoramento desses espaços) e *financiamento* (detalhar os recursos destinados ao PME e PNME, verificando se foram provenientes somente do PPDE ou se houve outro tipo de parceria pública ou privada para subsidiar os programas), buscando identificar as aproximações e/ou divergências dos programas.

4.2.1 A Educação integral e o currículo no PME e PNME

Cavaliere (2002 e 2007), Coelho (2009), Gadotti (2009), consideram que a Educação Integral parte do princípio de um desenvolvimento que compreenda as múltiplas dimensões de uma pessoa, não foca somente no cognitivo, mas abrange o físico, psicológico, afetivo, social, etc., todos os aspectos inerentes a um ser humano. E para que essa formação completa

do aluno aconteça torna-se necessária a construção de um currículo que favoreça esse processo. Nesse sentido, Santos, Silva e Napoleão (2017) enfatizam que:

A concepção de currículo abarca a valorização do saber interdisciplinar, podendo-se defini-lo como um conjunto de conhecimentos, competências, saberes e habilidades, experiências e valores, com vistas a formação de profissionais competentes e cidadãos, para a sociedade do momento, considerando aspectos históricos, políticos e econômicos (p. 32).

Gigante (2017) corrobora com essa assertiva ao considerar a Educação Integral como uma proposta curricular, uma produção cultural, mesmo precária e contingente, mas com produção contínua de sentidos tendo como base a ampliação de repertório de saberes, sentidos e conhecimentos socialmente partidos, propondo dessa forma pensar currículo e cultura como processos indissociáveis, ao focar tanto nos conteúdos disciplinares quanto nos saberes locais.

Nessa perspectiva, o currículo do Programa Mais Educação era composto por 10 macrocampos, já citados na subseção 4.2, na qual é explicitado que cada macrocampo era dividido em diversas atividades, que segundo o Manual operacional de Educação Integral (2013), propiciava aos participantes do programa entrarem em contato com experiências socioeducativas capazes de favorecer uma educação mais completa. Portanto, as instituições escolares ao aderir o PME, deveriam escolher as atividades com base no seu Projeto Político Pedagógico, considerando a realidade que estão inseridas. E dessa forma, as escolas municipais de Belterra constituíram o currículo do PME, como podemos verificar no quadro 22.

Quadro 22: As atividades dos diversos macrocampos do PME (2012 a 2015).

Escolas por zonas	Macrocampo	Atividade
Urbana	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Orientação de estudos e leitura
		Língua Portuguesa: ênfase em leitura e produção textual
		Alfabetização/letramento
		Matemática
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, handebol, voleibol, xadrez)
		Recreação e Lazer/Brinquedoteca
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Educação patrimonial
		Iniciação musical por meio da flauta doce
		Banda
		Pintura
		Danças
	Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Canto coral
		Ambientes de redes sociais
		Rádio escolar

		Jornal escolar
	Educação em direitos humanos	Educação em direitos humanos
	Educação Ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/ educação econômica	Horta escolar e/ou comunitária
Rural	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Campos do conhecimento (Matemática, Letramento e alfabetização, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia)
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, handebol, voleibol, xadrez)
		Recreação e Lazer/Brinquedoteca
		Futebol
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Música
		Teatro
		Pintura
		Danças
Memória e História das comunidades tradicionais	Brinquedos e artesanato regional	
Agroecologia	Canteiros sustentáveis	

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados dos Planos de Atendimento Consolidados de 2012 a 2015.

As escolas da zona urbana, poderiam escolher até 6 atividades, sendo que aquelas que optaram pelas 6, constituíram seu currículo com 5 atividades de diferentes macrocampos, dentre elas o acompanhamento pedagógico, como atividade obrigatória, e a sexta acabava pertencendo a um macrocampo já escolhido, como Esporte e Lazer ou Cultura, Artes e Educação Patrimonial. As escolas da zona rural, deveriam escolher até 4 atividades de macrocampos específicos, de acordo os manuais operacionais do PME (2012 e 2013), em que trabalhariam o currículo embasando seus eixos nas categorias *Terra, Cultura e Trabalho*, considerando os seguintes macrocampos específicos: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório para as escolas da zona urbana e rural); Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Em Belterra, cada escola definia um cronograma, onde deveriam conter as atividades trabalhadas na semana, sendo destinada diariamente para esse programa 3 horas, que eram divididas entre duas atividades de macrocampos diferentes. Os monitores que eram responsáveis pelo acompanhamento pedagógico (nesse município, se concentrava em: Orientação de estudos e leitura, Língua Portuguesa com ênfase em leitura e produção textual, Alfabetização/letramento e matemática), ficavam no início do ano letivo, uma semana observando os alunos que apresentavam mais dificuldades nessas disciplinas, e em

consonância com o professor da sala de aula, escolhiam os alunos que deveriam participar do PME, sendo ofertado no contraturno durante dois dias da semana 1h e 30min cada, para a realização de atividades de natureza lúdica, trabalhadas por meio de jogos pedagógicos que tivessem como objetivo auxiliar no processo de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O plano de ação do PME (2015) de uma escola participante desse programa enfatizava que o acompanhamento pedagógico não poderia ser visto como um reforço das disciplinas já trabalhadas no turno anterior, haja vista que:

[...] nada reforçamos, não há o que reforçar, há o que significar, e nesse caso, significará o saber, seja em matemática ou a escrita, a leitura, nos entremeios da dança, da música, do mundo midiático, do esporte, dos múltiplos textos vinculados às diferentes áreas do conhecimento, tanto no turno considerando regular, como em sua extensão (PME, 2015).

Arroyo (2012, p. 33) ratifica a assertiva supracitada, ao defender que esses programas de Educação Integral trazem em sua essência o ato político de assegurar aos educandos mais tempo de formação, como forma de desenvolvê-los plenamente, pois caso esses programas sejam desvirtuados desse sentido político, ficará limitado “a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização”.

Em relação às outras atividades dos diferentes macrocampos, os monitores tinham autonomia para trabalhar as oficinas de maneira lúdica, sendo vista pelos alunos mais como um passatempo, uma forma de relaxar do turno anterior, e as atividades que se destacavam eram as relacionadas ao Esporte, Lazer, Artes e Cultura. Segundo uma das orientadoras do PME, as escolas principalmente da zona rural não tinham salas disponíveis para trabalharem atividades que requer um ambiente estruturado com materiais adequados para a sua realização.

Nesse sentido, não havia uma convergência entre as atividades do turno regular e do contraturno complementar, fragmentando a formação do educando, desconsiderando muitas vezes seus conhecimentos prévios, deixando de proporcionar uma formação integral. Para Arroyo (2012) torna-se necessário que esses programas de Educação Integral supere o que ele chama de “dualismo perigoso” que ocorre entre o turno normal e turno extra, haja vista que no primeiro há uma preocupação do corpo docente em desempenhar de forma satisfatória suas atribuições clássicas (planejamento e transmissão dos conteúdos disciplinares, relação docente-discente, avaliação da aprendizagem, entre outras), enquanto que no segundo é

ofertado as atividades tidas como menos profissionais, lúdicas, recreativas que acabam se tornando optativas, mais soltas.

A principal modificação do PME para o PNME está na constituição do seu currículo, pois enquanto o PME ofertava uma gama de atividades que possibilitava trabalhar com conteúdos diversificados, o PNME centra suas atividades no reforço escolar das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, emergindo como estratégia para o melhoramento dos índices educacionais. Nessa perspectiva, Monteiro (2018) afirma que:

A fundamentação do *Novo Mais Educação*, apoiada na avaliação sobre o não atingimento das metas do Ideb, está associada a concepções de educação integral que relacionam qualidade da educação a resultados de proficiência dos estudantes, numa perspectiva de negação das relações da educação com os contextos social, econômico e pedagógico em que se inserem as escolas públicas no Brasil (MONTEIRO, 2018, p. 66, grifos do autor).

Nesse contexto, Arroyo (2012) já apontava que haviam escolas que utilizavam desse tempo a mais no ambiente escolar como forma de "reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino".

Segundo Mendonça (2017), o PNME ao diminuir as áreas de conhecimento que integravam a proposta curricular do PME, deixa de focar no desenvolvimento integral do aluno e passa direcionar seu objetivo na aprendizagem de alguns conteúdos, uma Educação Integral baseada na extensão do tempo escolar:

O Programa deixa de ser uma política indutora de educação integral no país e passa a ser uma estratégia de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. A mudança de foco traz a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há diálogo com o Outro diverso (MENDONÇA, 2017, p. 162).

No quadro 23, podemos verificar que as áreas em destaque do PMNE são a Língua Portuguesa e a Matemática, preterindo dessa forma as outras disciplinas formativas que compõem o currículo regular das escolas, e para aparentar que não houve um desmonte significativo desse programa no que tange a ampliação de conhecimentos, permaneceram atividades relacionadas ao esporte, lazer, artes e cultura como contribuição para uma melhor formação do aluno.

Quadro 23: Atividades do PNME a partir dos seus macrocampos (2016 a 2018)

Escolas por zonas	Macrocampo	Atividade
Urbana	Acompanhamento pedagógico	Língua Portuguesa:
		Matemática
	Esporte e Lazer	Futebol
		Voleibol
	Cultura e Artes	Leitura
		Iniciação Musical/banda/ Canto coral
Dança		
Rural	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Língua portuguesa
		Matemática
	Esporte e Lazer	Futebol
		Voleibol
		Capoeira
	Cultura e Artes	Leitura
		Iniciação Musical/banda/ Canto coral
		Educação patrimonial
		Artesanato
		Dança
		Cine clube

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dados dos Planos de Atendimento Consolidados de 2016 a 2018.

O currículo do PNME é constituído a partir da carga horária escolhida pela instituição escolar que optar entre a de 5 horas ou a de 15h, ambas semanais. O currículo para as escolas que escolherem trabalhar semanalmente com 5 horas é composto apenas pelo acompanhamento pedagógico da Língua portuguesa e Matemática. Em Belterra somente duas escolas aderiram as 5 horas do programa, onde no início do programa do ano vigente, o mediador identifica em conjunto com o professor de sala de aula, quais alunos devem participar do PNME, desde que se enquadrem no perfil do programa, que estão com dificuldades de aprendizagem em relação as disciplinas de Português e Matemática.

As aulas do acompanhamento pedagógico ocorrem em 2 dias da semana, onde cada dia é destinado ao PNME 2h e 30min (dividida em dois momentos: Primeiramente, inicia com atividades de Língua Portuguesa ou Matemática com duração de 1h e 15min. E a mesma duração da atividade anterior é disponibilizada para contemplar outra disciplina restante, sendo que no outro dia de aula complementar há uma inversão na ordem das disciplinas), em que os mediadores trabalham por meio de atividades lúdicas (jogos pedagógicos) as principais dificuldades dos alunos, adequando o conteúdo abordado ao que está sendo repassado em sala de aula pelo professor, formando turmas o mais homogêneas possíveis em termos de série escolar, para que consiga instruir e dar suporte aos alunos do programa de forma a otimizar esse tempo complementar de ensino.

As escolas que optaram por trabalhar com carga horária de 15 horas, além de contemplar o acompanhamento pedagógico da Língua portuguesa e Matemática (destinando para cada uma delas 4 horas semanais) que é obrigatório, deve integrar a esse currículo atividades que compõem os macrocampos, Esporte e Lazer, Cultura e Artes (7 horas semanais para essas atividades).

Conforme o Plano de Atendimento de adesão ao PNME 2016, as escolas deveriam selecionar as atividades obrigatórias (Língua Portuguesa e Matemática) e mais 3 atividades disponíveis nos outros macrocampos. Essas 3 atividades complementares foram escolhidas pelas instituições escolares de Belterra da seguinte forma: 1 do macrocampo Esporte e Lazer, e 2 do macrocampo Cultura e Artes, contudo, somente uma escola (a que pertence atualmente a Mojuí dos Campos, mas está inserida no programa como unidade executora de Belterra) centrou as 3 atividades complementares no macrocampo Cultura e Artes.

As escolas da zona urbana de Belterra focaram suas atividades complementares em duas modalidades de esporte, voleibol e futebol, atividades que são frequentes entre moradores desse município de diferentes faixas etárias, em relação as atividades de cultura e artes, houve em todas as escolas a inserção da iniciação musical/banda/coral, como forma de aprimorar os ensaios da banda escolar, que se prepara anualmente para apresentar-se no tradicional desfile de 7 de setembro no centro de Belterra e em outras ocasiões comemorativas. Nas escolas da zona rural as atividades relacionadas a Cultura e Artes estão mais voltadas para a leitura, artesanato e dança, haja vista que muitas dessas escolas não tem bandas escolares e aquelas que pretendem participar do desfile de 7 de setembro convocam uma banda escolar de outra escola para acompanhá-las na apresentação, e no macrocampo Esporte e lazer, além do futebol e voleibol, houve a opção de uma escola trabalhar com capoeira.

Para que os mediadores e facilitadores trabalhassem de maneira a contribuir com o desempenho escolar dos alunos, houve formações para os coordenadores municipais do programa, em que tiveram a oportunidade de compreender como a utilização de uma sequência didática²⁸ para nortear a aplicação intencional das atividades poderia favorecer um processo de aprendizagem dos participantes do programa. Em Belterra, as coordenadoras fizeram uma formação para os integrantes que trabalhariam com o PNME, em que repassaram as informações obtidas na formação regional do programa, propondo metodologias que poderiam servir de base para a aplicação das atividades. Essa sequência didática ocorreu nesse

²⁸ De acordo com Araújo (2013, p. 322-323) sequência didática (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.

município da seguinte maneira: os mediadores e facilitadores trabalhavam bimestralmente um tema já escolhido na formação municipal do programa, e articulava com diferentes conteúdos das disciplinas do currículo regular. Exemplo, no primeiro semestre de 2017 em todas as escolas foi trabalhado com o Tangram²⁹, e a partir desse recurso houve a possibilidades de trabalhar a Língua Portuguesa na composição de palavras, texto, etc., na matemática, as formas geométricas, as 4 operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), etc., na história, o surgimento do Tangram, diversas possibilidades, mas sempre adequando ao nível de escolaridade dos educandos. E ao final de 2 meses trabalhando um tema, a escola era responsável por organizar um evento para a comunidade escolar, onde os alunos do PNME apresentavam trabalhos realizados durante o período do programa.

Para que essas atividades que compõem os programas indutores de Educação Integral (PME e PNME) consigam oportunizar aos seus alunos uma ampliação de conhecimentos, torna-se necessário também ampliar os tempos e espaços de formação, pois de acordo com Gadotti (2009) a Educação Integral deve acontecer em todos os lugares, no qual seja possível:

[...] construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana. Trata-se de enfrentarmos esta questão básica: a educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça (p. 11).

E é nessa perspectiva de considerar relevante a integração entre currículo e espaço que falaremos a seguir, sobre os espaços utilizados pelas escolas de Belterra para desenvolverem as atividades do PME e PNME.

4.2.2 A infraestrutura na Educação Integral

Para Cavalieri (2007) as Instituições escolares devem proporcionar aos seus alunos condições favoráveis para vivenciarem experiências de compartilhamento e reflexão, a fim de prepará-los para uma vida democrática, e isso requer, sobretudo, pensar em uma infraestrutura para além dos espaços, considerando os profissionais³⁰ e a organização do tempo. Nessa

²⁹ Conforme Macedo et al (2015) Tangram é um jogo chinês, tipo quebra cabeça, composto por sete peças: cinco triângulos (dois grandes, um médio e dois pequenos) um quadrado e um paralelogramo, ambos com área equivalente aos dois triângulos pequenos ou ao médio, que tem por finalidade organizar, sem sobrepor umas às outras, todas as sete peças de modo correspondente a uma figura que serve como modelo ou referência. Esse recurso didático segundo a autora, tem caráter interdisciplinar pois pode auxiliar no desenvolvimento de atividades de diversas áreas como: matemática, língua portuguesa, ciências, artes, história, entre outras.

³⁰ Nas seções anteriores já abordamos esse assunto relacionado aos programas aqui citados.

perspectiva, apresentamos os espaços utilizados pelo PME e PNME nas escolas municipais de Belterra, assim como a organização do tempo para a efetivação desses programas.

Espaços

A preocupação dos implementadores do Programa Mais Educação no município de Belterra era em relação aos espaços que serviriam para a realização de suas oficinas, pois as escolas tinham estruturas físicas limitadas, sem muitos ambientes escolares adequados que servissem de suporte para a realização de atividades como o acompanhamento pedagógico, já que a prioridade sempre foi a criação de sala de aula, ocasionando a ocupação de biblioteca, sala de informática, entre outros, para essa finalidade.

A quarta estratégia da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) estimula “a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014, p. 42). Nessa perspectiva, Leclerc e Moll (2012) enfatizam que essa assertiva pode ser concretizada a partir do emprego da intersetorialidade nos programas de Educação Integral, haja vista que:

Esse conceito pressupõe que, para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular (LECLERC; MOLL, 2012, p. 100-101).

Algumas instituições escolares como a Waldemar Maués e Sagrada Família que tinham quadra esportiva em seu ambiente físico, usava-a para desenvolver todas as oficinas do PME, inclusive o acompanhamento pedagógico. Outras escolas como a Prof^a. Vitalina Motta, que não tinha quadra esportiva e nem salas disponíveis para realizarem as atividades desse programa, conseguiram por meio de uma parceria com a comunidade local, a permissão para realizarem as oficinas do PME no barracão comunitário.

Nesse sentido, percebemos que esses programas indutores de Educação Integral não devem se restringir ao ambiente escolar, faz-se necessário reconhecer além da escola, sua vizinhança, seu lugar de vivência, como parceiros de seu desenvolvimento, e potencializar o que seu entorno tem a oferecer tornando-o um lugar integrador, pois:

Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas escolas é necessário, antes de mais nada, mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de

uma verdadeira “pedagogia do lugar”, uma pedagogia da cidade, da cidade educadora e do “município que educa” (GADOTTI, 2009, p.39-40).

Em contrapartida a concessão do barracão comunitário para a escola Prof^a. Vitalina Motta, a comunidade pediu que a equipe de profissionais que trabalhasse como oficinairo nesse programa fosse composta por seus moradores, e que para pleitearem uma vaga deveriam ter algum tipo de qualificação para ministrarem tais atividades, o que implicou diretamente nas escolhas das atividades selecionadas pela escola na plataforma do PME.

Outro fator que devemos destacar é quanto à seleção dos alunos que participaram do PME, que em sua maioria foi composto por discentes que residiam próximo ao local onde eram realizadas as atividades, ou que se deslocassem por conta própria através de bicicleta ou motocicleta (transportes mais utilizados pelos moradores para se locomoverem na cidade), tendo em vista que o município não conta com frota urbana de ônibus que circule por seus bairros.

As escolas da zona rural de Belterra geralmente agregam estudantes de várias comunidades de seu entorno, dispondo de ônibus escolares que foram adquiridos através do Programa Caminhos da Escola³¹ para atenderem exclusivamente aos alunos do turno regular, sendo proibida a utilização para outros fins sem a autorização da equipe gestora da escola. Portanto, esses transportes escolares não foram cedidos para a locomoção dos alunos do PME, haja vista que se tratava do turno extra.

Em 2016, a escola Prof^a. Vitalina Motta, foi a única a receber o recurso do Governo Federal para a construção de uma quadra poliesportiva³², que começou a ser utilizada tanto para as atividades esportivas da disciplina de Educação Física, eventos escolares (datas comemorativas, festa Junina, folclore) e reuniões com a comunidade escolar quanto as atividades do Programa Novo Mais Educação.

A adesão ao Programa Novo Mais Educação se deu no final de 2016 e começou a ser efetivado nas escolas municipais de Belterra no primeiro semestre de 2017. Das 7 escolas que aderiram ao programa Novo Mais Educação, apenas duas escolheram a carga horária de 5 horas/semanais, dividindo 2h e 30min para cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática),

³¹ Programa criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais.

³² Essa quadra foi adquirida por meio do Programa Nacional de Incentivo ao Desporto na Escola (PNIDE) instituído pelo Projeto de Lei nº 1.006, de 2011, que prevê a construção de quadras esportivas cobertas em escolas Estaduais e Municipais com 500 ou mais alunos, declarados no Censo Escolar no ano anterior ao da solicitação da construção e que ainda não possuam quadras.

e utilizaram o refeitório da escola (antes e depois do horário destinado ao recreio) para realizarem o acompanhamento pedagógico.

As demais escolas que optaram por 15 horas/semanais também realizavam o acompanhamento dentro de algum espaço dentro da escola como refeitório, corredores, biblioteca ou sala de informática (caso essas duas últimas não tenham sido transformadas em sala de aula) para fazerem o acompanhamento pedagógico correspondente às 8 horas/semanais, e às 7 horas restantes destinadas ao Esporte e Lazer, Cultura e Arte, foram efetivadas em suas quadras esportivas ou usavam a quadra ou campo de futebol pertencente a comunidade local.

Para Arroyo (2012, p. 44) é de suma relevância “dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos” para subsidiar esses programas. E mesmo as escolas que não dispunham de espaços adequados dentro seu ambiente escolar para a implementação de programas que demandam um mínimo de infraestrutura física, como algumas escolas municipais de Belterra conseguiram fazer do seu entorno um lugar socializador de aprendizagens.

Portanto, de acordo com Cavalieri (2007) uma Educação em Tempo Integral, independe de uma estruturação de uma escola que contemple uma ampliação da permanência do aluno somente em seu espaço físico, mas que agregue outros ambientes e colaboradores, emergindo assim uma concepção multissetorial de Educação Integral, pois:

[...] esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERI, 2007, p. 1029).

Entretanto, Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p. 53) ressaltam que essa lógica organizativa de educação, desvirtua o papel da escola como promotora de formação científica e cultural, tendo em vista que acaba por “desresponsabilizar o Estado de suas obrigações constitucionais de financiamento e garantia de padrão de qualidade na educação pública, já que se joga para as parcerias e para o âmbito local a responsabilidade pelo insucesso de instrumentalização do alunado”.

Como as atividades do PME e PNME eram feitas no contraturno escolar, tornou-se necessário a organização do tempo escolar para possibilitar tais atividades complementares.

Organização do tempo

O tempo apresenta-se como um fator imprescindível para o desenvolvimento pleno do aprendiz, considerando principalmente o tempo qualitativamente transformado, e não somente seus aspectos quantitativos, pois “a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno” (COELHO, 2009, p. 93). Diante disso, Cavaliere (2007) esclarece que esse aumento de horas escolares pode ser compreendido e justificado de diversas formas:

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

O PME em Belterra acontecia no contraturno, onde cada escola ficava responsável por organizar seu cronograma de atividades considerando a disponibilidade do espaço utilizado e dos profissionais que ministravam as oficinas. Com base em um cronograma de uma escola municipal de Belterra que aderiu ao PME, podemos verificar como era organizado o tempo destinado a esse programa.

Quadro 24: Cronograma de atividades do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Belterra (2012/2015)

HORÁRIO	TURMA “A” (MATUTINO)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00 às 08:30	Brinquedoteca	Agroecologia (Canteiro sustentável)	Brinquedoteca	Agroecologia (Canteiro sustentável)	Sistema de Revezamento
08:30 às 08:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
08:45 às 10:00	Acompanhamento Pedagógico (Letramento e Alfabetização)	Futebol	Acompanhamento Pedagógico (Matemática)	Futebol	Sistema de Revezamento

Fonte: Plano de Ação do PME de uma Escola municipal de Belterra/PA, 2012.

Quadro 25: Cronograma de atividades do PME de uma escola municipal de Belterra (2012/2015)

HORÁRIO	TURMAS “B” e “C” (VESPERTINO)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:30 às 14:45	Acompanhamento Pedagógico (Letramento e Alfabetização) Turma B	Agroecologia (Canteiro sustentável) Turma B	Brinquedoteca (Turma B)	Futebol (Turma B)	Sistema de Revezamento
	Brinquedoteca (Turma C)	Futebol (Turma C)	Acompanhamento Pedagógico (Matemática) Turma C	Agroecologia (Canteiro sustentável) Turma C	
14:45 às 15:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:00 às 16:30	Brinquedoteca (Turma B)	Futebol (Turma B)	Acompanhamento Pedagógico (Matemática) Turma B	Agroecologia (Canteiro sustentável) Turma B	Sistema de Revezamento
	Acompanhamento Pedagógico (Letramento e Alfabetização) Turma C	Agroecologia (Canteiro sustentável) Turma C	Brinquedoteca (Turma C)	Futebol (Turma C)	

Fonte: Plano de Ação do PME de uma Escola municipal de Belterra/PA, 2012.

Considerando as informações dos quadros 24 e 25, de segunda-feira à quinta-feira havia a oferta de duas disciplinas por dia para todas as turmas com intervalo para o lanche, e na sexta-feira era adotado o sistema de revezamento, no qual consistem em dividir as turmas em grupos menores, já que nesse dia as quatro atividades eram ofertadas, sendo que duas atividades aconteciam de forma simultânea.

No programa Novo Mais Educação, as atividades também foram realizadas no contraturno escolar, entretanto, havia uma diferença entre a organização do tempo, haja vista que esse programa disponibilizou dois tipos de carga horária/semanal para as escolas aderirem. Segundo o Documento Orientador do PNME (2016) as escolas que aderiram as 5 horas semanais tem autonomia para a organização do tempo escolar, entretanto, para as escolas que decidiram pela carga horária semanal de 15 horas, esse documento faz algumas sugestões quanto a organização das atividades complementares do campo (Arte, Cultura, Esporte e Lazer):

Estas atividades oferecidas pela UEx, poderão ser distribuídas igualmente em 2 (duas) horas e 20 (vinte) minutos cada, ou duas atividades de 2 (duas) horas e uma de 3 (três) horas, ou seja, para organizar os tempos e espaços do trabalho pedagógico semanal a ser desenvolvido, sugere-se duas atividades

de 2 (duas) horas e uma atividade de 3 (três) horas entre as opções oferecidas dentro das Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer, conforme escolha da escola (BRASIL, 2016, p. 11).

Nos próximos quadros temos o cronograma semanal de uma escola municipal de Belterra/PA que aderiu a carga horária de 15h, no qual agregou ao Acompanhamento Pedagógico (8 horas semanais divididas igualmente entre Língua portuguesa e Matemática) mais 2 atividades do macrocampo Esporte, Lazer, Cultura e Arte (com carga horária total de 7 horas semanais).

Quadro 26: Cronograma de atividades do PNME de uma escola municipal de Belterra (2017/2018)

HORÁRIO	TURMAS “A” e “B” (MANHÃ)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:30 às 09:30	Língua Portuguesa (Turma A)	Língua Portuguesa (Turma A)	Música (Turma A)	Música (Turma A)	Futebol (Turma A)
	Matemática (Turma B)	Matemática (Turma B)			
09:30 às 09:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
09:45 às 11:30	Língua Portuguesa (Turma B)	Língua Portuguesa (Turma B)	Música (Turma B)	Música (Turma B)	Futebol (Turma B)
	Matemática (Turma A)	Matemática (Turma A)			

Fonte: Plano de Ação do PNME de uma Escola municipal de Belterra/PA, 2017.

Quadro 27: Cronograma de atividades do PNME de uma escola municipal de Belterra (2017/2018)

HORÁRIO	TURMAS “C” e “D” (TARDE)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:30 às 15:30	Futebol (Turma C)	Língua Portuguesa (Turma C)	Língua Portuguesa (Turma C)	Música (Turma C)	Música (Turma C)
		Matemática (Turma D)	Matemática (Turma D)		
15:30 às 15:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:45 às 17:30	Futebol (Turma D)	Língua Portuguesa (Turma D)	Língua Portuguesa (Turma D)	Música (Turma D)	Música (Turma D)
		Matemática	Matemática		

		(Turma C)	(Turma C)		
--	--	-----------	-----------	--	--

Fonte: Plano de Ação do PNME de uma Escola municipal de Belterra/PA, 2017.

Das escolas municipais Belterrenses apenas duas escolas optaram pela carga horária de 5 horas, destinando dois dias da semana para o acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), com 2 horas e 30 min. para cada disciplina, levando em consideração o quantitativo das turmas. O quadro 27 revela como foi organizado o tempo destinado a uma escola que aderiu à 15 horas/semanais, no qual as atividades que complementaram as 7 horas/semanais foram Futebol e Música. As demais escolas que também utilizaram esse formato de carga horária puderam escolher duas atividades do campo: Arte, Cultura, Esporte e Lazer, além do acompanhamento Pedagógico que é obrigatório.

Para que não haja uma paralização das atividades do Novo Mais Educação, como ocorreu em 2016 no PME, é necessário que o governo Federal, como fomentador desse programa por meio do PDDE/Educação Integral, não cesse a liberação de recursos destinados ao PNME. Diante disso, veremos na subseção a seguir como se deu a captação de recurso para a implementação dos programas indutores de Educação Integral na rede municipal de Belterra/PA.

4.2.3 O financiamento do PME e PNME

O financiamento é parte integrante do processo de implementação dos Programas de Educação Integral, haja vista que a Lei 11.494/2007, estabelece recursos diferenciados para as escolas que aderissem à jornada escolar superior a 7 horas diárias. Nessa perspectiva, Ferreira (2016) esclarece que esses valores recebidos pelos programas se dão pelo fato que:

Essa opção de ampliação do tempo escolar decorre das próprias políticas de financiamento da educação que ofertam mais recurso para a matrícula de tempo integral, aliada as dificuldades financeiras de construção ou ampliação de escolas para o atendimento em tempo integral, que obviamente demandam investimentos vultosos, não só na etapa inicial, mas também para sua manutenção (FERREIRA, 2016, p. 64).

A Educação Integral se efetivou em Belterra por meio do PME em 2012, onde 11 escolas conseguiram enquadrar-se nos critérios estabelecidos para a adesão ao programa. O primeiro recurso recebido conforme demonstra o quadro 28 se dá no final do segundo semestre de 2012, o que possibilitou o imediato início das atividades desse programa em

agosto de 2012. Veremos, também no quadro citado, como foi feito o repasse dos recursos referentes ao PME que ocorreu em Belterra/PA de 2012 a 2015.

Quadro 28: Valores recebidos pelas escolas no ano de exercício do PME

Ano exercício	Nº de escolas	Data de pagamento	Programa	Recurso Total (R\$)	
2012	11	11	30/07/2012	Mais Educação-PDDE INTEGRAL	284.730,60
		9	06/12/2012	Mais Educação-PDDE INTEGRAL-complemento	2.673,00
2013	19	11	30/04/2013	Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2012	87.840,00
		19	29/11/2013	Mais Educação-PDDE INTEGRAL	516.374,03
2014	17	17	03/07/2014	Mais Educação-PDDE /1ª parc. 2014	334.800,00
		3	26/09/2014	Mais Educação-PDDE-complemento/1ª parc. 2014	2.000,02
2015	1	18/06/2015	Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2014	17.150,00	

Fonte: Elaborado pela autora (2019) mediante as informações obtidas no portal do FNDE/PDDE- Educação Integral.

Em 2015 conforme o quadro 28 apenas uma escola permaneceu com atividades do PME, e isso aconteceu pois cumpriu os 10 meses de atividade em 2014, prestando conta do uso total do recurso, conseguindo portanto, ser contemplada com a 2ª parcela referente a 2014, paga ao final do 1º semestre de 2015. Também salientamos que a reprogramação do PME por algumas escolas, ocasionou os atrasos dos recursos, uma vez que as escolas ao receber o recurso para a compra de materiais e de custeio do programa tinham 10 meses³³ para a efetivação das atividades no qual deveriam utilizar nesse período todo o dinheiro proveniente do PME, sendo que em dezembro era feita a prestação de contas e a adesão das escolas para o ano seguinte, através de um relatório e formulário disponibilizado no portal do MEC.

Como a atividade desempenhada pelos monitores era de natureza voluntária³⁴, o programa pagava somente um valor correspondente ao transporte e alimentação desses profissionais, e o valor final deveria considerar a quantidade de turmas, podendo ser várias (dependendo da disponibilidade do monitor sem prejuízo das demais turmas, sendo autorizado

³³ De acordo com Manual Operacional de Educação Integral (2013) os dez meses eram referente aos meses letivos de atividades, não correspondendo, necessariamente, ao ano civil. E caso o recurso, em sua totalidade, não fosse utilizado durante os 10 meses letivos, estes poderiam ser reprogramados para o ano seguinte.

³⁴ O Manual Operacional de Educação Integral (2013) ratifica que a Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que regulamenta o trabalho voluntário determina que seja obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário sem qualquer ressarcimento de valores pelos serviços prestados.

a ministração simultânea, somente para duas turmas do acompanhamento pedagógico) e a zona (urbana e rural) em que a escola estava localizada, conforme podemos verificar no quadro 29.

Quadro 29: Valor pago aos monitores de acordo com a quantidade de turmas e a zona em que está situada a escola

Escolas por zona	Quantidade de turmas	Valor (R\$)
Urbana	1	80,00
Rural	1	120,00

Fonte: Brasil (2013, p. 24).

No quadro 29, fica evidente que os monitores que trabalhavam na zona rural recebiam 50% a mais do que os monitores da zona urbana. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013, p. 25), essa maior bonificação para os monitores que trabalhavam na zona rural caracterizava-se como estratégia para incentivar a oferta de uma educação adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações que residem no campo firmando-o “como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano”.

Os recursos destinados ao programa proveniente do PDDE/Integral, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (2013), eram destinados para o *custeio* com a manutenção do PME e a formação do seu *capital*, sendo caracterizados da seguinte forma:

Custeio: • Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; • Aquisição dos materiais pedagógicos necessários as atividades, conforme os kits sugeridos; • Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral. **Capital:** • Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2013).

No quadro 30, podemos entender como era realizado o cálculo para o repasse de verbas referentes ao custeio e capital para as escolas levando em consideração o número de alunos inscritos no PME.

Quadro 30: Valor do repasse para as escolas em custeio e capital considerando o nº de alunos

Números de alunos	Valor em custeio (R\$)	Valor em capital (R\$)
Até 500	3.000,00	1.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00

Fonte: Brasil (2013, p. 24).

Em relação à alimentação escolar, a Resolução nº 67 de 28 de dezembro de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE destinava às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e às Prefeituras Municipais, que tem alunos participando do Programa Mais Educação o valor de R\$ 0,90 (noventa centavos de real) por aluno, como forma de subsidiar a alimentação a mais que esses alunos tem direito. Os alunos participantes do PME tinham por direito receber 3 refeições diárias conforme determinou o Inciso VI da Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, sendo fornecida “no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para os alunos participantes do Programa Mais Educação e para os matriculados em escolas de tempo integral”.

Mediante o quadro 31 verificamos quais os valores recebidos entre 2012 e 2015 pelo município de Belterra referente a merenda escolar destinada aos alunos do Programa Mais Educação.

Quadro 31: Recurso do PNAE destinado ao PME (2012 a 2015)

2012	2013	2014	2015
R\$ 56.040,00	R\$ 100.872,00	R\$ 52.680,00	R\$ 96.648,00

Fonte: Elaborado pela autora (2019) mediante as informações obtidas no portal do FNDE/PNAE.

Considerando as informações do quadro 31, identificamos que em 2015 houve repasse para a complementação da alimentação escolar das escolas que estavam inscritas no censo escolar de 2014 como participantes do PME, mesmo esse programa tendo suas atividades paralisadas a partir do segundo semestre de 2015, por falta de repasse do governo para a remuneração dos oficinairos.

A adesão ao PNME das escolas municipais de Belterra aconteceu no último semestre de 2016, e no final de dezembro desse ano foram transferidos os recursos referentes a 1ª

parcela de 2016, ainda no site do PDDE-Educação Integral com o nome de Mais Educação³⁵ fazendo com que as atividades do programa fossem reprogramadas para 2017, e em meados do 2º semestre de 2017 foram depositados os recursos da 2ª parcela de 2016, como está disposto no quadro 32.

Quadro 32: Valores recebidos pelas escolas correspondentes ao PNME 2018

Ano exercício	Nº de escolas	Data de pagamento	Programa	Recurso Total (R\$)	
2016	7	28/12/2016	Mais Educação-PDDE / 1ª parc. 2016	108.987,00	
2017	7	22/09/2017	Mais Educação-PDDE / 2ª parc. 2016	72.660,00	
2018	8	1	18/04/2018	Novo Mais Educação-PDDE /1ª parc. 2018	16.452,00
		1	18/06/2018	Novo Mais Educação-PDDE /1ª parc. 2018	16.452,00
		2	17/10/2018	Novo Mais Educação-PDDE /2ª parc. 2018	21.936,00
		6	26/12/2018	Novo Mais Educação-PDDE /1ª parc. 2018	71.280,00

Fonte: Elaborado pela autora (2019), mediante as informações obtidas no portal do FNDE/PDDE - Educação Integral.

Destacamos no quadro 32 que algumas parcelas referentes ao ano de exercício do programa, eram depositadas apenas ao final do seu ano letivo, impossibilitando dessa forma a execução das atividades. Ainda podemos verificar nesse quadro, que em 2018, das 8 escolas inseridas no PNME, somente duas escolas receberam 2 parcelas do PDDE³⁶, e por isso iniciaram suas atividades em 2018, e as 6 escolas restantes tiveram que reprogramar suas atividades para 2019, porque o recurso foi transferido somente ao final de 2018.

De acordo com a atual coordenadora do PNME em Belterra, as atividades reprogramadas para ocorrer em 2019 pelas 6 escolas, só iriam iniciar no segundo semestre deste ano, pois no primeiro semestre ocorreu a campanha e eleição dos diretores das escolas municipais da cidade. Considerando o motivo das atividades do PNME iniciarem somente no segundo semestre de 2019, percebemos que o ato recorrente nas escolas de reprogramação

³⁵ Como o programa havia trocado de nome recentemente, o site supracitado continuava a descrevê-lo como Mais Educação. Entretanto, já estava sendo aplicado nas escolas o Novo Mais Educação.

³⁶ O recebimento de duas parcelas do PDDE pelas escolas, se deu pelo fato delas estarem sem nenhuma pendência em relação a prestação de contas do ano anterior. As demais após se regularizarem com a prestação de contas tiveram a liberação dos recursos pelo PDDE. Entretanto, as 2 escolas que realizaram as atividades em 2018, não deram continuidade em 2019, pois até o final do 1º semestre desse ano o PDDE não havia repassado o recurso referente à 2019.

dessas atividades, incide no descompromisso com o programa, não levando em conta o prejuízo que essa postergação pode ocasionar no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

O quadro 33 traz em sua composição a forma como cada implementador (Coordenador, Articulador, Mediador e Facilitador) do Programa Novo Mais Educação era remunerado.

Quadro 33: Remuneração dos implementadores do PNME

IMPLEMENTADORES	REMUNERAÇÃO
Coordenador	Como o PNME prioriza o trabalho voluntário, não há valores destinados para a atuação do Coordenador do programa, por isso ele deve ser um profissional efetivo.
Articulador	Assim como o coordenador, o articulador não terá vencimentos pelo seu trabalho no PNME, também devendo ser um profissional efetivo.
Mediador	Os valores recebidos é referente a ajuda de custos para transporte e alimentação , R\$ 150,00 por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas com carga horária de 15 (quinze) horas, e R\$ 80,00 por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas com carga horária de 5 (cinco) horas, sendo que as escolas rurais tem um acréscimo de 50% sobre esses valores. Cada mediador poderá acumular até 10 turmas.
Facilitador	Como trabalho voluntário, receberá para os custeios do transporte e alimentação, sendo R\$80,00 por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas, e nas escolas rurais é pago 50% a mais. E esse profissional poderá trabalhar em até 10 turmas.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de informações coletadas em Brasil (2016b).

Como podemos observar no quadro 33, o coordenador e articulador dos programas precisam ser efetivos do ensino municipal para poderem ingressar no PNME, e estes não receberam pelo trabalho desempenhado, apenas adicionaram essa carga horária do programa a sua carga horária mensal de trabalho. Diferentemente, do PME, em relação aos profissionais que ministravam as atividades do Programa no qual os valores pagos a eles se distinguiam pela zona (Urbana ou Rural) de trabalho, o PNME gratifica seus profissionais (Mediadores e Facilitadores) mediante a atividade exercida, e um acréscimo de 50% assim como o PME, para os profissionais lotados na Zona Rural.

Em relação à alimentação escolar do Programa Novo Mais Educação, a resolução CD/FNDE nº 1/2017, alterou os valores per capita para os programas indutores de educação

integral que estavam dispostos na resolução CD/FNDE nº 26/2013, o qual determina que “para os estudantes do Programa Novo Mais Educação haverá complementação financeira de forma a totalizar o valor per capita de R\$ 1,07 (um real e sete centavos)”. No quadro 34 identificamos quais os valores que foram recebidos pelo município de Belterra para a complementação da merenda escolar ofertada aos alunos que participaram deste programa de 2016 a 2018.

Quadro 34: Recurso do PNAE destinado ao PNME (2016 a 2018)

2016	2017	2018
R\$ 109.680,00	R\$ 78.838,40	R\$ 22.720,00

Fonte: Elaborado pela autora (2019) mediante as informações obtidas no portal do FNDE/PNAE.

Considerando as informações contidas no quadro 16 disponível na subseção 3.2, foi possível verificar que em 2016, 2017 e 2018 eram 7, 7, e 8 escolas, respectivamente, que integraram o PNME e dessas somente duas escolas não aderiram a carga horária de 15 horas semanais, portanto, as demais receberam recurso para ofertar aos alunos participantes desse programa 3 refeições diárias, pois enquadram-se na jornada escolar superior de 7 horas diárias, estabelecida pela Resolução CD/FNDE nº 26, de 17/06/2013. Entretanto, as escolas tanto às de 5 horas/semanais quanto às de 15 horas/semanais ofertavam somente o lanche nos intervalos das atividades do contraturno. Podemos ainda identificar nesse quadro que apesar de não haver uma discrepância entre o quantitativo de escolas participantes do PNME nos anos de 2016, 2017 e 2018, nota-se que os valores foram bem distintos entre eles.

Evidenciamos que além do PDDE/Educação Integral não houve outras parcerias públicas ou privadas para subsidiar o PME e PNME. Nesse sentido, Mauricio (2016) enfatiza que muitas escolas mesmo não possuindo infraestrutura adequada, aderem a programas como o PME e o PNME, uma forma de garantir recursos para transformarem seus ambientes e diminuir a precariedade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos por meio da revisão de literatura e análise documental, foi possível responder aos objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa, intitulada **“Políticas Educacionais: ações indutoras de Educação Integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018)”**.

Consideramos que a Educação Integral é um direito constitucional de todo o cidadão que tem no Estado o principal responsável pela organização dos meios para a sua efetivação. Esse direito teve seu marco inicial a partir da Constituição Federal de 1988, no qual a Educação Integral apresenta-se, como capaz de promover o desenvolvimento pleno dos educandos, considerando não somente o aspecto cognitivo, mas também o físico, o psicológico e o social, possibilitando uma melhor qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Identificamos que Educação Integral não se caracteriza como uma concepção universal, mas está intrinsecamente relacionada a corrente filosófica que seus idealizadores seguem. Vimos que desde a Grécia Antiga vem se constituindo uma concepção de Educação Integral e que ao longo do tempo essa concepção tem tomado diversos significados, adequando-se ao Pensamento Filosófico tais como o Iluminismo, o Marxismo, o Pragmatismo e o Pós-modernismo. As experiências brasileiras de Educação Integral construíram outras concepções como: Educação em Tempo integral, Escola de Tempo Integral e Educação Integral em Tempo Integral, as quais apesar de parecerem sinônimos, são distintas entre si.

Em Belterra a Educação Integral foi implementada em 2012 por meio de um programa do Governo Federal intitulado Mais Educação. A efetivação se deu nesse município no segundo semestre de 2012, somente 5 anos após o programa ser oficializado no Brasil. A demora teve como principal fator a infraestrutura precária das escolas de Belterra, pois esse programa demandava além de aumento na carga horária escolar, espaços adequados para a realização de múltiplas atividades complementares.

Os programas indutores de Educação integral surgiram com o foco de oportunizar aos educandos experiências socioeducativas capazes de favorecer uma educação mais completa. Portanto, as instituições escolares quando aderiram ao PME e ao PNME, deveriam escolher as atividades com base no seu Projeto Político Pedagógico, considerando a realidade que está inserida.

A reformulação do PME para o PNME mudou o foco dessa política educacional, que antes era pautada na oferta de atividades diversificadas com o intuito de promover o desenvolvimento pleno do aluno, passando desde então a objetivar um melhoramento da

aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, fazendo desse programa uma estratégia para reforçar os conteúdos dessas disciplinas, a fim de melhorar os índices educacionais nas provas externas, uma educação integral baseada na ampliação do tempo escolar. O PNME ao diminuir as áreas de conhecimento que integravam a proposta curricular de seu antecessor (PME), deixa de focar no desenvolvimento integral do aluno e passa direcionar seu objetivo na aprendizagem de alguns conteúdos, uma educação integral baseada na extensão do tempo escolar.

Percebemos que é de suma importância a comunidade escolar, como implementadores das políticas educacionais, conhecer conceitualmente o tipo de programa ou projeto, que está sendo implementado no seu ambiente escolar, pois assim, poderá propor melhores formas de reorganizar essas políticas, com princípios e objetivos bem definidos, a fim de adequá-las as necessidades que se apresentam ao longo do seu processo de implementação, tendo em vista que caso não sejam consideradas as particularidades de cada lugar no processo de implementação dessas políticas educacionais, esta acaba por perder sua essência, uma vez que as prioridades enfatizadas no ato de sua formulação, não são as mesmas que se apresentam em sua efetivação, havendo assim uma descaracterização dessas políticas.

Uma forma de não direcionar as atividades do PNME para um reforço escolar nas escolas municipais de Belterra, foi a utilização da sequência didática, onde se organizou as atividades de ensino mediante a núcleos temáticos e procedimentais, norteando dessa maneira a aplicação intencional das atividades para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos do programa. O Tangram foi o primeiro recurso a ser utilizado para a sequência didática, o qual possibilitou trabalhar tanto a língua Portuguesa quanto a Matemática e disciplinas como História, sempre adequando o formato ao nível de escolaridade dos participantes, e ao final de 2 meses sendo trabalhado tal tema, havia a culminância com a apresentação para todos da escola dos trabalhos realizados durante esse período do programa.

Destacamos, que a seleção dos alunos que participaram do PME e do PNME no município de Belterra está relacionada à localização da moradia destes, já que o município não conta com frota urbana de ônibus que circule pelos seus bairros, no qual somente os alunos que moravam próximo ao lugar onde eram realizadas as atividades, ou aqueles que se deslocassem por conta própria através de bicicleta ou motocicleta foram contemplados com o ingresso nesse programa.

Outro fator que salientamos é quanto à reprogramação desses programas indutores de Educação Integral, pois as escolas tinham que realizar as atividades desses programas em 10 e 8 meses, respectivamente, devendo usar todo o recurso proveniente desse programa para

materiais de capital e de custeio, e uma vez descumpridos esses prazos as atividades ficavam sujeitas a serem reprogramadas para o ano seguinte, o que ocasionava além de um atraso no recurso do próximo ano, um descompromisso com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Para que essas atividades que compõem os programas indutores de Educação Integral (PME e PNME) consigam propiciar aos seus alunos uma ampliação de conhecimentos, torna-se necessário também ampliar os tempos e espaços de formação, considerando nessa perspectiva, o tripé formador da Educação Integral: Currículo, tempo e espaço.

A Educação Integral requer a construção de um currículo que favoreça uma ampliação de conteúdos tanto disciplinares quanto de saberes locais, uma produção cultural que possibilite aos alunos compreenderem a macro e micro realidade em que estão inseridos, tendo o currículo e a cultura como processos interdependentes. E a constituição do currículo deve levar em consideração a infraestrutura que será utilizada para a sua efetivação, onde além de pensar nos espaços que podem ser usados para realizar as atividades, deve-se incluir a organização do tempo (quantitativo e qualitativo) destinado ao programa.

Para a implementação de um programa que tenha como base a ampliação de currículo, tempo e espaços, torna-se necessário também que haja uma ampliação equivalente de recursos financeiros, uma vez que esse modelo de educação tem um custo elevado, pois demanda além de materiais para serem trabalhados nas atividades, profissionais que se disponham a ministrar essas atividades.

Nesse sentido, o Fundeb que integra o FNDE, entra como fomentador dessas políticas Indutoras de Educação Integral, o qual por meio do Decreto nº 6.253/2007, determina valores diferenciados para as escolas que aderissem à jornada escolar superior a 7 horas diárias. O Fundeb destinou recursos para os conselhos escolares das escolas que participaram do PME e PNME através do PDDE/Educação Integral, sendo que esses valores devem compor o capital e custeio desses programas. O PNAE também tem sua parcela contributiva para o desenvolvimento dos programas de Educação Integral, já que os recursos repassados para a complementação alimentar, precisam suprir as 3 refeições diárias que esses alunos tem direito, estabelecida pela Resolução CD/FNDE nº 26, de 17/06/2013, pois a alimentação é um direito essencial a vida, principalmente daqueles que vão a escola com o intuito de garantir uma refeição diária.

Programas como o PME e PNME, que direcionam verbas para as escolas, são bem aceitos pela comunidade escolar, pois tornam-se uma oportunidade de estruturarem seus espaços escolares como forma de diminuir sua precariedade e possibilitar aos seus educandos

ambientes mais dignos de viver. Daí a importância dos órgãos financiadores desses programas não cessarem a liberação de recursos, para que não haja uma paralização das atividades do Novo Mais Educação, como ocorreu em 2016 com o PME nas escolas públicas brasileiras.

Contudo, percebemos que a construção de uma Educação Integral não depende exclusivamente da escola e de programas indutores desse tipo de educação, mas necessita sobretudo da colaboração de todos para a reconfiguração do papel escolar por meio de práticas integradoras, que dialoguem com os outros tempos de formação humana.

Enquanto os programas não deixarem de serem apenas políticas transitórias e passarem a se efetivarem como políticas compulsórias, o objetivo do governo vigente será deixar sua marca no sistema educacional, ao invés de promover um registro significativo e duradouro, que perpasse por diversos governos e melhore a qualidade de vida dos indivíduos por meio da educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, Â.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- BAPTISTA, T. W. de F.; REZENDE, M. de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, v. 1, p. 221-272, 2011.
- BELTERRA. Plano de Ação - Programa Mais Educação (PME) de uma escola municipal, 2013.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2018.
- BOTO, C. A. **Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 30 fev. 2019.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº28/2000 e emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a nº6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.
- 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 2007a, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d6253.htm> Acesso em: 28 jun. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014**. Cria a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social. Diário Oficial da União 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Dispõe sobre a Extinção e estabelecimento de diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 25 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.060, 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. Brasília 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.144/2016, Novo Mais Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em 17 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº 17,** institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativa no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral, Brasília/DF: 2012.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11452%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 08 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC/SEB/DCEI, 2013. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35885-manual-operacional-da-educacao-integral&ved=2ahUKEwj-wcfm8rLjAhVhIbkGHQGrCgkQFjAAegQIBxAC&usg=AOvVaw0zdvP19DxnJbXp-0SLK-zD&cshid=1563055355457>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I – 2016** Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicaspdf/file&ved=2ahUKEwi5zeSd97LjAhVTIrkGHQDmDHoQFjACegQIBRAU&usg=AOvVaw1K5kNWD83Gt9UpbJATaV&cshid=1563057045693>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 3, de 4 de março de 1997.** Brasília: FNDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 67, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a alteração do valor per capita da alimentação escolar do PNAE. Brasília (DF): MEC; 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3376>> Acesso em 09 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei PNE 2011-2020, de 15 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc&pli=1. Acesso 27 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013** – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. BTD - **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em 16 mai. 2019.

BUENO, R. **Feedback**: o que é, importância e dicas, 2018. Disponível em: <https://www.sbcoaching.com.br/blog/avaliacoesdiagnosticos-e-assessments/feedback/>>. Acesso em 20 mai. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Decreto Legislativo PDC 1491/2014. Susta a aplicação do Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS, e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=617737>. Acesso em: 24 mar. 2019.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005.

CARLINI, H. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Barbara D' Oeste. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

CAVALCANTI, T. B. Grupos de pressão. **Revista de Direito Público e Ciência Política**, v. 1, n. 1, p. 5-18, 1958.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M., Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, maio-ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, 2014, 35.129: 1205-1222.

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

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

CONDE, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

DE ANDRE, M. E. D. A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Papirus Editora, 1999.

DELDUQUE, M. C.; ALVES, S. M.; DALLARI, S. G. Decreto que institui a Política Nacional de Participação Social: impactos na saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 9, p. 1-3, 2014.

DIEZ, C. L. F; MARCON, S. B. W; SANTOS, V. **Paidéia e os caminhos da educação**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.46, jan./jun. 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Reconstrução da Experiência e Educação: a relação entre Filosofia e Pedagogia no pensamento de John Dewey. **Revista Contexto & Educação**, v. 24, n. 82, p. 111-134, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). 2007.

FERREIRA, G. V. **Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014**. Dissertação. Santarém, PA, 2016.

FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S. A Educação Integral: diálogo entre programas federais e as iniciativas locais. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

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

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GIGANTE, C. C. Educação Integral: perspectiva curricular em questão. In: MORGADO, J. C.; DIAS, H. N.; SOUSA, J. (orgs.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Série. Recife: ANPAE, 2017.

GOCH, J. F.; COLARES, M. L. I. S.; GOMES, T. C. O desafio da Educação integral no contexto amazônico. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica** – Volume 2 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

GODOY, C. M. O.; LIMA, F. C. S.; PRAZERES, M. A. B. A democratização do ensino público no Brasil e a Política da Educação Integral. In: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edfma, 2013, p. 31-67.

GOMES, T. C. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual**. Dissertação. Santarém, PA. 2017.

GOTTSCHALK, C. M. C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 459-470, 2007.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. **A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien**. Revista Exitus, 2018, 8.3: 32-57.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. 3 ed. Tradução Artur M. Parreira, São Paulo, Martins Fontes, 1994.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KERSTENEETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência hoje**. V. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

LEÃO, A. M. C. **A influência do iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania**. Diversa, Ano I - nº 2, jul./dez. 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, set. 2012.

LEITE, L. H. A.; OLIVEIRA, F.S.; MENDONÇA, P. M. A. A educação integral como direito: concepções e desafios. In: GUIMARÃES, M. B.; MAIA, C. L.; PASSADES, D. B. M. S. **Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

LIMA, F. das C. S.; ALMADA, J. U. P. S. de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação Integral: Ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edfma, 2013, p.83-107.

LIMA, L. M. Educação integral: confrontos filósofos e reconhecimento político. In: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação Integral: Ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edfma, 2013, p. 31-67.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

MACEDO, L. de et al. Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 13-22, 2015.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. (1932). In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção capitalista. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MAURÍCIO, L. V. “O que se diz sobre a escola pública de horário integral”. In: Educação e cidade. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, no 2, p. 57-67, segundo semestre de 2006.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2016, 13.33: 84-100.

MAYBORODA, Fabiana Gazzotti; FORELL, Leandro. A Educação Integral na trama da cidade: a constituição de uma política pública de Porto Alegre, no início do século XX. **Revista Didática Sistêmica**, 2016, 18.2: 43-55.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

MONTEIRO, Mônica Porto Carreiro, et al. **O Programa Novo Mais Educação: uma avaliação política da Política**. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

MOUSSATCHÉ, H. **A arquitetura escolar como representação social da escola**. 1998. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Conferência de abertura na 23ª Reunião Anual da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 16, 2001.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. IN: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo** / Lígia Martha C. da Costa Coelho (Org.). Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009 (p. 13-20).

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, S. de O. **Do CIEP ao ensino superior: novas trajetórias escolares das camadas populares**. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Edna Marzzitelli. **História das instituições escolares da/na companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia brasileira (1927 a 1945)**. 2016.

PEREZ, J. P. P. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out. Dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 jun. 2018.

PIAJET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivete Braga – 14 ed. – Rio De Janeiro: José Olímpio, 1998.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio De Janeiro: Bloch, 1998.

SANTOS, A. B.; SILVA, A. M. C.; NAPOLEÃO, F. O Plano Nacional de Educação e a curricularização da Extensão Universitária no Brasil. In: MORGADO, J. C.; DIAS, H. N.; SOUSA, J. (orgs.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais** - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Recife: ANPAE, 2017.

SANTOS, Â. R. dos. **As Políticas Educacionais Implementadas pelo Município de Belterra/PA no período de 1997-2012**. Dissertação. Santarém, PA, 2016.

SANTOS, M, P. dos. A pedagogia Filosófica do Movimento Iluminista no Século XVIII e Suas Repercussões na Educação Escolar Contemporânea: Uma Abordagem histórica. **Revista Imagens da Educação**. v.3, n. 2, p. 1-13, 2013.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 2004.

SECHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: Congresso Nacional de Educação — EDUCERE, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, Curitiba, 2009.

SIQUEIRA, A. **O programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar**. Dissertação. Santarém. Pa. 2016b. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/oBwe6vB7NVKtmb1ZFdDNUdHR1ZHM/view?usp=sharing>> Acesso em 25 jun. 2018.

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

TABORDA, C. R. B. **Conselho escolar como unidade executora: limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática**. Dissertação de mestrado. UFMT/Educação. 2009.

TEIXEIRA, J. B. Formulação, administração e execução de políticas públicas. CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS, p. 1-25, 2009.

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/ppge>> Acesso em: 15 em mai. 2019.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de administração pública**, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VIEIRA, M. M. F.; CALDAS, M. P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, p. 59-70, 2006.

WEBER, M. Ação social e relação social. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J.S. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro, LTC, 1977, p.139.

ANEXOS

ANEXO A - Plano de atendimento Geral Consolidado de 2013

SIMEC - Sistema Integrado do Ministério da Educação
 FIDE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Impresso por: JOANA JC
 Data/Hora da Impressão: 1

PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO - 2013			
ENTIDADE EXECUTORA			
CNPJ 01614112000103	NOME DA ENTIDADE PREF MUN DE BELTERRA		MUNICÍPIO Belterra
DIRIGENTE DA ENTIDADE			
CPF 44235402234	NOME DO DIRIGENTE DILMA SERRAO FERREIRA SILVA		

LISTAGEM DAS ESCOLAS																
REGISTRO #1 <i>TAPASOS</i>	COD. INEP 15015092	NOME DA ESCOLA EM EF SANTA TEREZINHA	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE									TOTAL			
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO
			2014	8	11	8	27	13	10	10	9	0	-	-	-	90
MACROCAMPO		ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)					
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL		Brinquedos e Artesanato Regional						1.000,00			1.000,00					
AGROECOLOGIA		Canteiros Sustentáveis						500,00			2.400,00					
ESPORTE E LAZER		Recreação e Lazer/ Brinquedoteca						400,00			1.900,00					
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)		Campos do Conhecimento						2.500,00			4.500,00					
TOTAL DE ATIVIDADES: 4								4.400,00			9.800,00					

***Ressarc. Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 24.320,00 | Total Capital: 5.400,00 | Total Geral: 29.720,00 | Saldo: 8.672,20 | *Repasso (custeio): 17.223,50 | **Repasso (capital): 3.824,30 | Total do Repasse: 21.047,80

REGISTRO #2 <i>TAPASOS</i>	COD. INEP 15015051	NOME DA ESCOLA EM EF LAURELINO FLORES DA CRUZ	ANO 2013	ALUNADO PARTICIPANTE									TOTAL			
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO
			2014	8	5	8	9	6	1	10	3	0	-	-	-	48
MACROCAMPO		ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)					
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)		Campos do Conhecimento		48				2.500,00			4.500,00					
ESPORTE E LAZER		Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, judô, etc)		48				0,00			7.900,00					
AGROECOLOGIA		Canteiros Sustentáveis		48				500,00			2.400,00					
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL		Música		48				5.600,00			500,00					
TOTAL DE ATIVIDADES: 4								8.600,00			15.300,00					

***Ressarc. Monitores: 5.760,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 24.060,00 | Total Capital: 9.600,00 | Total Geral: 33.660,00 | Saldo: 0,00 | *Repasso (custeio): 24.060,00 | **Repasso (capital): 9.600,00 | Total do Repasse: 33.660,00

REGISTRO #3 <i>TAPASOS</i>	COD. INEP 15014908	NOME DA ESCOLA EM EF SANTA FILOMENA	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE									TOTAL			
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO
			2014	5	8	10	10	11	10	9	9	0	-	-	-	72
MACROCAMPO		ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)					
MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS		Pintura		72				0,00			2.400,00					
ESPORTE E LAZER		Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, judô, etc)		72				0,00			7.900,00					
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL		Música		72				5.600,00			500,00					
TOTAL DE ATIVIDADES: 4								5.600,00			4.900,00					

TOTAL DE ATIVIDADES: 4	8.100,00	15.300,00
------------------------	----------	-----------

**Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 26.340,00 | Total Capital: 9.100,00 | Total Geral: 36.040,00 | Saldo: 7.516,27 | *Repasse (custeio): 21.321,67 | **Repasse (capital): 7.202,16 | Total do Repasse: 28.823,73

REGISTRO #4	COD. INEP 15015008	NOME DA ESCOLA EM EF STAMARIA	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE												TOTAL
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
				7	11	11	17	13	13	10	8	0	-	-	-	90
MACROCAMPO		ATMIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
ESPORTE E LAZER		Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, judô, etc)		00				0,00				7.000,00				
AGROECOLOGIA		Carteiras Sustentáveis		00				500,00				2.400,00				
ESPORTE E LAZER		Recreação e Lazer/ Brinquedoteca		00				400,00				1.000,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)		Campos do Conhecimento		00				2.500,00				4.500,00				
TOTAL DE ATIVIDADES: 4								3.400,00				16.700,00				

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 26.340,00 | Total Capital: 4.400,00 | Total Geral: 32.740,00 | Saldo: 6.502,16 | *Repasse (custeio): 22.711,68 | **Repasse (capital): 3.526,16 | Total do Repasse: 26.237,84

REGISTRO #5	COD. INEP 15043120	NOME DA ESCOLA EM EF NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE												TOTAL
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
				8	9	3	4	12	23	21	20	0	-	-	-	100
MACROCAMPO		ATMIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL		Pineta		100				0,00				2.400,00				
ESPORTE E LAZER		Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, judô, etc)		100				0,00				7.000,00				
MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS		Brinquedos e Artesanato Regional		100				1.000,00				1.000,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)		Campos do Conhecimento		100				2.500,00				4.500,00				
TOTAL DE ATIVIDADES: 4								3.500,00				15.600,00				

***Ressarc. Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 30.320,00 | Total Capital: 4.500,00 | Total Geral: 34.820,00 | Saldo: 12.616,65 | *Repasse (custeio): 19.333,88 | **Repasse (capital): 2.869,47 | Total do Repasse: 22.203,35

REGISTRO #6	COD. INEP 15015823	NOME DA ESCOLA EM EF DIVINA PROVIDENCIA	ANO 2013	ALUNADO PARTICIPANTE												TOTAL
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
				2	7	11	11	0	0	0	0	0	-	-	-	31
MACROCAMPO		ATMIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
AGROECOLOGIA		Carteiras Sustentáveis		31				500,00				2.400,00				
ESPORTE E LAZER		Recreação e Lazer/ Brinquedoteca		31				400,00				1.900,00				
ESPORTE E LAZER		Futebol		31				0,00				1.200,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)		Campos do Conhecimento		31				2.500,00				4.500,00				
TOTAL DE ATIVIDADES: 4								3.400,00				10.000,00				

***Ressarc. Monitores: 5.760,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 18.760,00 | Total Capital: 4.400,00 | Total Geral: 23.160,00 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 18.760,00 | **Repasse (capital): 4.400,00 | Total do Repasse: 23.160,00



Scanned with

REGISTRO #11	COD. INEP 111	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE
--------------	---------------	----------------	-----	----------------------

ESTRADA JO

UNP/PA/PA	15015254	EM E F ZELIA BRAGA	2013	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL
		Não		5	15	9	29	0	0	0	0	0	-	-	-	58
MACROCAMPO	ATMIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE	VALOR KIT (capital)	VALOR KIT (custeio)												
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Pinura	58	0,00	2.400,00												
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Matemática	58	0,00	3.000,00												
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Danças	58	800,00	800,00												
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/ EDUCAÇÃO ECONÔMICA	Horta Escolar e/ou Comunitária	58	500,00	2.400,00												
ESPORTE E LAZER	Futebol	58	0,00	1.200,00												
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Alfabetização/Letramento	58	0,00	1.800,00												
TOTAL DE ATMIDADES: 6				1.300,00	11.600,00											

***Ressarc. Monitores: 5.760,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 20.360,00 | Total Capital: 2.300,00 | Total Geral: 22.660,00 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 20.360,00 | **Repasse (capital): 2.300,00 | Total do Repasse: 22.660,00

ESTRADA S

REGISTRO #9	COD. INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
UNP/PA/PA	15015750	EM E F DARCY VARGAS	2013	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL
		2014		5	8	12	13	10	15	22	15	0	-	-	-	100
MACROCAMPO	ATMIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE	VALOR KIT (capital)	VALOR KIT (custeio)												
ESPORTE E LAZER	Recreação e Lazer/ Brinquedoteca	100	400,00	1.900,00												
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Danças	100	800,00	800,00												
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Banda	100	8.000,00	0,00												
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/ EDUCAÇÃO ECONÔMICA	Horta Escolar e/ou Comunitária	100	500,00	2.400,00												
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Rádio Escolar	100	3.500,00	0,00												
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Matemática	100	0,00	3.000,00												
TOTAL DE ATMIDADES: 6				13.200,00	8.100,00											

***Ressarc. Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 22.620,00 | Total Capital: 14.200,00 | Total Geral: 36.820,00 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 22.620,00 | **Repasse (capital): 14.200,00 | Total do Repasse: 36.820,00

ESTRADA I

REGISTRO #9	COD. INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
UNP/PA/PA	15549216	EM E F WALDEMAR MAUES	2013 (participou em 2012)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL
		Não 2014		15	20	25	25	0	0	0	0	0	-	-	-	85
MACROCAMPO	ATMIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE	VALOR KIT (capital)	VALOR KIT (custeio)												
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)	85	0,00	7.900,00												
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Ambiente de Redes Sociais	85	3.000,00	500,00												
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Iniciação Musical por meio da Flauta Doce	85	1.400,00	200,00												
ESPORTE E LAZER	Recreação e Lazer/ Brinquedoteca	85	400,00	1.900,00												
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura	85	1.300,00	2.300,00												
TOTAL DE ATMIDADES: 5				6.100,00	12.800,00											

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 24.440,00 | Total Capital: 7.100,00 | Total Geral: 31.540,00 | Saldo: 0,00 | *Repasso (custeio): 24.440,00 | **Repasso (capital): 7.100,00 | Total do Repasse: 31.540,00

REGISTRO #10 <i>TAPPIBOS</i>	COD. INEP 15013324	NOME DA ESCOLA EM E F NOSSA SENHORA DE NAZARE 2014	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE													
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
MACROCAMPO				ATMIDADE	9	10	15	23	8	8	9	8	0	-	-	-	90
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL				Danças	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
ESPORTE E LAZER				Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)	90				800,00				7.900,00				
AGROECOLOGIA				Canários Sustentáveis	90				500,00				2.400,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)				Campos do Conhecimento	90				2.500,00				4.500,00				
TOTAL DE ATMIDADES: 4									3.800,00				15.600,00				

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 27.240,00 | Total Capital: 4.800,00 | Total Geral: 32.040,00 | Saldo: 13.229,29 | *Repasso (custeio): 15.992,63 | **Repasso (capital): 2.818,08 | Total do Repasse: 18.810,71

REGISTRO #11 <i>LAPPINJA</i>	COD. INEP 15015777	NOME DA ESCOLA EM E F MANOEL GARCIA DE PAIVA Não	ANO 2013	ALUNADO PARTICIPANTE													
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
MACROCAMPO				ATMIDADE	8	14	6	19	11	6	9	7	0	-	-	-	80
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL				Canto Coral	80				3.100,00				0,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL				Pintura	80				0,00				2.400,00				
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/ EDUCAÇÃO ECONÔMICA				Horta Escolar e/ou Comunitária	80				500,00				2.400,00				
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA				Jornal Escolar	80				400,00				5.200,00				
ESPORTE E LAZER				Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)	80				0,00				7.900,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)				Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto	80				1.000,00				2.500,00				
TOTAL DE ATMIDADES: 6									5.000,00				20.400,00				

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 32.040,00 | Total Capital: 6.000,00 | Total Geral: 38.040,00 | Saldo: 0,00 | *Repasso (custeio): 32.040,00 | **Repasso (capital): 6.000,00 | Total do Repasse: 38.040,00

REGISTRO #12 <i>TAPPIBOS</i>	COD. INEP 15200804	NOME DA ESCOLA EM E F NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO 2014	ANO 2013	ALUNADO PARTICIPANTE													
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
MACROCAMPO				ATMIDADE	5	6	6	10	11	7	3	2	0	-	-	-	50
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL				Brinquedos e Artesanato Regional	50				1.000,00				1.000,00				
ESPORTE E LAZER				Futebol	50				0,00				1.200,00				
AGROECOLOGIA				Canários Sustentáveis	50				500,00				2.400,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)				Campos do Conhecimento	50				2.500,00				4.500,00				
TOTAL DE ATMIDADES: 4									4.000,00				9.100,00				

*Ressarc. Monitores: 5.760,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 17.860,00 | Total Capital: 5.000,00 | Total Geral: 22.860,00 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 17.860,00 | **Repasse (capital): 5.000,00 | Total do Repasse: 22.860,00

REGISTRO #13 <i>TAPYLOS</i>	COD. INEP 15015840	NOME DA ESCOLA E M E F MANOEL LADISLAU BRANCO PEDROSO	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE												
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
				2	6	12	15	20	8	10	5	0	-	-	-	78
MACROCAMPO	ATMIDADE			QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis			78				500,00				2.400,00				
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)			78				0,00				7.900,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Pintura			78				0,00				2.400,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Campos do Conhecimento			78				2.500,00				4.500,00				
TOTAL DE ATMIDADES: 4								3.000,00				17.200,00				

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 28.840,00 | Total Capital: 4.000,00 | Total Geral: 32.840,00 | Saldo: 6.943,85 | *Repasse (custeio): 22.741,93 | **Repasse (capital): 3.154,22 | Total do Repasse: 25.896,15

REGISTRO #14 <i>df</i>	COD. INEP 15013774	NOME DA ESCOLA E M E F PROFESSORA VITALINA MOTTA	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE												
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
				0	20	10	10	15	15	15	10	0	-	-	-	95
MACROCAMPO	ATMIDADE			QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Teatro			95				900,00				1.800,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Danças			95				800,00				800,00				
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)			95				0,00				7.900,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Campos do Conhecimento			95				2.500,00				4.500,00				
TOTAL DE ATMIDADES: 4								4.200,00				14.800,00				

***Ressarc. Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 29.320,00 | Total Capital: 5.200,00 | Total Geral: 34.520,00 | Saldo: 9.181,21 | *Repasse (custeio): 21.521,82 | **Repasse (capital): 3.816,97 | Total do Repasse: 25.338,79

CENTRO

REGISTRO #15 <i>LABRANW</i>	COD. INEP 15015734	NOME DA ESCOLA E M E F SANTO ANTONIO	ANO 2013	ALUNADO PARTICIPANTE												
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
				0	0	0	0	0	60	20	20	0	-	-	-	100
MACROCAMPO	ATMIDADE			QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
ESPORTE E LAZER	Futsal			100				0,00				1.200,00				
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/ EDUCAÇÃO ECONÔMICA	Horta Escolar e/ou Comunitária			100				500,00				2.400,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Banda			100				8.000,00				0,00				
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Rádio Escolar			100				3.500,00				0,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Matemática			100				0,00				3.000,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Língua Portuguesa: ênfase em Lettura e Produção de Texto			100				1.000,00				2.500,00				
TOTAL DE ATMIDADES: 6								13.000,00				9.100,00				

***Ressarc. Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 23.820,00 | Total Capital: 14.000,00 | Total Geral: 37.820,00 | Saldo: 0,00 | *Repasso (custeio): 23.820,00 | **Repasso (capital): 14.000,00 | Total do Repasse: 37.820,00

REGISTRO #16	COD. INEP 15015000	NOME DA ESCOLA EM EF SAGRADA FAMILIA	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE												
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
				15	15	15	20	10	10	8	7	0	-	-	-	150
MACROCAMPO	ATMIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE	VALOR KIT (capital)										VALOR KIT (custeio)		
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)		100	0,00										7.000,00		
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Educação Patrimonial		100	400,00										2.400,00		
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	Educação em Direitos Humanos		100	7.100,00										0,00		
ESPORTE E LAZER	Recreação e Lazer/ Brinquedoteca		100	400,00										1.000,00		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATORIA)	Orientação de Estudos e Leitura		100	1.300,00										2.300,00		
TOTAL DE ATMIDADES: 5				9.200,00										14.500,00		

***Ressarc. Monitores: 11.040,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 28.540,00 | Total Capital: 10.200,00 | Total Geral: 38.740,00 | Saldo: 11.472,44 | *Repasso (custeio): 20.088,18 | **Repasso (capital): 7.179,38 | Total do Repasse: 27.267,56

REGISTRO #17	COD. INEP 15015074	NOME DA ESCOLA EM EF SAO FRANCISCO DE ASSIS	ANO 2013	ALUNADO PARTICIPANTE												
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
				6	9	5	19	0	0	0	0	0	-	-	-	39
MACROCAMPO	ATMIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE	VALOR KIT (capital)										VALOR KIT (custeio)		
ESPORTE E LAZER	Futebol		39	0,00										1.200,00		
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Brinquedos e Artesanato Regional		39	1.000,00										1.000,00		
AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis		39	500,00										2.400,00		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATORIA)	Campos do Conhecimento		39	2.500,00										4.500,00		
TOTAL DE ATMIDADES: 4				4.000,00										9.100,00		

***Ressarc. Monitores: 5.760,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 17.860,00 | Total Capital: 5.000,00 | Total Geral: 22.860,00 | Saldo: 0,00 | *Repasso (custeio): 17.860,00 | **Repasso (capital): 5.000,00 | Total do Repasse: 22.860,00

REGISTRO #18	COD. INEP 15012158	NOME DA ESCOLA ESCOLA CORPUS CHRISTI	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE												
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
				4	3	5	9	20	22	13	5	0	-	-	-	81
MACROCAMPO	ATMIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATMIDADE	VALOR KIT (capital)										VALOR KIT (custeio)		
MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS	Brinquedos e Artesanato Regional		81	1.000,00										1.000,00		
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)		81	0,00										7.900,00		
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Teatro		81	900,00										1.600,00		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATORIA)	Campos do Conhecimento		81	2.500,00										4.500,00		
TOTAL DE ATMIDADES: 4				4.400,00										15.000,00		

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 26.640,00 | Total Capital: 5.400,00 | Total Geral: 32.040,00 | Saldo: 7.666,50 | *Repasso (custeio): 20.265,61 | **Repasso (capital): 4.107,89 | Total do Repasse: 24.373,50

X 2014

MACROCAMPO	NOME DA ESCOLA E.M.E.F. SÃO JORGE	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE												TOTAL
			1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
		2014	6	8	8	8	10	18	18	18	0				100
	ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE						VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Brinquedos e Artesanato Regional		100						1.000,00			1.000,00			
AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis		100						200,00			2.400,00			
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola: Atletismo e múltiplas modalidades esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)		100						0,00			7.900,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATORIA)	Centros do Conhecimento		100						2.500,00			4.500,00			
TOTAL DE ATIVIDADES:									4.000,00			15.800,00			

*** Ressarc. Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 30.320,00 | Total Capital: 5.000,00 | Total Geral: 35.320,00 | Saldo: 7.865,40 | *Repasse (custeio): 23.568,05 | **Repasse (capital): 3.886,55 | Total do Repasse: 27.454,60

- * Fórmula para cálculo do Repasse (custeio): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Custeio}) / \text{Total Geral}$
- ** Fórmula para cálculo do Repasse (capital): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Capital}) / \text{Total Geral}$
- *** Fórmula para cálculo de Ressarc. de Monitores: $(n^\circ \text{ de alunos} / 30 = n^\circ \text{ de turmas}) \times (n^\circ \text{ atividades}) \times (6 \text{ meses}) \times (\text{R\$ } 80,00)$
- **** Apenas para as escolas que participam pela 1ª vez
- O cálculo para a atividade 'Orientação de Estudos e Leitura' deve ser feito separadamente e somado ao cálculo de Ressarc. de

TOTAIS GERAIS				
Nº de Escolas: 19	Quantidade de Alunos: 1.493	Total (custeio): 482.440,00	Total (capital): 125.600,00	Total Geral: 608.040,00
	Saldo a Deduzir: 31.895,87	Total do Repasse: 516.374,03		

ANEXO B - Relação da unidade Executora- 2015 (Comprovante que somente 1 escola recebeu recurso nesse ano)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SISTEMA DE ASES E ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA**

**Data: 27/06/2019
Hora: 15:06:08**

Relato de Unidades Executoras (REx) - 2015

<-- Voltar

EEx ::PREF MUN DE BELTERRA UF::PA Valor Custeio::108.234,06	Valor Capital::17.084,15	CNPJ::01.614.112/0001-03 Processo::23034.004262/2015-46 Valor Total::125.318,21
---	--------------------------	---

Executora::ASSOCIACAO DE PAIS E METRES DA EM DE ENSINO SAO JORGE UF::PA::Município::BELTERRA Banco::001 Agencia::0130 Conta::0000721042		CNPJ::03.190.768/0001-63 N Escolas::1 N Alunos::322						
Descrção do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	13.760,83	1.700,77	15.461,60	0,00	0,00	15.461,60	0,00	0,00
Total:	13.760,83	1.700,77	15.461,60	0,00	0,00	15.461,60	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descrção do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15014282	EM E F SAO JORGE	322	EDUC.INT. 2P 2014	13.760,83	1.700,77	15.461,60
			Total:	13.760,83	1.700,77	15.461,60

Executora::CONS ESCOLAR DA EMEF NOSSA SRA DO LIVRAMENTO MARITUBA - RI UF::PA::Município::BELTERRA Banco::001 Agencia::4247 Conta::0000213144		CNPJ::19.512.814/0001-33 N Escolas::1 N Alunos::44						
Descrção do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	12.076,50	2.473,50	14.550,00	0,00	0,00	14.550,00	0,00	0,00
Total:	12.076,50	2.473,50	14.550,00	0,00	0,00	14.550,00	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descrção do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15200604	EM E F NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO	44	EDUC.INT. 2P 2014	12.076,50	2.473,50	14.550,00
			Total:	12.076,50	2.473,50	14.550,00

Executora::CONS ESCOLAR DA EMEF STA TEREZINHA-PIQUIATUBA -RIO TAPAJOS UF::PA::Município::BELTERRA Banco::001 Agencia::0130 Conta::0000721069		CNPJ::10.214.084/0001-10 N Escolas::1 N Alunos::107						
Descrção do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	1.660,06	205,17	1.865,23	0,00	0,00	1.865,23	0,00	0,00
Total:	1.660,06	205,17	1.865,23	0,00	0,00	1.865,23	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descrção do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15015092	EM E F SANTA TEREZINHA	107	EDUC.INT. 2P 2014	1.660,06	205,17	1.865,23
			Total:	1.660,06	205,17	1.865,23

Executora::CONSELHO ESCOLAR DA EMEF NOSSA SENHORA DE NAZARE UF::PA::Município::BELTERRA Banco::001 Agencia::0130 Conta::0000721646		CNPJ::11.010.856/0001-64 N Escolas::1 N Alunos::102						
Descrção do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			

Comunidades Executoras do PDDI

http://www.mec.gov.br/pdv/mecnet/pdv/mecnet

EDUC.INT. 2P 2014	10.129,46	1.787,55	11.917,01	0,00	0,00	11.917,01	0,00	0,00
Total:	10.129,46	1.787,55	11.917,01	0,00	0,00	11.917,01	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descricao do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15013324	EM E F NOSSA SENHORA DE NAZARE	102	EDUC.INT. 2P 2014	10.129,46	1.787,55	11.917,01
			Total:	10.129,46	1.787,55	11.917,01

Executora::CONSELHO ESCOLAR DA EMEF NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO						CNPJ::08.600.960/0001-02		
UF::PA::Município::BELTERRA						N Escolas::1		
Banco::001 Agência::0130 Conta::0000721670						N Alunos::170		
Descricao do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	7.421,38	1.413,59	8.834,97	0,00	0,00	8.834,97	0,00	0,00
Total:	7.421,38	1.413,59	8.834,97	0,00	0,00	8.834,97	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descricao do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15013120	EM E F NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO	170	EDUC.INT. 2P 2014	7.421,38	1.413,59	8.834,97
			Total:	7.421,38	1.413,59	8.834,97

Executora::CONSELHO ESCOLAR DA EMEF SANTA FILOMENA -PRAINHA						CNPJ::10.014.968/0001-20		
UF::PA::Município::BELTERRA						N Escolas::1		
Banco::001 Agência::0130 Conta::0000721840						N Alunos::96		
Descricao do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	12.773,17	1.578,70	14.351,87	0,00	0,00	14.351,87	0,00	0,00
Total:	12.773,17	1.578,70	14.351,87	0,00	0,00	14.351,87	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descricao do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15014908	EM E F SANTA FILOMENA	96	EDUC.INT. 2P 2014	12.773,17	1.578,70	14.351,87
			Total:	12.773,17	1.578,70	14.351,87

Executora::CONSELHO ESCOLAR DA EMEF SANTA MARIA-COMUNIDADE PEDREIRA						CNPJ::11.182.997/0001-64		
UF::PA::Município::BELTERRA						N Escolas::1		
Banco::001 Agência::0130 Conta::0000721883						N Alunos::102		
Descricao do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	14.912,66	1.474,87	16.387,53	0,00	0,00	16.387,53	0,00	0,00
Total:	14.912,66	1.474,87	16.387,53	0,00	0,00	16.387,53	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descricao do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15015009	EM E F STA MARIA	102	EDUC.INT. 2P 2014	14.912,66	1.474,87	16.387,53
			Total:	14.912,66	1.474,87	16.387,53

Executora::CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO						CNPJ::03.190.770/0001-32		
UF::PA::Município::BELTERRA						N Escolas::1		
Banco::001 Agência::0130 Conta::0000722472						N Alunos::387		
Descricao do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	14.550,00	2.600,00	17.150,00	0,00	0,00	17.150,00	17.150,00	0,00
Total:	14.550,00	2.600,00	17.150,00	0,00	0,00	17.150,00	17.150,00	0,00

Escola		N Alunos	Descricao do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15012774	EM E F PROFESSORA VITALINA	387	EDUC.INT. 2P 2014	14.550,00	2.600,00	17.150,00

MOTTA	Total:	14.550,00	2.600,00	17.150,00
-------	--------	-----------	----------	-----------

Executora::CONSELHO ESCOLAR MANOEL GARCIA DE PAIVA						CNPJ::01.813.669/0001-65		
UF::PA::Município::BELTERRA						N Escolas::2		
Banco::001 Agência::0130 Conta::0000826871						N Alunos::128		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	20.950,00	3.850,00	24.800,00	0,00	0,00	24.800,00	0,00	0,00
Total:	20.950,00	3.850,00	24.800,00	0,00	0,00	24.800,00	0,00	0,00

Escola		N Alunos	Descrição do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
15015777	E M E F MANOEL GARCIA DE PAIVA	82	EDUC.INT. 2P 2014	10.600,00	1.900,00	12.500,00
			Total:	10.600,00	1.900,00	12.500,00
15015254	E M E F ZELIA BRAGA	46	EDUC.INT. 2P 2014	10.350,00	1.950,00	12.300,00
			Total:	10.350,00	1.950,00	12.300,00

1 - Subtotal de Unidades Executoras Prprias (UEX) = 9						N Escolas::10 N Alunos::1.458		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	108.234,06	17.084,15	125.318,21	0,00	0,00	125.318,21	17.150,00	0,00
Total:	108.234,06	17.084,15	125.318,21	0,00	0,00	125.318,21	17.150,00	0,00

2 - Subtotal da EEx = 0						N Escolas::0 N Alunos::0		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
Total:	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

3 - Total (UEX + EEx) = 9						N Escolas::10 N Alunos::1.458		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2015	VI Pg 2016 Ref. a 2015
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
EDUC.INT. 2P 2014	108.234,06	17.084,15	125.318,21	0,00	0,00	125.318,21	17.150,00	0,00
Total:	108.234,06	17.084,15	125.318,21	0,00	0,00	125.318,21	17.150,00	0,00

ANEXO C - Plano de atendimento Novo Mais Educação 2017/2018

PDDE Interativo Page 1 of 1

SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO
 Ministério da Educação - ME - Secretaria Especial de Educação Básica
 Diretoria de Tecnologia da Informação

Novo Mais Educação
E M E F SAO JORGE

Código INEP: 15014202
 Escola: E M E F SAO JORGE
 Dados da escola: Município: Bateria, Unidade Federativa: PA, Rede: Municipal
 Localização: Rural
 Ano do CENSO: 2016

Plano de Atendimento

Bem vindo à adesão do Novo Mais Educação 2017/2018! Seguem orientações de preenchimento dos campos do Plano:

- Carga horária semanal de atividades complementares:** Caso a Secretaria de Educação, na etapa de adesão da re carga horária semanal para esta escola, a opção não poderá ser alterada. Se a Secretaria de Educação não tiver selecionado o Diretor deverá selecionar apenas uma das opções (5h ou 15h), que deverá ser implementada para todas as turmas do Ao fazer esta opção, é preciso considerar que a definição da carga-horária de atendimento das escolas no Programa p logísticos que impactam na organização do atendimento escolar e podem demandar apoio diferenciado pela Secretari recomenda-se que a opção de carga horária seja negociada entre a escola e a Secretaria.

Atenção! A carga horária de 5h ou 15h refere-se ao tempo semanal dedicado às atividades complementares vincula portanto, adicionais ao tempo regular de aula.

Orientações

- Número de matrículas entre o 3º ao 9º ano do ensino fundamental regular conforme o Censo Escolar:** Esse car número de matrículas registradas por esta escola no Censo 2016 nos referidos anos do Ensino Fundamental.
- Número de alunos que participarão das atividades complementares:** Aqui o Diretor da escola deve indicar quar atendidos pelas atividades vinculadas ao Programa. O número não pode ser inferior a 25 e superior ao total de matríc Informado no campo anterior.
- Atividades Elencadas:** No quadro estarão dadas as atividades obrigatórias relativas ao Acompanhamento Pedag e Matemática). Para escolas que trabalharem com a opção de 15h semanais, deverão ser selecionadas outras 3 ativid disponíveis. O sistema informará o número de turmas de cada atividade, calculado a partir do número de estudantes i o número máximo de 25 estudantes por turma previsto no normativo.

Defina a carga horária semanal de atividades complementares para esta escola: 5 horas 15 horas

Número de matrículas entre o 3º ano e o 9º ano do ensino fundamental regular conforme o Censo Escolar:

Número de alunos que participarão das atividades complementares:

Atividade	Número de Turmas
Acompanhamento Pedagógico - Língua Portuguesa	<input type="text" value="4"/>
Acompanhamento Pedagógico - Matemática	<input type="text" value="4"/>
Iniciação Música/banda/canto coral	<input type="text" value="4"/>
Leitura	<input type="text" value="4"/>
Artesanato	<input type="text" value="4"/>

Cálculo do Plano

Data: 27/06/2019 - 15:36:39 / Último acesso (27/06/2019) - Usuário On-Line SIMEC - Fala Conosco Manual | Tx: 0.6608s / 1.05

CS Scanned with CamScanner

ANEXO D - Justificativa, Objetivos, Macrocâmpos de Conhecimentos e Metodologia do Plano de Ação/PME de uma escola municipal de Belterra/PA

3 JUSTIFICATIVA

O programa mais educação do governo federal vem como estratégia para ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da educação integral sendo assim a escola em parceria com a família e comunidade local busca oportunizar espaços e atividades educativas que possam ampliar a permanência da criança em atividades ligadas à educação esporte e lazer.

Todas as ações que venham ao encontro das necessidades/carências da comunidade escolar e local que atende um público extremamente carente, cuja as crianças em grande número, vivem em situação de vulnerabilidade, quer seja em relação aos maus tratos e abusos que sofrem constantemente, alimentação diária, a falta de espaços adequados para brincar em e barra ou estudar em ponto seguida enfim: por todo o contexto social econômico da comunidade onde a escola está inserida.

Assim, as ações do Mais Educação vem como mais uma alternativa na tentativa de minimizar os problemas sociais que é comunidade encarada como uma saída para manter as crianças mais tempo afastadas das ruas como opção para estimular o aprendizado e consequentemente melhorar o desenvolvimento dos estudantes e também como um estreitamento de laços e responsabilidade entre as crianças e adolescentes atendidos com a escola e a família.

4 OBJETIVOS

Geral:

- Ampliar o tempo e os espaços educativos, buscam desenvolver a formação da criança e adolescente de forma integral emancipadora, integrando as ações ao projeto político pedagógico da escola.

Específicos

- Articular redes para oportunizar espaços e ações que atendam público-alvo do programa;
- Estimular o protagonismo de crianças e adolescentes a partir das ações oferecidas pelo programa;
- Fomentar a participação da família da comunidade local nas ações do programa;
- Contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, diminuindo possíveis causas de evasão de repetição;
- Ocupar o tempo ocioso da criança e adolescente em atividades educativas, de Sport, cultura e lazer;
- Oportunizar vivências nas diversas formas de expressão, ampliando e qualificando o tempo e os espaços escolares.

4.2 Macrocampo Acompanhamento Pedagógico:

O Programa Mais Educação prevê a oferta de um conjunto de macrocampos. O Macrocampo 1- Acompanhamento Pedagógico, refere-se às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem da Matemática, de práticas de leitura e escrita, contextualizado em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade de cada aluno.

4.2.1 Letramento/Alfabetização:

A temática "letramento" presente no macrocampo - Acompanhamento Pedagógico - do Programa Mais Educação, remete a uma concepção de alfabetização ampliada, no sentido de oportunizar a qualificação das relações com a escrita e com a leitura, de modo que os alunos possam apropriar-se destas "ferramentas" para compreender e intervir criticamente sobre o mundo que os cerca.

O Programa Mais Educação possibilita ampliar as condições de experiências de letramento, através de seus diferentes projetos, oficinas ou de outras formas de trabalho com as múltiplas linguagens disponíveis em seu cardápio.

Para uma chance maior de obtenção de sucesso neste trabalho é preciso além de reconhecer os saberes que o aluno já tem sobre os usos da escrita e da leitura, apresentá-lo a uma variedade de eventos linguísticos, diferentes situações que envolvem a fala, a escrita e a leitura como formas de expressão.

Para isso, será necessário partir também de modelos de textos já organizados de acordo com as convenções formais e usuais da língua portuguesa.

Assim como o professor da sala de aula, o educador do Mais Educação precisa organizar um contexto didático-pedagógico variado e rico do ponto de vista linguístico, junto aos alunos. Para tal sugere-se providenciar: textos avulsos de diferentes tipos, como: convites, cartas, encartes, notícias de jornal, crônicas, bulas de remédio, receitas culinárias, ofícios, anúncios de classificados, formulários de identificação, etc., revistas de variados assuntos, histórias em quadrinhos, folhetos diversos, jornais atualizados, livros, álbuns, guias de viagem e outros portadores de textos que puderem ser disponibilizados.

4.2.2 Matemática:

O ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem explorados metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

Para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, e, aprender a aprender.

O conhecimento matemático é construído por sujeitos ativos que, ao interagirem com o meio em diferentes práticas sociais, sentem-se problematizados e desafiados a compartilhar significados com seus pares, frente aos problemas vivenciados. Diante deste contexto, estabelecem novas relações e modificam suas concepções anteriores e a própria maneira de pensar construindo, progressivamente e de forma cooperativa, respostas às situações problemas que a realidade lhes coloca. Para tanto, recorrem ao uso de representações gráficas espontâneas ou convencionais – notações -, para explicitar/ comunicar as relações estabelecidas. Por outro lado, esses registros provocam novas necessidades no sujeito de refletir sobre suas ações favorecendo o desenvolvimento do pensamento, simultaneamente ao da apropriação da linguagem matemática.

4.3 MACROCAMPO ESPORTE E LAZER

4.3.1 Recreação/Lazer brinquedoteca

Atividades baseadas em práticas corporais no dicas esportivas promotoras de práticas de sociabilidade, com destaque no resgate da cultura local ponto em perspectiva lúdica das atividades, com livre escolha na participação e construção de valores pelos próprios sujeitos envolvidos, atribuindo significado a práticas desenvolvidas, com criticidade e criatividade. Enfatiza a incorporação de práticas de esporte e lazer como modo de vida cotidiana.

4.3.2 Futebol

Em relação ao futebol, espera-se desenvolver valores como respeito, solidariedade e amizade através da prática esportiva; desenvolver condutas habituais quanto ao horário, assiduidade, motivação e responsabilidade, e despertar talentos no esporte. Apoio às práticas desportivas e meditativas para o desenvolvimento integral dos educandos. Promoção da Saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos.

4.4 MACROCAMPO AGROECOLOGIA - CANTEIROS SUSTENTÁVEIS

A agroecologia é um sistema de produção agrícola alternativa que busca a sustentabilidade da agricultura familiar resgatando o prazo que permitam ao lavrador produzir sem depender de insumos industriais como agrotóxicos. Vai além das técnicas orgânicas de cultivo, pois inclui elementos ambientais e humanos, é, praticamente, o modo de vida que busca resgatar e valorizar o conhecimento tradicional da agricultura de base familiar. É uma disciplina que engloba princípios ecológicos básicos para estudar a, planejar e manejar sistemas agrícolas que, ao mesmo tempo, sejam produtivos economicamente viáveis, preserve o meio ambiente e sejam socialmente justos. Em relação a agricultura tradicional, a agroecologia se distingue ao utilizar os recursos naturais, permitindo a renovação do solo de forma natural e mantendo a biodiversidade.

5. METODOLOGIA:

As ações do Mais Educação acontecerão no turno oposto ao da aula, seguindo cronograma elaborado pela direção da escola e professora comunitária. Inicialmente, a escola atenderá 85 alunos distribuídos em oficinas que contemplam os Macro-campos do Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer e agroecologia.

Dentro do macro-campo Acompanhamento Pedagógico serão ampliadas as oportunidades de aprendizado dos educandos em Letramento/Alfabetização, buscando o desenvolvimento da função social da Língua Portuguesa, a comunicação verbal, através da leitura e da escrita, a compreensão e produção de textos nos mais diversos gêneros em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita como na oral.

No macro-campo Esporte e Lazer, a escola optou pela prática do Futebol, que busca o desenvolvimento integral do estudante através da promoção da saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos; e por recreação lazer/brinquedoteca, que estimula as manifestações corporais relacionadas ao lúdico e suas variações, como motivação ao desenvolvimento, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes.

E no macro-campo da agroecologia, optou-se por canteiros sustentáveis, no intuito de ampliar a horta já existente na escola e arborizar tanto o terreno da escola quanto o da comunidade.

O turno matutino funcionará com uma turma de 29 alunos, e no turno vespertino, com duas turmas de 28 alunos em cada turma sob a responsabilidade de quatro monitores. Os critérios para formação das turmas e escolha dos monitores serão apresentados detalhadamente a seguir.

Cada atividade escolhida e desenvolvida pela escola tem um kit de material específico, determinado pelo programa que está sendo adquirido via PDDE/INTEGRAL.

ANEXO E - Cronograma de atividade do PME de uma escola municipal de Belterra/PA

*lanço.
ampo.*

Cronograma de Atividades
Programa Mais Educação
Horário da manhã Turma 'A

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00 às 08:30	Brinquedoteca	Agroecologia (Canteiro Sustentável)	Brinquedoteca	Agroecologia (Canteiro Sustentável)	Sistema de Revezamento
08:30 às 08:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
08:45 às 10:00	Acompanhamento pedagógico (Letramento e Alfabetização)	Futebol	Acompanhamento Pedagógico (Matemática)	Futebol	Sistema de Reversamento

Horário da Tarde Turmas B e C

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:30 as	Acompanhamento Pedagógico turma (Letramento e Alfabetização turma B)	Canteiro turma B	Brinquedoteca turma B	Futebol Turma B	Reversamento
14:45hs	Brinquedoteca turma C	Futebol turma C	Acompanhamento Pedagógico (Matemática) turma C	Canteiro Turma C	
14:45as 15:00hs	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:00as	Brinquedoteca turma B	Futebol B	Acompanhamento Pedagógico (Matemática) turma B	Canteiro B	
16:30hs	Acompanhamento Pedagógico turma C	Canteiro turma C	Brinquedoteca turma C	Futebol Turma C	

ANEXO F - Ata de reunião do PME de uma escola Municipal de Belterra/PA

Ata nº 02/2012

Aos vinte e dois dias do mês de setembro de dois mil e doze, estiveram reunidos à professora comunitária e monitores indicados pela escola Professora Vitalina Mota para conduzir as atividades do Programa Mais Educação. Na ocasião, além de conversarem e esclarecerem dúvidas sobre a estrutura do programa a professora comunitária, Maria Ivanilza Lira de Sousa, falou sobre o funcionamento do programa, que funcionará no espaço comunitário da comunidade São Francisco da Volta Grande, sendo uma turma com vinte nove alunos pela parte da manhã, e duas turmas cada uma com vinte oito alunos pela parte da tarde. Cada monitor se responsabilizará de ministrar suas atividades em todas as turmas. Apresentou documentos que serão preenchidos pelos monitores, sendo os Relatórios Mensais, Recibos de Ressarcimento Mensal de Despesas com Transporte e Alimentação e que os mesmos deverão montar o seu plano de aula para cada atividade realizada. Sendo o que foi tratado nesta reunião, lavro a seguinte ata que vai por mim assinada e pelos demais presentes. Belterra, 22 de setembro de 2012.

ANEXO G - Planilha de transferência de recurso para a prefeitura Municipal de Belterra/PA referente ao Programa de Construção de Quadras Poliesportiva.

Liberações						
Consultas Gerais						
Dados da Entidade						
CNPJ:	01.614.112/0001-03	Nome:	PREF MUN DE BELTERRA			
UF:	PA	Município:	BELTERRA			
Data da consulta:	06/01/2020 14:55:15					
*PROGRAMA DE CONSTRUÇÃO DE QUADRAS POLIESPORTIVAS						
Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente
11/MAI/16	814640	76.500,00	IMPLANTADEQ. ESTRUTURAS ESPORTIVAS ESCOLARES	BANCO DO BRASIL	0130	0000832456
	Total	76.500,00				
Exibindo de 1 até 1 de 1						

ANEXO H - Cronograma de atividade do PME de uma escola municipal de Belterra/PA

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO/2017

HORÁRIO	TURMAS "A" e "B" (MANHÃ)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:30 às 09:30	Língua Portuguesa (Turma A)	Língua Portuguesa (Turma A)	Música (Turma A)	Música (Turma A)	Futebol (Turma A)
	Matemática (Turma B)	Matemática (Turma B)			
09:30 às 09:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
09:45 às 11:30	Língua Portuguesa (Turma B)	Língua Portuguesa (Turma B)	Música (Turma B)	Música (Turma B)	Futebol (Turma B)
	Matemática (Turma A)	Matemática (Turma A)			

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO/2017

HORÁRIO	TURMAS "C" e "D" (TARDE)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:30 às 15:30	Futebol (Turma C)	Língua Portuguesa (Turma C)	Língua Portuguesa (Turma C)	Música (Turma C)	Música (Turma C)
		Matemática (Turma D)	Matemática (Turma D)		
15:30 às 15:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:45 às 17:30	Futebol (Turma D)	Língua Portuguesa (Turma D)	Língua Portuguesa (Turma D)	Música (Turma D)	Música (Turma D)
		Matemática (Turma C)	Matemática (Turma C)		

ANEXO I - Planilha dos recursos do PNAE destinado ao PME para a Prefeitura Municipal de Belterra/PA (2012)

Liberações
Consultas Gerais

Dados da Entidade						
CNPJ:	01.614.112/0001-03	Nome:	PREF MUN DE BELTERRA			
UF:	PA	Município:	BELTERRA			
Data da consulta:	16/01/2020 00:05:02					
*PROG.NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR						
Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente
31/AGO/12	403578	11.208,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - Mais Educação Fund	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
31/JUL/12	403129	11.208,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - Mais Educação Fund	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
28/SET/12	404311	11.208,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - Mais Educação Fund	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
30/NOV/12	405592	11.208,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - Mais Educação Fund	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
31/OUT/12	404713	11.208,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - Mais Educação Fund	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
26/MAR/12	400828	2.478,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PRÉ-ESCOLA	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
30/MAR/12	401034	2.478,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PRÉ-ESCOLA	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
26/ABR/12	401439	2.478,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PRÉ-ESCOLA	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
31/MAI/12	401900	2.478,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PRÉ-ESCOLA	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
30/NOV/12	405498	4.130,00	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PRÉ-ESCOLA	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
	Total:	389.496,00				

ANEXO J - Planilha dos recursos do PNAE destinado ao PME para a Prefeitura Municipal de Belterra/PA (2015)

Liberações Consultas Gerais						
Dados da Entidade						
CNPJ:	01.614.112/0001-03	Nome:	PREF MUN DE BELTERRA			
UF:	PA	Município:	BELTERRA			
Data da consulta:	16/01/2020 00:08:19					
*PROG. NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR						
Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente
09/ABR/15	400911	6.576,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
04/NOV/15	816339	11.724,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
01/OUT/15	813601	11.724,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
01/OUT/15	813371	11.724,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
30/DEZ/15	822080	11.724,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
05/AGO/15	806462	11.724,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
03/JUL/15	802880	6.576,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
03/JUL/15	802548	6.576,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
09/ABR/15	401231	6.576,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
01/OUT/15	813343	11.724,00	Mais Educação - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
	Total:	425.468,00				

Exibindo de 71 até 80 de 80

ANEXO K - Planilha dos recursos do PNAE destinado ao PME para a Prefeitura Municipal de Belterra/PA (2018)

Liberações Consultas Gerais						
Dados da Entidade						
CNPJ:	01.614.112/0001-03	Nome:	PREF MUN DE BELTERRA			
UF:	PA	Município:	BELTERRA			
Data da consulta:	16/01/2020 00:10:36					
*PROG. NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR						
Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente
03/SET/18	824415	2.840,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
03/SET/18	823363	7.100,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
02/JUL/18	815429	1.420,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
29/MAI/18	810952	1.420,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
17/MAI/18	810163	1.420,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
02/OUT/18	829376	2.840,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
05/NOV/18	835101	2.840,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
29/NOV/18	838777	2.840,00	MAIS EDUCAÇÃO - Fundamental	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
02/JUL/18	815406	74,20	PNAE - Alimentação Escolar - AEE	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
29/MAI/18	811080	74,20	PNAE - Alimentação Escolar - AEE	BANCO DO BRASIL	0130	0000560324
	Total:	482.804,00				

Exibindo de 1 até 10 de 68