



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

ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
Concepções e desafios para a gestão escolar**

SANTARÉM - PA

2016

ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
Concepções e desafios para a gestão escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa de História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

SANTARÉM-PA

2016

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

- S615p Siqueira, Adriana Oliveira dos Santos
O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar. / Adriana Oliveira dos Santos Siqueira. – Santarém, 2016.
154 fls.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.
1. Educação integral. 2. Programa Mais Educação. 3. Gestão escolar. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.11

ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
Concepções e desafios para a gestão escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação vinculado ao Programa de Pós-/Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa de História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

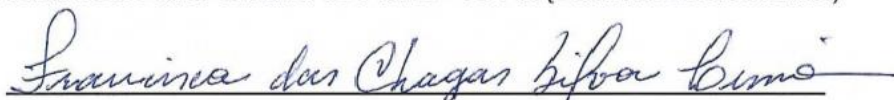
Banca Examinadora:



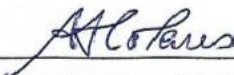
Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Orientadora/Presidente da banca)



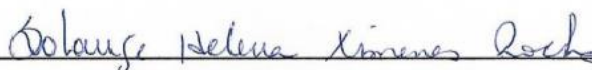
Profa. Dra. Edna Cristina do Prado - UFAL (Examinadora Externa)



Profa. Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima - UFMA (Examinadora Externa)



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



Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – UFOPA (Examinadora Interna-suplente)

Resultado Aprovada

Santarém-PA, 06 de dezembro de 2016.

Dedico este trabalho a minha família, que demonstra, a cada ato, sentimentos de amor, apoio e reconhecimento.

A Giuliana, minha filha querida, que sempre me deu apoio e carinho, sendo compreensiva nos momentos de ausência.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram com seus exemplos a nunca desistir dos sonhos.

Ao meu esposo, que esteve ao meu lado, dando o suporte necessário.

A cada colega de profissão, que nas dificuldades do dia a dia não desistem do sonho por uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar saúde e perseverança para continuar buscando e acreditando em um mundo com mais justiça e igualdade.

À minha mãe e minhas irmãs que sempre se dispuseram a ajudar nas minhas necessidades por mais simples que pudessem parecer.

Ao meu pai que sempre me apoiou e contribuiu juntamente com minha mãe para a construção de uma formação sólida que me ajudou a chegar até aqui.

Ao meu esposo que, mesmo diante das dificuldades, esteve comigo, dando o apoio necessário para que eu continuasse o meu sonho.

À D. Neide, que cuidou de casa para que nada faltasse a mim e a minha família, me proporcionando a tranquilidade necessária para eu prosseguir.

À professora Dra. Lília Imbiriba Colares, pela sua dedicação na orientação deste trabalho, o qual não teria sido produzido sem suas valiosas orientações e estímulos nos momentos de angústia.

À Maria e à Francinara que juntamente comigo compartilharam a orientadora, os eventos, as dúvidas, as conquistas e todas as fases desse estudo.

Aos meus colegas de Mestrado que, no nosso convívio diário, contribuíram para a construção desta pesquisa e compartilharam as dificuldades e alegrias que passaram em nossos caminhos.

À Universidade Federal do Oeste do Pará que me possibilitou, por meio da oferta do curso do Mestrado, caminhar nessa rica jornada acadêmica.

Ao Instituto Federal do Pará – Campus Santarém, que me concedeu a licença das atividades laborais, permitindo que eu me dedicasse às atividades acadêmicas.

Aos colegas de trabalho, especialmente da Coordenação de Assessoria Pedagógica, que desde o processo de seleção torceram por mim e me apoiaram na liberação para me dedicar ao curso.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Anselmo Colares e Profa. Dra. Edna Cristina do Prado que, com humildade, inteligência e presteza me possibilitaram enriquecedoras contribuições.

Aos membros da banca de defesa Prof. Dr. Anselmo Colares, Profa. Dra. Edna Cristina do Prado e Profa. Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima.

Ao Grupo de Pesquisa HISTEDBR/UFOPA pelo espaço de troca de experiências e vivências no campo da pesquisa.

Aos gestores escolares participantes da pesquisa que me serviram com presteza e simpatia, com todas as informações necessárias.

“Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolver-se como *seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter*” (FERREIRA, 2013, p. 138).

RESUMO

A dissertação fez análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas, envolvendo seis gestores, escolhidos a partir de critérios previamente definidos. Para o levantamento das informações se utilizou como ferramenta a entrevista semiestruturada. O tratamento das informações foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo como categorias analíticas: Concepções de Educação Integral e Práticas de Gestão. O referencial teórico utilizado parte dos estudos de Saviani (2008, 2014); Cavaliere (2002, 2010); Coelho (2003, 2009); Lück (2012), Bravo (2014), Paro (2009, 2015), Colares (2012). Os resultados encontrados no presente estudo destacam duas concepções antagônicas no contexto atual da educação integral. A Concepção Liberal-Pragmatista, inspirada no pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira que fundamenta a proposta do Programa Mais Educação e a Concepção Socialista Marxista que defende a formação omnilateral e politécnica e propõe à Pedagogia histórico-crítica uma formulação teórica que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação. A análise dos discursos demonstra que os gestores escolares têm pouca ou nenhuma clareza sobre as concepções de educação integral que norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação. As práticas de gestão participativas apresentam avanços como a construção do Projeto Político-pedagógico e a participação do conselho escolar. Contudo, os processos participativos não incluem toda a comunidade escolar. Percebe-se a ampliação da participação de pais e da comunidade, mas os discentes são excluídos do planejamento e das decisões da gestão escolar. A pesquisa demonstra a necessidade latente de se estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas de gestão democráticas, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia.

Palavras-chave: Educação Integral. Programa Mais Educação. Gestão Escolar

ABSTRACT

The dissertation did analysis about the conceptions and practices of integral education and its implications in the actions of the managers of schools that developed the More Education Program of the Santarém / PA Municipal Teaching Network, having as a temporal range the period between the years of 2009 to 2015. The research was developed in three schools, involving six managers, chosen from previously defined criteria. To make a collect of informations it was used as a tool, the semi-structured interview. The informations treatment was carried out using the content analysis technique of Bardin (2011), having as analytical categories: Conceptions of Integral Education and Management Practices. The theoretical referencial used, part from of Saviani's studies (2008, 2014); Cavaliere (2002, 2010); Coelho (2003, 2009); Lück (2012), Bravo (2014), Paro (2009, 2015), Colares (2012). The results found in the present study highlight two antagonistic conceptions in the current context of integral education. The Liberal-Pragmatist Conception, inspired by the pragmatism of John Dewey and Anísio Teixeira, which bases the proposal of the More Education Program and the Marxist Socialist Conception that defends the omnilateral and polytechnical formation and proposes to the historical-critical Pedagogy a theoretical formulation that aims to articulate theory and Practice, mediated by education. The analysis of the speeches shows that the school managers have little or no clarity about the conceptions of integral education that guide their practices, besides revealing little knowledge about the theoretical foundations that guide the More Education Program. Participatory management practices present advances such as the construction of the Political-Pedagogical Project and the participation of the school council. However, participatory processes do not include the whole school community. It is noticed the growing of participation of parents and community, but students are excluded from planning and of the school management decisions. The research demonstrates the needness latent to establish debate in school spaces on integral education and democratic management practices, with the perspective of an emancipatory education for schools in the Amazon.

Keywords: Integral education. More Education Program. School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI/GO – Escola Estadual de Tempo Integral
EPI – Programa Escola Pública Integrada
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 Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NOEI – Nova Ordem Econômica Internacional
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAE/PME – Plano de Atendimento da Escola do Programa Mais Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI – Programa Escola Integrada
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGP/UF/JF – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora
PPP – Projeto Político-pedagógico
PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral

PSE – Programa Saúde na Escola

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEIA/UFMG - Territórios, Educação Integral e Cidadania da Universidade Federal de Minas Gerais

TI – Tempo Integral

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trilogia da Série Mais Educação - SECADI/MEC	71
Figura 2 - Mapa do Pará destacando o município de Santarém	79
Quadro 1 - Quantitativo de publicações: bancos de teses e dissertações	42
Quadro 2 - Temáticas Abordadas nas Pesquisas sobre Educação Integral/Tempo Integral	43
Quadro 3 - Informações Gerais das Escolas no Ano Letivo de 2015	97
Quadro 4 - Perfil dos Gestores Escolares	99
Quadro 5 - Unidades de Significado (Temas).....	101
Quadro 6 - Reagrupamento dos Temas nas Categorias de Análise	102
Tabela 1 – Resultados do IDEB 2015: Nacional, Estadual e Municipal	80
Tabela 2 - Progressão de Escolas e Alunos Atendidos no Mais Educação de 2009 a 2015	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO	14
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	25
2.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	25
2.2 O TEMPO ESCOLAR E AS DERIVAÇÕES TERMINOLÓGICAS VINCULADAS À EDUCAÇÃO INTEGRAL	37
2.3 PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	40
2.4 EXPERIÊNCIAS IDENTIFICADAS NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL	45
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	59
3.1 DOCUMENTOS LEGAIS E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	59
3.2 TEMPOS, ESPAÇOS E OPORTUNIDADES EDUCATIVAS NAS ESCOLAS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	65
3.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PUBLICAÇÕES DA SECADI/MEC.....	70
3.4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM	788
4 A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	86
4.1 A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	86
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	94
4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTÃO EM ESCOLAS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	100
4.3.1 Concepções de Educação Integral no ideário dos Gestores Escolares .	102
4.3.2 Práticas de Gestão e o Programa Mais Educação	106
4.3.2.1 A Gestão dos Recursos Financeiros e a Infraestrutura como Desafios à Gestão Escolar na Educação Integral	106

4.3.2.2 A Ampliação da Jornada Escolar Diária e a Gestão das Ações de Natureza Pedagógico-Curriculares	112
4.3.2.3 Integração do PME na Escola e a Participação da Comunidade	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	147
ANEXOS	153

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Essa dissertação se insere na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). No percurso do Mestrado, me foi oportunizada a inserção no grupo de estudo do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/ (PROCAD/CAPES). Esse Programa desenvolve o Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação”, tendo como referência os estados de Rondônia, Pará e Amazonas, integrado à rede de professores pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A experiência do Mestrado Sanduíche, por meio desse Programa, possibilitou a realização de um intercâmbio na Unicamp, contribuindo significativamente para o estudo apresentado nessa dissertação, que propõe uma reflexão sobre a política de indução da educação integral, tendo como objeto de investigação a experiência do Programa Mais Educação (PME) em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Santarém.

A relação que me aproxima como pesquisadora do objeto da pesquisa se inicia com o percurso escolar, que desde o seu início, deu-se em escolas públicas e se estende à experiência profissional, sendo fatores determinantes de motivação e interesse pela temática.

Hoje, atuando na educação básica da Rede Municipal de Ensino como professora, e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) como pedagoga, sinto¹ a necessidade de contribuir com a melhoria da educação da cidade onde residio. O contato com essas duas experiências profissionais despertaram a minha atenção para aprofundar estudos em uma temática atual, qual seja, a Educação Integral.

¹ O uso da 1ª pessoa do discurso está presente nas primeiras páginas desse trabalho que trata de aspectos da trajetória pessoal da autora, sendo utilizada a impessoalidade nas páginas 14 e 15.

Sou desafiada diariamente a responder a complexidade da educação escolar e da formação das crianças, adolescentes e jovens, quando surge um programa novo ou uma exigência da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED), para além das questões comuns na gestão do espaço escolar. Um dos programas que mais atraiu a atenção foi o “Mais Educação”, política indutora de educação integral² assumida pelo Governo Federal para ser desenvolvida nas escolas públicas.

No IFPA, como pedagoga, acompanho as dificuldades na oferta do ensino médio integrado³ na Educação Profissional, uma realidade nova e também desafiadora para os gestores e docentes. Por isso, com o desenvolvimento desta pesquisa busco também conhecer novas ferramentas teóricas para compreender a educação integral.

A produção das condições políticas e pedagógicas capazes de superar os problemas educacionais na busca da reafirmação do princípio da educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos é um desafio posto na atualidade. Para isso, entre outros aspectos, torna-se necessária uma gestão pública mais efetiva em todos os níveis, a partir da gestão democrática dos sistemas de ensino.

A análise da gestão da educação e da escola, nessa acepção, deve considerar o contexto mais amplo das políticas nacionais voltadas para a temática, sem desconsiderar o contexto de responsabilidade das esferas estaduais e municipais, além da realidade local.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 prevê na meta 19 assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, destacando entre as várias estratégias o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares (BRASIL, 2014a). Ainda no referido plano, a meta 6 que dispõe sobre oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

² O termo *Educação Integral* assume diferentes conceitos que serão abordados na segunda seção desse trabalho.

³ É uma forma de ensino da Educação Profissional que integra a formação propedêutica e a formação profissionalizante (KUENZER, 2007); (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Considerando que este documento é a base para a construção dos planos estaduais e municipais de educação, é importante questionar de que forma essa base legal se reflete nos sistemas de ensino, especialmente na esfera municipal.

No município de Santarém, a gestão da educação básica na rede pública - a Educação Infantil, o Ensino fundamental I e o Ensino Fundamental II⁴ - está sob a responsabilidade do Município e o Estado compartilha com o Município a gestão do Fundamental II e assume o Ensino Médio. A SEMED desenvolve diversos programas como parte da Política Educacional do Governo Federal, entre os quais se apresenta o Programa Mais Educação funcionando, no ano de 2015, em todas as 58 (cinquenta e oito) escolas da área urbana que ofertam o Ensino Fundamental, do universo de 84 (oitenta e quatro) escolas (educação infantil e ensino fundamental) localizadas na referida área (SANTARÉM, 2014a).

A proeminência dada à política de indução da educação integral no cenário atual, somada as demandas postas aos gestores no cotidiano da escola, despertam o interesse pela temática da gestão escolar bem como os desafios que se impõem ao gestor escolar na implantação e implementação de novos programas na realidade escolar. Desse modo, a questão central da pesquisa consistiu em problematizar: Quais as concepções de educação integral manifestas em documentos oficiais e nas práticas de gestores de escolas públicas municipais de Santarém?

São apresentados como desdobramento dessa problemática as seguintes questões norteadoras: Qual a concepção de Educação Integral presente nos documentos legais que orientam o Programa Mais Educação implementado pelo Governo Federal como política indutora de educação integral? Quais as concepções e práticas de gestores escolares que atuam na efetivação desse programa na rede municipal de Santarém?

O objetivo geral definido para essa pesquisa consistiu em analisar as concepções de educação integral e as práticas de gestão empreendidas pelos gestores de escolas que ofertam o Programa Mais Educação como política indutora de educação integral do Governo Federal.

Os objetivos específicos que nortearam esse estudo foram:

⁴ O Ensino Fundamental I refere-se ao período escolar de 1º ao 5º ano e o fundamental II do 6º ao 9º ano.

Identificar que concepções de educação integral estão presentes nos documentos legais que orientam o Programa Mais Educação implementado pelo Governo Federal como política indutora de educação integral;

Analisar as concepções de educação integral e práticas de gestores escolares de escolas da Rede Municipal, que desenvolveram o Programa Mais Educação no período de 2009 a 2015.

Os pressupostos que nortearam o estudo foram: os gestores escolares tem uma concepção clara de educação integral? Nas práticas de gestão, há um comprometimento com a gestão democrática?

As leituras analíticas já apontam caminhos sobre as políticas educacionais implementadas para a ampliação do tempo escolar e oferta da educação integral. Nota-se que prevalece a postura verticalizada de quem elabora a política sem a participação dos responsáveis pela sua execução, como tem sido a prática nas políticas educacionais elaboradas sob a vertente do Estado capitalista que ignoram a participação da sociedade.

Com isso, predominam os interesses dos governos que estão no poder. Nessa perspectiva, prevalece o caráter da homogeneidade na concepção das políticas em detrimento da heterogeneidade, como é o caso da Amazônia (CARMO; PRAZERES, 2015). Os gestores escolares, como principais responsáveis por mediar as ações da comunidade escolar para a implementação dessas políticas, precisam ter uma postura crítica, a fim de reavaliar o impacto das orientações externas do sistema e a adequação aos objetivos e práticas de interesse da comunidade escolar, com base em uma postura crítico-constitutiva.

Nisso consiste a relevância desse estudo, oportunizar o conhecimento das condições reais de implementação da principal política de indução da educação integral, O Programa Mais Educação, sob o prisma da gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Santarém, perspectiva pouco explorada nas pesquisas acadêmicas que vem sendo realizadas, mas de grande importância pelo contributo para análises que aprimorem as práticas educativas, com vistas a ampliar as oportunidades de formação humana nas escolas públicas.

O marco temporal dessa pesquisa se inicia em 2009, ano em que o Programa Mais Educação foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Santarém, e vai até 2015, em cujo ano ocorreram as últimas ações referentes ao PME, sendo as atividades no ano de 2016.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Os resultados dessa dissertação foram viabilizados pela construção de um percurso metodológico que desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa abastecida pelo estudo bibliográfico, documental e de campo. O referencial teórico utilizado resulta dos estudos de: Saviani (2007, 2008, 2014), Cavaliere (2002, 2009, 2010) e Coelho (2003, 2009), para discutir Concepções de Educação Integral; Lück (2012), Bravo (2014) e Paro (2009, 2015), para discutir Gestão Democrática e Colares (2012), para discutir Educação na Amazônia. Em paralelo ao estudo dos teóricos, foi realizada uma revisão bibliográfica para identificar estudos de natureza teórica e empírica, nas bases de dados do Portal da Capes, Teia/UFMG e Banco de Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), do período de 2009 a 2015, pela correspondência com o recorte temporal da pesquisa.

Cada um dos bancos de dados foi selecionado porque apresentou características que convergiam com os interesses da pesquisa, quais sejam:

O Portal da Capes reúne produções acadêmicas representativas das diversas instituições de pós-graduação de todo o país, possibilitando o contato com abordagens sobre a temática em diferentes partes do país.

O grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania da Universidade Federal de Minas Gerais (TEIA/UFMG) é um núcleo de articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão. Foi criado em 2008, nesse portal se encontram produções diversas sobre a temática da educação integral, como artigos, dissertações e teses desenvolvidas pelos participantes do grupo Teia e acolhe também um número expressivo de produções externas.

O Banco de Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instigativo do interesse da pesquisadora porque nele pode ser encontrada uma quantidade significativa de dissertações que tratavam da gestão escolar e também da educação integral, visto que o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, criado em 2009, oferece o curso de Mestrado Profissional destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício. Em vista disso, as dissertações publicadas na página do referido Programa, conduzidas pelas suas linhas de pesquisa, se relacionam com a temática desenvolvida nesse estudo.

Após a definição dos bancos de dados a serem explorados e da natureza das publicações (dissertações e teses), procedeu-se a escolha dos critérios utilizado para a seleção das publicações, quais sejam: dissertações e teses do período de 2009 a 2015, leitura dos resumos, sendo incluídos os que destacavam as palavras-chave Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Jornada Ampliada e Mais Educação, para identificar as temáticas estudadas e capturar as experiências piloto ou do Programa Mais Educação em diferentes regiões do Brasil. Foram analisados 93 (noventa e três) trabalhos, entre eles, 07 (sete) teses e 86 (oitenta e seis) dissertações, considerando as limitações já explicitadas de trabalhar apenas com os resumos, sem avançar para a leitura dos trabalhos na íntegra.

O estudo bibliográfico, constituído de livros e artigos científicos, foi inserido nesse estudo para subsidiar o compartilhamento de diversos pontos de vista e análises, fornecendo o referencial teórico para embasar as discussões (GIL, 2009, p. 44).

A leitura do material selecionado no estudo bibliográfico intencionou atender aos seguintes objetivos, como ressalta Gil (2010, p. 58):

- a) Identificar as informações e os dados constantes do material impresso;
- b) Estabelecer relações das informações e dos dados obtidos com o problema proposto e
- c) Analisar a consistência das informações e dos dados apresentados pelos autores. (GIL, 2010, p. 58).

Nessa primeira fase da pesquisa foram mapeados estudos que tratavam sobre educação integral buscando apreender quais as temáticas mais estudadas e as que careciam de mais aprofundamento investigativo. A incursão nos bancos de dados corroborou a importância dada a esse tema, na atualidade, em consonância com as bases legais, como o Plano Nacional de Educação, pois reflete a vasta quantidade de publicações encontradas, suscitando o interesse em conhecer a produção já existente como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos (FERREIRA, 2002, p. 259).

Paralelo ao estudo bibliográfico, foi realizado o estudo documental por meio de textos legais e documentos de referência, como os “Cadernos da Série Mais Educação” publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), para identificar a concepção de educação

integral presente no Programa Mais Educação, além de outros documentos que registram a implantação deste Programa na Rede Municipal de Santarém.

A pesquisa de campo compreendida, por Marconi e Lakatos (2010, p. 69), como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”, teve como *lócus* três escolas localizadas na área urbana do Município de Santarém, região oeste do Estado do Pará, as quais ofertam o ensino fundamental I (séries iniciais) e II (séries finais), que receberam nomes fictícios, prestigiando locais significativos do contexto cultural do Município de Santarém, sendo eles “Taperinha”, “Lago Verde” e “Bom Jardim”. A seleção das escolas obedeceu aos seguintes critérios: estar localizada na área urbana e fazer parte das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2009, tendo atendimento ininterrupto de 2009 a 2015.

Esses critérios iniciais foram atendidos por 18 (dezoito) escolas que se reduziram a 10 (dez) escolas quando foram excluídas aquelas que ofertavam somente o fundamental I. A opção pelas escolas que ofertavam o fundamental I e II se deu pelo grau de complexidade que esta condição representa à gestão do Programa, sendo um aspecto considerado relevante para o estudo. Das dez escolas pré-selecionadas, foram definidas três escolas como *lócus* do estudo, correspondendo a um percentual de 30% do grupo, que atendia aos critérios definidos pela pesquisadora, cujo critério final foi o porte das escolas, sendo escolhida uma de pequeno, uma de médio e uma de grande porte, com base na portaria 001/2014 da Secretaria Municipal de Educação (SANTARÉM, 2014b), que dispõe sobre a definição do padrão mínimo de escolas e forma de provimento de recursos humanos, e na Lei n. 19.364/13 (SANTARÉM, 2013) que define o padrão mínimo de escolas em módulos de acordo com o número de alunos.

Os módulos para definição do porte das escolas, em acordo com a orientação legal, foram assim determinados: módulo I (100 a 300 alunos), módulo II (301 a 600 alunos), módulo III (601 a 800 alunos), módulo IV (801 a 1000 alunos) e módulo V (a partir de 1001 alunos). No grupo das dez escolas não foram encontradas unidades educativas que se encaixassem no módulo I, nem no módulo V. Por esse motivo foram consideradas escolas de pequeno, médio e grande porte as escolas que se encaixaram, respectivamente nos módulos II (Lago Verde - 463 alunos), módulo III (Taperinha - 782 alunos) e módulo IV (Bom Jardim - 883 alunos), tendo como referência o número de matrícula inicial de 2015, fornecido pela Secretaria da Escola.

O delineamento do *corpus* da pesquisa teve como critério de seleção os gestores escolares que atuaram na implantação do Programa Mais Educação e os gestores que estavam atuando em 2015 nas três escolas, consistindo de 6 (seis) gestores (2 por escola). Logo, entre os diversos gestores que atuam na rede Municipal de Ensino, a escolha dos sujeitos desse estudo está associada à seleção das escolas, de acordo com os critérios já descritos. Na coleta das informações, obedecendo aos preceitos éticos, optou-se por adotar nomes fictícios para as escolas pesquisadas e numeração para os gestores, sendo definido o termo “gestor 1” para o gestor que estava na direção cola no início da implantação do Programa e o termo “gestor 2” para o gestor que estava atuando em 2015, seguido do nome fictício da escola.

Após a definição dos processos de pesquisa de campo procedeu-se pessoalmente ao primeiro contato com os sujeitos a serem pesquisados, a fim de apresentar-lhes os objetivos de pesquisa e dirimir as possíveis dúvidas que pudessem ocorrer. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa e da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos pesquisados, foi solicitado aos sujeitos que se declararam voluntários em participar, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontrado no anexo A, o qual lhes garantia total sigilo quanto à identificação, bem como assegurava sua retirada do estudo, a qualquer momento, caso desejasse.

O contato com a Secretaria Municipal de Educação de Santarém teve o objetivo de identificar as escolas que aderiram ao Programa e o período em que a adesão ocorreu, além de conhecer como o referido Programa foi implantado na Rede Municipal de Ensino. As demais atividades da pesquisa de campo ocorreram diretamente nas escolas selecionadas.

A coleta das informações ocorreu no período de junho a setembro de 2016, realizada pessoalmente pela pesquisadora, sendo utilizada a técnica de entrevista semiestruturada⁵, junto aos gestores das escolas. Alguns foram entrevistados na própria escola e outros foram localizados em outros espaços educativos, caso ocorrido especialmente com os gestores do período inicial de implantação do PME, porque já não estavam mais lotados na Escola selecionada no estudo.

⁵ O roteiro da entrevista com os gestores encontra-se no apêndice C.

No primeiro contato com a gestão da escola foi deixado o formulário diagnóstico (Apêndice B) para ser recebido no encontro posterior agendado para a realização da entrevista.

As informações foram coletadas por meio do formulário diagnóstico (Apêndice B) mencionado no parágrafo anterior, composto de questões sobre a identificação da escola, informações sobre o gestor e sobre o Programa Mais Educação; e entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) gestores de cada uma das três escolas seguindo um roteiro (apêndice C). As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados e depois transcritas.

O roteiro das entrevistas, destinado aos gestores escolares foi composto de 6 (seis) tópicos: Implementação do Programa Mais Educação na escola, Espaços Educativos, Intersetorialidade, Financiamento, Formação/PME e Currículo, que tiveram como objetivo captar as concepções e práticas dos gestores escolares nas três escolas que implementaram o Programa Mais Educação.

No tratamento das informações coletadas nas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo definida por Bardin (2011, p. 15) como sendo “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise qualitativa levou em consideração o contexto da mensagem, cujos índices não foram retidos de maneira frequencial, portanto, a inferência se realizou na presença do índice e não sobre a quantidade de vezes que ocorreu a sua aparição.

A categorização - que segundo Bardin (2011, p.147), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” - se deu a partir da leitura das transcrições das entrevistas, tendo como foco os objetivos da pesquisa. As interpretações latentes - o conjunto de informações não mencionadas explicitamente na mensagem do emissor, mas na expressão corporal, no comportamento e no estado emocional - foram valiosas para o processo de análise.

As categorias “Concepções de Educação Integral” e “Práticas de Gestão” hipoteticamente indicadas no início da pesquisa se confirmaram a medida que as interpretações do material estudado foi avançando. A análise temática desenvolveu-se a partir da decomposição do texto em unidades de significação, que resultou na construção de um quadro (Apêndice D) contendo as categorias hipotéticas, a

identificação dos emissores da mensagem (gestores entrevistados), as falas significativas, as unidades de significado (temas) e as inferências da pesquisadora. Em seguida foi construído um quadro (ver quadro 5) com os temas emergentes nas falas significativas.

O quadro apresentado serviu de base para um novo reagrupamento a partir das duas categorias de análise confirmadas: concepções de educação integral e práticas de gestão. O resultado do processo de decomposição e reconstrução de unidades temáticas (ver quadro 6) serviu de base para as inferências finais. O processo de categorização empregado consistiu, portanto, no que Bardin (2011) denomina de procedimento por “caixas”, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos. Assim, foi fornecido o sistema de categorias e repartiu-se da melhor maneira possível os elementos à medida que foram sendo encontrados. A técnica de triangulação dos dados utilizada contribuiu para a análise. Estabeleceu-se, dessa maneira, o confronto entre as informações qualitativas e informações documentais, à luz do referencial teórico.

Os documentos da Escola que ofereceram informações complementares foram o Projeto Político-pedagógico (PPP) e um documento similar ao Plano de Atendimento da Escola do Programa Mais Educação (PAE/PME), encontrado nas três escolas pesquisadas com a denominação de “Projeto do Mais Educação”.

A dissertação aqui apresentada organiza-se, em 5 (cinco) seções contadas desde a introdução e incluindo as considerações finais. Na primeira seção, a introdução da pesquisa aborda sobre o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

A segunda seção trata dos aspectos históricos e conceituais da educação integral no Brasil e a revisão bibliográfica de dissertações e teses dos bancos de dados da CAPES, (TEIA/UFMG) e Banco de Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF).

A terceira seção discorre sobre a base legal e os documentos do Ministério da Educação que orientam a implementação do PME, os tempos, espaços e oportunidades educativas, fazendo uma contextualização do Programa na Rede Municipal de Ensino.

A quarta seção trata da gestão escolar e dos desafios para a educação integral em tempo integral, explicitando os resultados das inquirições feitas aos

gestores escolares. Essa seção, portanto, apresenta a análise e discussão do estudo empírico, sobre as concepções e práticas dos gestores de escolas da Rede Municipal de Ensino que desenvolveram o Programa Mais Educação, contextualizando-as no espaço amazônico.

Finalmente, na quinta seção, são apresentadas às considerações finais do trabalho, síntese das leituras, discussões e inferências e na sequência, as referências, apêndices e anexos.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Essa seção inicia-se com uma abordagem sobre as concepções de educação integral no Brasil. Em seguida, expõe um levantamento sobre pesquisas de mestrado e doutorado encontradas nas bases de dados do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Núcleo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA/UFMG) e Banco de Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF) com as temáticas mais recorrentes e as práticas de educação integral/tempo integral, que de forma implícita ou explícita se aproximam das concepções de educação integral apresentadas.

2.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na atualidade, são notados avanços⁶ no campo educacional no que se refere à escola pública, gratuita e obrigatória. Porém, o sucesso do processo educacional está muito aquém do esperado, pois a resolução da problemática do acesso não garante a educação de qualidade. A definição de qualidade da educação assumida nesse trabalho, difere da concepção neoliberal da economia (qualidade total), que aplicada ao sistema escolar, tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz.

De fato, defende a qualidade social, na qual a qualidade de educação é aquela que promove “para todos” os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com alto grau de inclusão (LIBÂNEO, 2015). Na perspectiva da educação que vai além da garantia de acesso, teóricos (ANÍSIO TEIXEIRA, 2004; CAVALIERE, 2009; PARO, 2009) tem destacado o aumento do tempo de permanência das crianças e jovens na escola e uma educação integral.

A educação integral não é uma proposição recente. Já se falava nela desde a antiguidade. Na Grécia antiga, fala-se da Paideia⁷ que consistia em uma formação

⁶ Ver (GENTILI, 2013); (CASTRO, 2009); (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

⁷ Ver mais informações em: JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

integral do corpo e do espírito. “De fato, os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que desenvolvesse o processo de construção consciente, permitindo ao indivíduo ser constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito” (ARANHA, 2006, p. 61). Ressalta-se que essa educação era aristocrática, pois somente os cidadãos da polis tinham acesso. A retomada desse período histórico se torna interessante porque foi nessa época que surgiu o clássico dualismo, fundamentado no pensamento cartesiano, que separa a educação intelectual da educação manual ou técnica. (COELHO; PORTILHO, 2009).

Entretanto foi no século XVIII, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública estatal, que a educação integral voltou à cena, desta vez, concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p. 159).

Nesta conjuntura, há pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos invisibiliza outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa.

Os ideais iluministas trouxeram ricas reflexões pedagógicas focadas na defesa da escola laica, universal e sob responsabilidade do Estado, contudo, havia a preocupação em usar a razão para atender aos interesses da alta burguesia, que temia a educação de massas como uma ameaça ao equilíbrio da ordem estabelecida. Os autores Lima e Almada (2013) destacam que a formação do homem completo, nesse contexto, não convergia na perspectiva de uma educação em todos os níveis de ensino, mas se reduzia ao ensino primário, equivalendo ao atual ensino fundamental.

Outras concepções surgem no final do século XIX e início do século XX. Coelho (2004) destaca em seus escritos sobre o pensamento e ações de educação integral no Brasil, nos anos 30 a 60, tanto o pensamento integralista quanto o do grande educador brasileiro Anísio Teixeira que defendiam ou implantavam instituições escolares com a meta de constituir uma “educação integral”.

No âmbito educacional, o movimento revolucionário francês delineia duas vertentes: uma focada na utopia da regeneração social, baseada nos ideais de liberdade e legitimados por um Estado consensual que, em termos de educação, procurava garantir uma educação para a manutenção do *status quo* e a outra pautada na revolução, advinda da convenção jacobina, pautada no conflito, na radicalização e constante busca da transformação social e humana por meio da instrução. Estas duas perspectivas, em oposição a vertente conservadora (terceira vertente), representariam o nascedouro de duas vertentes ideológicas conflitantes que vieram a se consolidar no século XIX, o liberalismo e o socialismo (COELHO; PORTILHO, 2009).

a) A concepção Conservadora de educação integral

No período de transição do Império para a República se atribui a escola um papel importante na formação do homem progressista adequado aos tempos modernos. Na década de 1930, surge um movimento político social que representa a concepção conservadora de educação integral.

Tendo como principal mentor Plínio Salgado, que fazia parte da Ação Integralista Brasileira (AIB), esse movimento lançou, em 1932, o Manifesto Integralista. Os adeptos dessa concepção se consideravam os salvadores das massas aculturadas. Contudo, seu projeto tinha a intenção de doutrinar através de uma forte ação centralizada pelo Estado com a finalidade de, por um lado, garantir o disciplinamento da conduta do “povão” e, por outro lado, oportunizar uma educação diferenciada à elite preparando-a para o comando da nação (SILVA; SILVA, 2013). Assim, a educação cumpriria o seu papel na proposta integralista como alega Pinheiro:

Inferimos que esse movimento de educação aponta o caráter centralizador do Estado Integralista, pois denota a função de “salvador das massas aculturadas” aos responsáveis pelo destino do Brasil: a elite integralista. A educação era, assim, segmentada, pois o povo deveria ser doutrinado com o intuito de disciplinar sua conduta e a elite teria cursos específicos voltados para a ideologia integralista e o comando da nação (PINHEIRO, 2009, p. 28).

A educação integral na visão dos Integralistas, compreendia uma ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma

verdade já estabelecida. A dimensão religiosa era incorporada a educação escolar (CAVALIERE, 2010). A proposta de educação do homem todo envolvia o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual, em que a educação integral não podia despreocupar-se de nenhuma dessas facetas (COELHO, 2005).

A concepção de educação no pensamento-ação integralista tem como marco fundamental a tríade Deus, Pátria e Família, que constitui também uma concepção de educação integral, que se consolida por meio de atividades formativas que levam em consideração a totalidade do ser humano, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais. No entanto, essa concepção comporta um forte componente moralista, em que as verdades fundamentais do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando uma visão reprodutora na relação educação-ensino (COELHO, 2003).

Essa concepção faz uso da educação integral como um elemento ideológico, indo ao encontro de um movimento corrente, fundamentado no sentimento nacionalista, reforçando a proposta de uma educação que pudesse preparar o homem para os novos tempos, sem perder de vista os interesses burgueses.

No cerne dessa concepção ainda não se falava em ampliação do tempo escolar. Não havia construção de espaço próprio para a consolidação da proposta educativa, sendo que organizava-se em vários espaços, fossem eles formais ou não. Por isso, dependia da estrutura já disponível nos municípios onde essa educação seria implantada, a diversidade de atividades disponibilizadas aos educandos.

b) A concepção Liberal-Pragmatista

O movimento da Escola Nova é o cenário onde se apresenta a concepção liberal-pragmatista de educação integral no Brasil. Ancorada nos ideais do liberalismo, a Escola Nova surge no final do século XIX propondo novos caminhos à educação, em descompasso com o mundo no qual estava inserida. A filosofia política liberal ganhou expressividade com o movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

O manifesto apresenta a novidade de vislumbrar a educação como um problema social. Mas não se detém aí. Para ele, o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova

concepção de educação, segundo a qual é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica. Preconiza, portanto, a mudança de métodos educacionais fundamentando seu parecer sobre as descobertas da psicologia. Foi analisando a educação, do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, que o manifesto fundamentou as reivindicações de mudança, que suscitou em prol da educação escolar brasileira (ROMANELLI, 2014, p. 149).

Surgiu como proposta de superação da educação tradicional, excessivamente rígida e voltada para a memorização de conteúdo, pois acreditava que esse modelo não mais atendia a nova realidade marcada por transformações sociais, econômicas e políticas. Aranha assim descreve essa nova proposta:

O indivíduo contemporâneo deveria se preparar para uma sociedade dinâmica, em constante mutação e, para tanto, precisava *aprender a aprender*, indo além da fixação de conteúdos predeterminados. Daí o interesse por métodos e técnicas, bem como maior ênfase nos *processos* de conhecimento do que no *produto* (2006, p. 225, grifo nosso).

A educação, nessa perspectiva, atende aos interesses do liberalismo, que tem como elementos principais as liberdades econômicas, sociais e individuais⁸. O movimento nacional que deu expressividade a essa filosofia política foi o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros.

Silva, J. e Silva, K. (2013) apresentam a compreensão de Anísio Teixeira sobre a escola e educação integral. Este ressalta que a escola deveria preparar os alunos para a própria vida. A escola com função integral de educação deve organizar-se para que a criança encontre um ambiente social que ela viva plenamente. “A escola é o lugar das experiências reflexivas, uma micro sociedade em permanente diálogo com a sociedade maior” (LIMA; ALMADA, 2013).

O pensamento pedagógico liberal, fundamento que serve de referência para a referida concepção de educação integral, determina que a instituição escolar deve ter como intuito a preparação de indivíduos para sua alocação na sociedade, exercendo papéis sociais definidos.

⁸ As liberdades econômicas, sociais e individuais, constituem-se em pontos centrais do pensamento liberal que delimita o poder do estado em função do setor privado para atender ao mercado. O pensamento pedagógico, nesses termos, tem o intuito de preparar os indivíduos para sua alocação na sociedade exercendo papéis definidos. Em contraposição a essa pedagogia, deve-se pensar no trabalho educativo como processo humanizador, com a inserção da educação escolar na luta de classes, dedicada a construção da contra-hegemonia visando um movimento revolucionário de superação do capitalismo (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Essa concepção pragmatista de educação integral tem como principal representante John Dewey, que influenciou o pensamento de um dos intelectuais do movimento escolanovista no Brasil, Anísio Teixeira. A ideia central dessa concepção toma como base a “experiência”, entendida como a própria vida, a qual não se separa da natureza (LIMA; ALMADA, 2013). Para Dewey, “a escola é integralmente organizada com base no uso de tantas conexões quanto for possível entre a vida diária e a experiência e o trabalho formal da escola” (ABBUD, 2011, p. 92).

Alinhado a esse pensamento, Anísio Teixeira propõe que se faça das instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais os educandos sejam iniciados na experiência de integração, a começar por um meio ainda pequeno, mais simples e mais puro, ocorrerá a formação, em oposição ao grande meio complexo, tumultuoso e divergente em que ele irá viver na fase adulta, levando o aprendizado de sua formação escolar.

Defensor da democracia, Anísio Teixeira (2004) entende a educação como um direito e, sendo um direito de todos é também de interesse público a ser assumido pelo Estado. O autor ressalta a necessidade de unificar o sistema educacional, que considere a escola um direito individual e a formação humana um processo variado, mas uno, por meio do qual os indivíduos se distribuirão na escala social, de acordo com o desenvolvimento de suas potencialidades, sem nenhuma restrição de origem social.

A educação democrática não pode, portanto, se constituir em um processo de especialização de alguns para certas funções da sociedade, como se apresenta a teoria dualista do conhecimento. Esta faz a distinção entre a educação intelectual e a educação para a ação, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional. Essa escola destina-se a dar a todos e a cada pessoa igualdade de oportunidades para desenvolver suas aptidões e talentos.

Segundo Cavaliere (2002), a maneira pragmatista/deweana de pensar a educação pressupõe transformar a escola em uma "micro-sociedade". Isso significa propor uma prática escolar onde experiências reais, com fins em si mesmas, e não apenas "preparatórias", ocorram, relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada.

Na prática, Anísio Teixeira implementou essa ideia com a criação da Escola Parque em um bairro popular da cidade de Salvador-Bahia, o Centro Educacional

Carneiro Ribeiro. Essa escola teria um programa completo de atividades que necessitava de dia completo. Assim, Teixeira apresenta a proposta de ampliação do tempo em relação a educação integral.

Na compreensão de Cavaliere (2002), trata-se de uma proposta mais reformista do que transformadora porque dá ênfase a noção de aprendizagem através do meio, ou seja, através de vivências, mas se limita a tomar a educação de forma restrita ao ensino fundamental deixando de fora o ensino médio e o ensino superior, além de não questionar a realidade existente, pois não discute se a sociedade é realmente democrática e de que democracia se trata. Ressalta o individualismo, resumindo a dimensão coletiva a uma consequência do trabalho individual. Esses aspectos a caracterizam como proposta pragmática de educação integral.

Lima (2013) também tece críticas a essa concepção, ao dizer que a proposta pensada por Dewey trata-se de uma concepção de educação integral dirigida para um ideal de sociedade democrática, liberal e moderna concebida como forma de vida para aquele tempo histórico, mas que não problematiza o papel do Estado na garantia e regulação da educação pública, e menos ainda, a ação escolar no direcionamento, nem sempre explícito, para a conformidade com a lógica do capitalismo e liberalismo que reproduziam as desigualdades sociais e os antagonismos entre as classes sociais.

c) A concepção Socialista Anarquista

A concepção anarquista, pautada nos ideais da corrente libertária, que vem para o Brasil com os imigrantes portugueses, espanhóis, e principalmente italianos, domina o movimento operário na passagem do século XIX para o XX, sendo mais influente entre os anos de 1909 a 1920 (HILSDORF, 2014).

No campo da educação escolar, tomam como diretrizes o anarquismo internacional (italiano e francês) e rejeitam o ensino público e gratuito oferecido pelo Estado Liberal Republicano. Tendo como princípio fundamental a negação da autoridade instituída, o movimento anarquista desenvolveu o conceito e a prática da educação integral.

Com sustentação na construção teórica de Proudhon, Bakunin e Robin pode-se explicitar princípios norteadores do pensamento educacional anarquista e sua

articulação com o conceito de educação integral. Moraes (2009) apresenta uma síntese dessa construção teórica, abordando as ideias centrais desses três teóricos.

O primeiro deles, Pierre-Joseph Proudhon foi o articulador de uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial. Tendo como propósito revolucionar a sociedade, defendia a politecnia na produção agrícola e industrial, que consistia na união indissolúvel entre a instrução profissional com a literatura científica, teoria com a prática e trabalho com estudo.

As fábricas - escola seriam os espaços destinados ao desenvolvimento das ações teórico-práticas. Para Proudhon, o trabalho era o elemento central, em que a estreita ligação entre trabalho e educação encaminharia os jovens para uma formação contínua e permanente, tornando o aprendizado gradativamente polivalente e politécnico. A educação, para este teórico, assume um papel central no movimento emancipador das classes trabalhadoras.

Outro teórico que fundamenta a concepção Socialista Anarquista é Mikhail Bakunin. Este associa a educação com a revolução, partindo da compreensão de que a instrução integral poderia ser alcançada somente após a emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores. Ao defender a instrução integral igual para todos, propõe que seja suprimida a divisão cientistas e trabalhadores, em que a ciência, cujos conhecimentos por hora são disfrutados por poucos, seja útil para todos.

Em vista disso, o ensino deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, para que todos possam tornar-se igualmente homens completos. Na proposta de educação integral, aqui empreendida, ao lado do ensino científico ou teórico, estaria necessariamente o ensino industrial ou prático, pois só assim se formaria o homem completo, o trabalhador que compreende e sabe.

Bakunin não acreditava na prática da instrução integral na sociedade vigente, mas suas bases conceituais e sua proposta pedagógica influenciaram outras experiências nos séculos XIX e XX, como as que foram desenvolvidas por Paul Robin. A partir das questões teórico-conceituais da educação integral e da experiência como administrador do Orfanato Prévost, na França, Robin constrói a sua definição do termo integral aplicado a educação sob três aspectos: físico (desenvolvimento muscular e cerebral), intelectual (relacionado às questões de opinião, variáveis, discutíveis, causas de debates, de antagonismos e de rivalidade e as questões de ação, de observação, de experiência, de soluções idênticas para todos os seres) e moral

(coeducação de meninos e meninas por meio das noções de reciprocidade social e bondade). O teórico apresenta uma preocupação em aliar a educação intelectual com a profissional, reconhecendo a indissociabilidade entre o saber e o fazer.

A educação integral, nessa perspectiva libertária, é proposta como substituição da educação precária oferecida a classe operária, visando a sua emancipação.

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (GALLO, 1996, p. 3).

Desse modo, a educação anarquista pretende preparar o indivíduo para assumir e aprender a liberdade e por isso se contrapõe a educação burguesa que objetiva adaptar o indivíduo à sociedade. Se a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação, a nova educação deve ser capaz de superar o fenômeno da alienação. A educação para a liberdade pressupõe que haja uma igualdade nos níveis de ensino, e que seja oferecida a todos. Por isso, deve ser desenvolvida em uma escola de educação integral, atendendo aos processos múltiplos de formação humana (SILVA, J.; SILVA, K., 2013).

d) A concepção Socialista Marxista

O movimento socialista tem como objetivo promover a educação politizante do trabalhador. Nesse movimento, se destacam dois grupos distintos: os libertários tratados no tópico anterior e os comunistas, que assumem no Brasil a vanguarda da esquerda operária da década de 1920. A proposta educacional defendida por eles enfatiza o apoio a escola pública, obrigatória, leiga e gratuita já oferecida pelo estado, melhoria da vida e das condições de trabalho para os professores e alunos, educação político-partidária para a formação da consciência operária e a defesa da escola unitária, sem divisão em ensino profissionalizante e intelectual, proposta pedagógica

que acompanha a politecnicidade posta em prática na Rússia, nos anos 20, por Nádja Krupskaja (HILSDORF, 2014).

Essa proposta marxista de educação integral tem suas bases no pensamento de Karl Marx e Friederich Engels. Segundo Lombardi (2011), a educação deverá articular o trabalho manual com a atividade intelectual, voltando-se plenamente à formação integral do homem. Ainda para esse autor, a concepção de educação integral marxista caracteriza-se pela eliminação do trabalho das crianças na fábrica; a associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva a formação do homem omnilateral, abrangendo os aspectos mental, físico e técnico; inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer.

Cavaliere corrobora essa ideia ao explicitar que:

Desde os seus primórdios, o movimento socialista caracterizou-se, na área educacional, pela perspectiva em religar a vida escolar com a vida produtiva em contrapartida à escola vigente, considerada esvaziada e elitista. O percurso das ideias socialistas em relação à escola apresenta desde cedo uma visão radical de educação integral baseada nesta associação entre educação e trabalho consolidada na concepção de educação politécnica, cuja ligação intrínseca com a produção social, levaria a uma formação capaz de contribuir com a transformação social (2009a, p. 44).

A politecnicidade busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A associação entre educação e trabalho está na base do ensino politécnico, em que um dos aspectos característicos é o conhecimento dos princípios básicos de todo o processo de produção. A educação politécnica é um sistema inteiro de reeducação não apenas das crianças, mas uma rede de atividades para todas as idades.

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais largo. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo. Conhece os princípios básicos de uma série de indústrias e pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e a história de uma série de ferramentas e indústrias,

assim como é familiarizada com os mais recentes avanços no conhecimento científico, tem conhecimento de física, química, etc. que introduz na prática (SHULGIN, 2013).

A educação, propõe-se, nessa perspectiva, a superar a fragmentação colocando em seu lugar a escola única, que na concepção de Gramsci⁹ integra a teoria e a prática. Ele ratifica que a concretude desse ideal só será possível se houver uma mudança na estrutura do Estado e defende “a construção de uma nova ordem social e política que necessita da implementação de uma nova escola, com novos métodos de trabalho e uma nova atitude docente, capaz de formar um homem pleno e realizado” (SCHLESENER, 2009, p. 117 apud SILVA, J.; SILVA, K., 2013).

Manacorda (2006) apresenta a análise desenvolvida por Gramsci sobre a crise da organização escolar, que vigorava na Itália. Esta baseava-se no seu velho princípio educativo clássico. Propõe, assim, um novo princípio educativo. Tendo como base Marx e as contradições da experiência soviética, defende a escola unitária como meio para estabelecer novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda vida social. Ele fala da “unificação cultural do gênero humano”, onde a unificação não é a massificação, mas é a elevação comum de cada indivíduo ao mais alto nível de consciência crítica e de capacidade produtiva atingido pela humanidade na sua história.

Para Gramsci (apud MONASTA, 2010), não há um trabalho manual que esteja isento de atividade intelectual. O caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual oculta a divisão real que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade. Isto ocorre, independentemente, do fato de que o trabalho realizado por um grupo de pessoas, e que o caracteriza, se chame intelectual ou manual.

Com referência à educação no sentido estrito da palavra, Gramsci considera que “no mundo moderno a educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual”. Nessa perspectiva, defende uma educação para todos e um

⁹ As obras utilizadas como suporte teórico para a compreensão da teoria de Gramsci foram: NOSSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010; MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990; e MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista (MONASTA, 2010).

A proposta de escola apresentada por Gramsci traz em si a relação entre teoria e prática, em que a escola única vincula-se ao processo de luta dos trabalhadores por uma nova ordem social e política, uma nova hegemonia. Nessa perspectiva socialista marxista, Lombardi apresenta a seguinte compreensão sobre a formação integral do homem:

A educação deve propiciar aos homens o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, também uma profunda transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação da ciência e da produção (LOMBARDI, 2011, p. 362).

Ainda na formulação de crítica à educação na sociedade capitalista, Saviani (2008, p. 263) apresenta a pedagogia histórico-crítica como uma formulação teórica que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação. Assim disserta o autor:

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elemento integrante da própria vida dos alunos (catarse).

Com a pretensão de superar o dilema apresentado nas duas principais tendências pedagógicas contemporâneas, pedagogia tradicional e pedagogia nova, pedagogia histórico-crítica, a partir da compreensão dialética de que a teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, apresenta-se como uma solução, diante da pedagogia tradicional que prioriza a teoria sobre a prática e a pedagogia nova que, inversamente, prioriza a prática sobre a teoria.

É evidente a necessidade de se contrapor à ideologia da classe dominante no sistema capitalista que oprime a classe trabalhadora, vislumbrando uma nova

organização de sistema socialista que iria progredir para o comunista, em que as classes sociais estariam suprimidas. A educação escolar não é capaz de promover essa mudança, mas sendo ela um meio dominante de formação dos seres humanos, assume importante papel porque capacita para pensar a realidade na luta contra o capital. Dessa forma, a escola tem grande importância na formação plena dos seres humanos, que se desenvolvam de forma omnilateral (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Desta maneira, Lombardi vai buscar em Marx a ideia de formação omnilateral como formação integral do ser humano. Nessa educação integral do homem, a educação é apresentada como “articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia” (LOMBARDI, 2010 apud SILVA, 2015).

Diante das diversas concepções apresentadas, torna-se perceptível a relação da concepção de educação com a concepção de mundo defendida pelos diferentes teóricos, que podem contribuir para a manutenção do sistema vigente ou, de outro modo, intervir para a transformação da sociedade.

2.2 O TEMPO ESCOLAR E AS DERIVAÇÕES TERMINOLÓGICAS VINCULADAS À EDUCAÇÃO INTEGRAL

O reconhecimento do papel do Estado e de suas responsabilidades em relação à educação pública, à qualidade dos serviços públicos oferecidos à população suscita uma indagação importantes e necessária: De que educação está se falando? Em resposta a essa questão fala-se de um ensino mais completo, que atenda a diversas dimensões do ser humano por meio de uma educação integral.

A concepção de educação integral agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006).

Essa é uma das compreensões de integralidade, entre tantas existentes no pensamento filosófico, que foram abordadas na subseção anterior, e assumem diferentes significados e sentidos que disputam e se confrontam na busca de conquistar a hegemonia em diferentes tempos e contextos sociais.

Segundo Cavaliere (1996), há, atualmente, uma ampliação das funções da escola, em razão da modificação da natureza da instrução escolar, surgindo demandas que antes eram assumidas no âmbito doméstico e comunitário. Nesse

contexto, 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.

Na educação brasileira, várias experiências de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas, apresentam-se como propostas de educação integral. As duas experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral foram o projeto Escola Classe e Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro.

Anísio Teixeira concebeu um espaço escolar bipartido: escolas-classe e escolas-parque, separando as atividades escolares tradicionais e as atividades escolares complementares e Darcy Ribeiro que pensou na agregação de todas as atividades no mesmo espaço como componentes curriculares inerentes a formação do aluno, caracterizando-se como “escola de horário Integral” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). Em tempos mais recentes, o uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” tem sido legitimado no marco legal da política educacional brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/ 1996, estabelece no artigo 34: “A jornada escolar incluirá o mínimo de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo, progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e, no § 2º determina que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Outro ordenamento jurídico que assegura a ampliação do tempo escolar é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007b) e pelo Decreto n. 6.253/2007 (BRASIL, 2007e). O art. 10 da referida lei considera o “tempo integral” como um dos tipos de matrículas a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Ainda nessa legislação, o art. 4º define educação básica em tempo integral como sendo “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

O preceito legal que prevê a ampliação da jornada se repete na Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d) e Decreto Federal n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010) de criação do Programa Mais Educação. No art. 1, § 2º do Decreto imediatamente anterior, ressalta que “a jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer [...] entre outras atividades”.

Na proposta do PME são consideradas as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada e seus possíveis itinerários educativos, como constitutivos do campo emergente para as políticas de educação integral em jornada ampliada (LECLERC; MOLL, 2012, p. 20).

O Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 (BRASIL, 2014), prevê na meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. A jornada ampliada se desenha apoiada por nove estratégias que vão dar o suporte para a efetivação da educação em tempo integral. A principal política do Ministério da Educação que vai ao encontro dessa meta, no entrecho da educação integral é o Programa Mais Educação.

A configuração das experiências atualmente em curso no país, que tentam ampliar a esfera de atuação da escola, sejam elas ligadas ou não ao Programa Mais Educação, apresentam, grosso modo, dois formatos de implementação: um centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades; e outro que percebe a organização da escola que pensa nas práticas e ações educativas na escola e além dela, buscando apoio e parcerias com agentes externos (CAVALIERE, 2009b).

O que parece ser consensual nessa discussão é que a ampliação do tempo escolar é um fator importante para o desenvolvimento da educação integral, embora não seja a garantia de sua efetivação. Como esclarece Paro (2009), ao afirmar que, o tema “educação integral em tempo integral” não se confunde com “educação de tempo integral” ou “extensão do tempo de escolaridade” e com “educação integral” pois é necessário defender a articulação da extensão do tempo a uma concepção de educação integral para não correr o risco de “dar mais da mesma coisa”. Logo se

percebe que o sistema de práticas em que se desenham os processos formativos são diversos.

O modelo em que se encaixa o Programa Mais Educação, descrito por Leclerc (2012), propõe uma estratégia de induzir a ampliação do tempo diário de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola e em atividades educativas coordenadas pela escola, reconhecendo o conjunto das ações da educação dentro da escola (infraestrutura e espaço físico, alimentação, demandas de profissionalização e formação, qualificação do ambiente escolar, etc.) e fora da escola, em relação às políticas sociais, esportivas e de lazer, de saúde e meio ambiente, direitos humanos e de organização dos equipamentos culturais do bairro e da cidade.

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

2.3 ALGUMAS PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Na busca por trabalhos voltados para a educação integral e educação em tempo integral um dos trabalhos que mereceu destaque foi a tese de Lúcia Velloso Maurício, intitulada “Escola Pública de Horário Integral: Demanda Expressa pela Representação Social”, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (MAURÍCIO, 2004). Nesta tese, a autora estabelece o confronto entre a literatura produzida entre 1983 e 2001 sobre a escola pública de horário integral e a representação social que usuários e trabalhadores construíram a respeito dela.

Dessa feita, deu-se início ao levantamento bibliográfico em catálogos de algumas Instituições de referência que foram selecionadas pelas características que convergiam com os interesses da pesquisa. O Portal da Capes reúne produções acadêmicas representativas das diversas instituições de pós-graduação de todo o país; O Territórios, Educação Integral e Cidadania da Universidade Federal de Minas Gerais (TEIA/UFMG), em cujo portal se encontram produções diversas sobre a

temática da educação integral, como artigos, dissertações e teses desenvolvidas pelos participantes do grupo TEIA e produções externas; e o Banco de Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora que tem uma quantidade de dissertações que tratam da gestão escolar e também da educação integral. O intuito desse levantamento foi indicar algumas características dos estudos que vem sendo desenvolvidos sobre educação integral, mapear no conjunto desses estudos identificados, quais as pesquisas que enfocavam o Programa Mais Educação e ainda, em quais desses estudos se ampliou a discussão para a Gestão Escolar.

As buscas foram realizadas em meio eletrônico, no período de agosto a dezembro de 2015¹⁰, considerando os trabalhos produzidos no período que compreende os anos de 2009 a 2015. Delimitou-se, nesse estudo, à busca de dissertações e teses. Os descritores utilizados para a busca nos bancos de dados foram as palavras-chave: Educação Integral, Programa Mais Educação, Tempo Integral, Jornada Ampliada e Gestão. Nesse último descritor, foram selecionados os trabalhos que relacionavam gestão com educação integral ou em tempo integral.

O trabalho de busca foi delineando-se no decorrer do processo, conforme as dificuldades e limitações encontradas. No Banco de Teses da Capes, observou-se que somente o resumo é disponibilizado no site. Havendo interesse na leitura do trabalho completo, teria que ser pesquisado em outras fontes, inclusive com ônus financeiro. Para acessar alguns trabalhos, no decorrer da pesquisa, foi criado um agrupamento de dissertações denominado “Outros”, que constituiu trabalhos encontrados em pesquisa no website de busca Google, com origens diversas, mas considerados relevantes para a pesquisa, e não estavam nos bancos de teses e dissertações selecionados para a pesquisa.

O levantamento dos trabalhos foi organizado, inicialmente, em planilha contendo a natureza do trabalho (dissertação ou tese), o título, ano, autor, resumo e palavras-chave (Apêndice E). Tendo como ponto de partida os temas e palavras-chave, foi realizada a seleção dos resumos que seriam lidos. Trabalhos sobre educação integral ou de tempo integral que retratavam o tema na Educação Infantil,

¹⁰ As buscas nos bancos de dados foram realizadas, com a colaboração das bolsistas de iniciação científica do Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/Universidade Federal do Oeste do Pará (HISTEDBR/UFOPA).

educação profissional, ensino superior e na área da psicologia foram excluídos por não atender aos interesses da pesquisa.

Poucos trabalhos se repetiam nos diferentes bancos de dados, não sendo contabilizada a repetição. A busca se iniciou pela palavra-chave educação integral, sendo percebido que os trabalhos se repetiam quando foram colocados os outros descritores na busca. O quadro apresentado a seguir demonstra a quantidade de trabalhos encontrados.

Quadro 1 - Quantitativo de Publicações: Bancos de Teses e Dissertações

BANCO DE DADOS/ANO	TESES				DISSERTAÇÕES							
	2011	2012	2013	TOTAL	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
UFRJ	-	-	-	-	-	1	-	2	3	7	1	14
UFMG/TEIA	-	-	3	3	4	2	5	3	6	2	-	22
CAPEL	2	2	-	4	-	-	13	21	-	-	-	34
OUTROS	-	-	-	-	4	-	1	2	6	3	-	6
TOTAL	2	2	3	7	8	3	19	28	15	12	1	86

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos sites da UFRJ, UFMG/TEIA, CAPES, 2016.

O quadro demonstra um ápice da produção na amostra pesquisada no ano de 2012, destacadamente no Banco da Capes, desde quando passa a diminuir a quantidade de publicações disponibilizadas nos bancos de dados até o ano de 2015.

No levantamento feito, com suporte nas pesquisas selecionadas, foram identificadas temáticas com base na leitura dos resumos e palavras-chave das teses e dissertações. As mais frequentes foram experiências de educação integral em tempo integral (experiências de governos ou piloto) implementadas em diferentes partes do Brasil, seguidas da problematização da categoria tempo na educação integral, a temática Programa Mais Educação que, embora seja também parte da temática “experiências”, optou-se por destacá-la como um descritor. Foram pontuadas ainda as temáticas: currículo, concepções de educação integral, docência, gestão e espaço, como sendo os mais recorrentes. As temáticas desenvolvidas nos estudos são apresentadas com mais detalhes no quadro 2, visualizado na próxima página, por fonte de dados e no Apêndice A, contendo temáticas por fonte de dados e por ano de publicação.

Quadro 2 - Temáticas Abordadas nas Pesquisas sobre Educação Integral/ Tempo Integral

TEMÁTICAS	BANCOS DE DADOS				TOTAL
	CAPES	TEIA/UFMG	UFJF	OUTROS	
Experiências/ EI em Tempo Integral	12	14	11	3	40
Tempo integral	12	8	2	6	28
Mais Educação	6	11	5	3	25
Currículo	11	5	4	3	23
Concepções de Educação Integral	7	5	0	4	16
Docência	7	5	2	2	16
Gestão	4	2	7	3	15
Espaço	5	2	2	2	11
Percepção dos atores	2	1	0	0	3
Territorialidade	2	1	0	0	3
Práticas escolares	1	2	0	0	3
Inclusão social	1	0	1	1	3
Participação da comunidade	1	0	0	0	1
Desenvolvimento humano	1	0	0	0	1
Cotidiano escolar	1	0	0	0	1
Avaliação da Política Educ. de Tempo Integral	1	0	0	0	1
Infância	0	1	0	0	1
PDDE	0	0	1	0	1
Coordenador Pedagógico	0	0	0	1	1

Fonte: A partir dos dados da pesquisa, 2016.

Na delimitação do período de publicação das pesquisas, foi determinado o intervalo de 2009 a 2015. A caracterização das pesquisas, a partir da abordagem dada as diferentes temáticas destacadas no quadro 2, apresenta aspectos relevantes.

A temática *tempo*, relacionada a escola, foi um dos destaques nos trabalhos e se apresenta na discussão da ampliação do tempo escolar, da sua relação com a melhoria da qualidade do ensino e também sobre a melhoria dos índices de desempenho. Nesse aspecto é importante destacar que a ampliação do tempo escolar, compreendido como tempo integral, não corresponde necessariamente a educação integral. “O tema educação integral em tempo integral já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral”. (PARO, 2009, p. 13).

A *territorialidade* foi outra temática abordada, sendo destacada principalmente nas pesquisas que discutem a implementação do Programa Mais Educação, que dá

ênfase à necessidade da escola de se apropriar de outros espaços para proporcionar aprendizagens diferenciadas em locais diversos. Territorialidade é a condição do que faz parte do território de um Estado. Há um sentimento de pertença, de fortalecimento de um povo pelas experiências coletivas ou individuais que o grupo mantém no lugar e nos itinerários que constituem seu território. De fato, é pelo território que se encarna a relação simbólica que existe entre cultura e espaço (CANELADA, 2011).

O outro enfoque de territorialidade emergente nas pesquisas, relacionado ao Programa Mais Educação, está ligado aos locais prioritários para a implantação do Programa, que iniciaram nas capitais, regiões metropolitanas, áreas com vulnerabilidade social, escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outros.

A discussão sobre *currículo* está relacionada a que conhecimentos devem ser ensinados, porque ensinar este ou aquele conhecimento, mais do que ensinados, porque devem ser aprendidos. No que concerne à educação integral, que tipo de organização curricular é compatível com essa proposta (PADILHA, 2012, p. 192). Nas pesquisas em estudo foram indicadas as seguintes temáticas referentes ao currículo: arte, a educação física através do Programa Segundo Tempo, ensino religioso, aprendizagem de matemática, educação patrimonial e letramento, em que se problematizou como essas temáticas se inserem no contexto da educação integral ou educação de tempo integral.

A temática *concepções de educação integral* foi indicada para agrupar pesquisas que explicitam e discutem essa questão, visto que partimos da compreensão de que todos os trabalhos apresentam em sua essência uma compreensão de mundo que influencia a concepção de educação em sua abordagem, logo, todos os trabalhos se encaixam nessa temática. Contudo, entre as pesquisas que expressam nos resumos utilizados para esse estudo, teorias relacionadas a educação integral pode-se destacar: as influências de Anísio Teixeira, a Escola Unitária de Gramsci, e a Pedagogia Histórico-crítica de Saviani.

A *docência* foi outro tema presente nas pesquisas, em que se destacou a prática docente, o saber docente, a formação de professores, o mal-estar docente e o ingresso e permanência de professores no contexto da educação integral e/ou educação de tempo integral. Alguns trabalhos destacaram o aspecto da *gestão* como ponto de discussão e análise, relacionada a programas de governo ou a

implementação dos programas de educação integral e/ou de tempo integral em unidades educativas.

Nesse mapeamento foi possível perceber o volume de pesquisas que dão ênfase a *programas e experiências de educação integral* desenvolvidos em várias partes do Brasil. Essas experiências serão detalhadas em uma subseção específica. O *Programa Mais Educação*, apesar de também ser uma experiência indutora de educação integral, foi selecionado como uma temática a parte, por representar particular interesse nessa pesquisa. Parte dos estudos encontrados se dedicou ao estudo do referido Programa, alguns destacaram o aspecto da gestão e outras pesquisas deram ênfase a macrocampos do programa como a comunicação e uso de mídias e cultura digital.

A *percepção dos atores envolvidos nas experiências de educação integral e/ou de tempo integral* também foi destaque em pesquisas, tais como a percepção dos docentes, percepção dos alunos sobre tempo integral (TI/MG), significações de pais e alunos sobre o sentido de educação integral.

2.4 EXPERIÊNCIAS IDENTIFICADAS NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL

As experiências de educação integral em/de tempo integral que se apresentaram nas pesquisas mapeadas, com exceção do Programa Mais Educação que é uma política nacional de indução da educação integral, caracterizam-se como experiências piloto, realizadas em determinadas unidades de ensino, ou pelo governo de um município ou estado. A seguir, serão apresentadas as principais experiências:

a) Escola de Tempo Integral -SP

A Escola de Tempo Integral de São Paulo foi uma das experiências destacadas nas pesquisas. A pesquisa de Almeida (2007) procurou descrever o processo de implantação dessa proposta, cujos resultados explicitam a legislação norteadora, princípios filosóficos, diretrizes gerais, organização curricular, carga horária, práticas e atividades cotidianas, bem como as possibilidades e limites desse projeto em sua implantação.

A dissertação de Jacomini (2013) também trata do Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo, instituído pela Resolução - SE n. 89, publicada em 9 de dezembro de 2005. A pesquisadora faz análise dos desafios existentes na implantação e funcionamento das Oficinas Curriculares, a partir da percepção dos gestores. As conclusões apresentadas pela pesquisadora destacam que o referido programa foi implantado na rede pública estadual sem prévia preparação das escolas e de suas equipes, que recorriam a improvisação na busca de soluções aos desafios apresentados, dentre os quais se destacaram a inexistência, insuficiência ou inadequação do espaço físico e a falta de professores com formação e perfil adequados à proposta.

b) Experiências do Estado de Goiás

- Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI/MG

Em Minas Gerais, a proposta governamental de ampliação do tempo escolar diário surgiu, enquanto texto, como um subprojeto intitulado “Aluno de Tempo Integral”. No ano de 2007, passou por uma ampliação e reformulação em suas diretrizes, originando o Projeto “Escola de Tempo Integral”. E, ao final de 2011, a proposta foi novamente reformulada passando a ser denominada Projeto “Educação em Tempo Integral” (PAIVA, 2013). A pesquisa de Paiva teve como objetivo descrever e analisar a trajetória dos projetos e ações de ampliação do tempo escolar implantados no decorrer dos anos de 2005 a 2012 pelo governo do Estado de Minas Gerais, verificando que concepções de educação integral fundamentam esse tempo integral.

Os estudos de Fialho (2012) sobre o Proeti intencionaram conhecer as percepções dos alunos adolescentes sobre a escola e a família. Os resultados desta pesquisa apontam que grande maioria dos alunos participantes do Proeti gosta de ficar na escola e dizem ter boa relação com o local onde estudam e seus professores. Por outro lado, alguns profissionais da instituição de ensino pesquisada asseguram que a rotina escolar, a falta de infraestrutura adequada e a ausência de formação impossibilitam desenvolver um trabalho de melhor qualidade.

O currículo e as práticas também foram temas de interesse de pesquisas sobre o PROETI, que no estudo de Figueiredo (2011) busca analisar as concepções,

desafios e possibilidades do Projeto de Tempo Integral (TI) e refletir sobre a relação existente entre o Projeto e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nos programas e projetos de educação em tempo integral há um destaque para os profissionais, em que são inseridos novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores. A pesquisa de Silva (2013) versa sobre o Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Belo Horizonte e o Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da Rede Estadual de Minas Gerais.

Nessa empreitada, a pesquisadora objetiva conhecer as concepções de educação integral de cada experiência e analisar as relações dos programas/projetos de educação em tempo integral com as políticas sociais atuais de combate à pobreza e também conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral. O estudo revela que as experiências, embora se baseiem na concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira, com vistas à formação completa dos alunos, distanciam-se desse propósito ao adotar medidas diferentes quanto ao seu objeto.

Enquanto o PROETI privilegia atividades de acompanhamento pedagógico visando ao bom desempenho escolar e à redução da reprovação dos alunos, não deixando de lado a ampliação de oportunidades artísticas, esportivas e de lazer, o PEI destaca a formação pessoal e cultural dos alunos por meio da ampliação dos espaços educativos, de atividades diversificadas e da valorização dos saberes comunitários, o que reflete no quadro profissional e perfil dos sujeitos docentes de ambas as experiências (SILVA, 2013).

Há divergência, quanto ao perfil e atuação docente nos dois programas. No PROETI, os professores são formados em pedagogia e educação física e no PEI são bolsistas universitários e agentes culturais, oficinairos da própria comunidade, sem exigências de formação prévia ou experiências docentes para ministrarem as atividades. As conclusões da referida pesquisa destacam ainda que, embora os programas e projetos de educação em tempo integral como o PROETI e o PEI sejam hoje importantes ferramentas de proteção e promoção social, pois são direcionados primeiramente para crianças e adolescentes em maiores condições de vulnerabilidade social, apresentam muitos problemas e condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes e de acolhimento dos alunos (SILVA, 2013).

Alguns estudos dão ênfase a temática da gestão no contexto da educação de tempo integral, entre os quais pode-se destacar a pesquisadora Pinto (2013) que ressalta em seu estudo que a implementação do Proeti nas escolas é influenciada pelas questões que permeiam o cotidiano escolar, como a falta de uma gestão democrática e participativa e a pouca ênfase na dimensão pedagógica, a necessidade de uma formação docente que atenda às demandas do projeto e a pouca participação dos pais no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos; Silva (2014) que busca identificar desafios para as equipes de gestão em promover uma maior aproximação à concepção da política de educação em tempo integral e às especificidades em cada contexto escolar; Fernandes (2014), que nos resultados de sua pesquisa demonstra que as ações dos gestores desenvolvidas por meio da gestão pedagógica; de resultados, de pessoas e gestão de serviços, e, recursos, exercem influência nos rumos e resultados da política no contexto em que são implementadas e Barreto (2012) que corrobora essa ênfase na gestão ao confirmar nos seus estudos que os rumos da implementação do PROETI foram influenciados pelas lacunas na formação recebida pelos gestores e pela falta de monitoramento. (BARRETO, 2012).

As pesquisadoras Lopes (2013) e Silva (2014) evidenciam a utilização do tempo e do espaço no contraturno das referidas escolas do PROETI. A primeira ressalta que o tempo e o espaço só serão verdadeiramente otimizados na medida em que os profissionais da educação conseguirem se desprender das formas tradicionais de ensino, evoluindo sua práxis a partir da formação continuada, onde o aluno passe a ser o foco desse processo.

A segunda destaca alguns desafios que influem diretamente na qualidade da proposta, tais como: dificuldades na organização (tempo e espaço) das atividades ofertadas; descontinuidade do trabalho, causada principalmente pela forma de contratação dos profissionais de educação no Estado; e formação incipiente dos professores para atender às demandas formativas do tempo integral. Ainda que existam tais dificuldades a pesquisadora ressalta que a escola de tempo integral constitui uma alternativa para melhoria da qualidade da educação e, na atualidade, uma política educacional para todo o Brasil.

- Programa Escola Integrada – PEI/BH

O Programa Escola Integrada, implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação foi implantado em 2006 como experiência piloto em sete escolas, e validado no ano seguinte, com o início de sua expansão. Os princípios do Programa são a inclusão social, educação integral e cidade educadora, reconhecendo o potencial educativo das diversas instituições da comunidade e da cidade. Com esse Programa, a jornada escolar foi ampliada para nove horas diárias e incorporados novos atores no contexto escolar.

Uma das pesquisas a enfatizar esse programa foi desenvolvida por Coelho (2011), que buscou caracterizar o trabalho dos docentes e as condições em que realizavam suas atividades nas instituições de educação básica, mapear a emergência de cargos e funções docentes derivadas de novas exigências e atribuições, e ainda, conhecer as formas de contratação, as condições salariais e de carreira dos docentes. Os resultados encontrados no estudo indicam que fatores como a falta de estrutura física, o baixo salário pago ao docente do PEI e a pouca formação exigida pelo Programa, somados às precárias condições de trabalho e estudo constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados.

A dissertação de Carvalho (2014) sobre o PEI discute a relação entre escola e território, com base na abertura da escola em direção ao bairro e à cidade. As conclusões da pesquisadora revelam: educadores da escola que têm vínculos e raízes com o território, tem proporcionado um processo educativo mais próximo da vivência cotidiana dos educandos, as saídas pela cidade têm proporcionado aos educandos a compreensão da cultura da cidade, a partir da relação entre o local e o global presentes na dinâmica do PEI. Esse estudo constata ainda que existem relações de poder intrínsecas ao encontro da escola com o território, na medida em que diversos grupos e indivíduos buscam a apropriação do espaço, colocando a escola em uma disputa pela utilização e apropriação desse espaço, exigindo dos profissionais sensibilidade para lidar com as relações de poder e conflitos. Isso facilitará o planejamento e o desenvolvimento das ações educativas, tendo como ponto de partida a compreensão das dinâmicas territoriais que no bairro se processam.

Nas pesquisas foram ainda evidenciados fatores que dificultam a implementação do PEI, em que se destacam: as falhas no processo seletivo dos agentes culturais (oficineiros), o desconhecimento dos objetivos do programa pelos

implementadores, a falta de articulação dessa proposta de educação integral com o ensino regular e o Projeto Político-pedagógico da escola e o desconhecimento das suas diretrizes pelos usuários.

Entre os desafios apresentados aos gestores, está a construção de um currículo integrado, articulando as atividades do Programa com as atividades planejadas pelos professores, sendo parte constituinte do Projeto Político-pedagógico das unidades escolares e a compreensão e adesão dos professores às finalidades do PEI. Resende (2013) também enfatiza em sua pesquisa a grande resistência e desconhecimento do grupo de professores em relação a essa política educacional e um distanciamento entre a escola regular e as atividades do tempo ampliado.

Outra temática abordada foi a ampliação do tempo escolar e melhoria da aprendizagem, na tese de Cusati (2013), que busca compreender que representações e resultados a Educação em Tempo Integral suscita em professores de matemática e alunos do 3º ciclo de duas escolas públicas da Rede de Ensino de Belo Horizonte. O estudo aponta que o tempo escolar ampliado possibilitou a melhoria da aprendizagem em matemática, que também foi verificada pelos resultados das avaliações escolares e sistêmicas. Embora professores e alunos afirmem que as práticas inovadoras propostas pelo PEI não estão suficientemente consolidadas, em seus depoimentos reconhecem que a ampliação do tempo de permanência na escola tem promovido mudanças no cotidiano escolar e na cotidianidade da comunidade, nas relações entre o tempo vivido e o tempo social.

- Escola Plural –Belo Horizonte

A Escola Plural é uma proposta de educação que visualiza possibilidades e alternativas plurais de organização do tempo escolar, se contrapondo a determinadas lógicas de organização temporal, principalmente por se pautarem em critérios de disciplina, fragmentação e padronização com lógicas rígidas, inflexíveis e fechadas. Ela pressupõe outra perspectiva do processo educativo, dando destaque a elementos que sempre ficaram a margem das discussões, entre os quais pode-se destacar o trabalho coletivo, as relações escola-família, escola-comunidade, entre outros. As alternativas temporais podem compreender três grandes aspectos interligados: o tempo pedagógico, os agrupamentos e enturmações flexíveis e educação em tempo integral.

Com base na compreensão de que os sujeitos são plurais e que plurais devem ser as práticas e os tempos escolares, Parente (2006) desenvolve em sua tese a análise das organizações temporais efetivadas no âmbito da política educacional formulada e implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Esta se consolida na Proposta Escola Plural, identificando as possibilidades e alternativas temporais construídas pelas escolas municipais. O estudo demonstra a viabilidade da disseminação de experiências plurais de organização dos tempos escolares, que tenham como foco os sujeitos da educação e seus tempos de vida.

As questões, aqui, apresentadas demonstram a variedade de temáticas já explorados e de estudos sobre as experiências de educação em tempo integral da Rede Estadual de Minas Gerais e do Município de Belo Horizonte, que apresentam como ponto convergente a ampliação do tempo no processo educacional do aluno, embora haja divergências na forma como o tempo é organizado e quais atividades são desenvolvidas.

c) Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS

O projeto educacional dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foi uma proposta pedagógica diferenciada introduzida na rede de ensino pública, que pertencia ao Programa Especial de Educação do estado do Rio de Janeiro, incorporada posteriormente ao município do Rio de Janeiro. Esta consistia em uma experiência cultural e social integrada ao conteúdo pedagógico escolar, sob a perspectiva da extensão do tempo das atividades educativas, propondo educação integral, em tempo integral.

Parte das pesquisas que deram ênfase a essa experiência, fazem um recorte do primeiro período de implantação denominado I Programa Especial de Educação – I PEE (1983-1987). A pesquisadora Silva (2011) busca, em seu estudo, recuperar narrativas e testemunhos acerca dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), encontrando em diversas fontes a evidência desse período, recorrendo à escritos acadêmicos produzidos no interior dos programas de pós-graduação; matérias publicadas em periódicos de grande circulação e, em documentos e materiais produzidos para o professorado atuante naquelas unidades escolares, além de relatos de professores, relatórios e a literatura existente sobre o tema.

O seu trabalho explicita também as tensões da política que circundavam o governo de Brizola, no momento de sua posse em março de 1983 e durante o seu mandato. Portilho (2006) também dá ênfase ao aspecto político, destacando em seu estudo a caracterização desse período que veiculava uma linha de discurso voltada para caricaturas de cunho político-partidário em detrimento do pensamento e ações político-pedagógicas.

A pesquisa de Moraes (2009) realizada em 16 (dezesesseis) CIEPs, comparando a proposta do I PEE com o período atual, conclui que a organização do tempo foi sendo modificada. Destaca que cada escola estabelece o seu ritmo e o seu controle, de acordo com o maior ou menor conhecimento do PEE original. Explicita também que fatores como a violência, a localização, o entorno da escola e a falta de uma orientação única na organização do tempo, interferem no desempenho dos alunos e na quantidade de turmas atendidas nestes CIEPs. Desse modo, a pesquisadora ressalta que não existe uma fórmula ideal de organização do tempo nas escolas que praticam o horário integral, sendo necessário um grande debate sobre como deve ser gerenciado este tempo, favorecendo a participação de todos os implicados neste atendimento.

As práticas pedagógicas que se utilizam de experiência com o objeto cultural patrimonial como fonte de conhecimento primário foram destaque na pesquisa de Souza (2010) que estudou o projeto “Escola de Bamba”, concluindo que este se constitui como possibilidade de desenvolvimento qualitativo do ensino escolar e da formação de aprendizagem do aluno. Santos (2008), apesar de constatar que a experiência atual funciona em sistema de turnos, ainda assim, entende que esta oferece educação integral, não somente no sentido da ampliação do tempo do aluno na escola, indo além, ao objetivar uma educação que permita a formação integral de um cidadão pleno.

Por fim, a pesquisa de Dalri (2013) desenvolve uma investigação sobre os desafios do processo de gestão de um CIEP, destacando como aspectos facilitadores a formação acadêmica dos gestores, aliada à experiência na carreira do magistério e ao compromisso político e pedagógico dos mesmos para com a educação pública e como dificuldade a infraestrutura do CIEP, principalmente, em relação ao espaço físico.

d) Programa Bairro-Escola

O Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu – RJ, implantado no município a partir de 2006, consiste em um conjunto de políticas educacionais governamentais articuladas intersetorialmente, bem como na associação com parceiros não governamentais que utiliza espaços públicos e não-públicos.

A investigação de Rosa (2011) sobre esse Programa sinaliza que a jornada escolar de tempo integral do município foi criada a partir dos pressupostos do acordo das Cidades Educadoras e se insere numa concepção assistencialista de educação, fomentando acordos com instituições parceiras para a concretização do tempo integral.

A pesquisa constata que a consecução da proposta requer espaços ociosos em torno da escola, as chamadas parcerias. Quando o território é carente de infraestrutura e de equipamentos sociais e culturais tende a comprometer o funcionamento do Programa.

Outro aspecto apontado é a prática dos professores, que segundo Barra (2009) não são lotados em tempo integral, que funciona somente para os alunos. Apesar das dificuldades, pesquisas como a de Santos (2010) reconhece que o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu produziu efeitos positivos no Sistema Municipal, mas, não há evidências de que esses efeitos foram resultantes das inovações relativas à gestão intersetorial, parcerias e mobilização comunitária e sim, àquilo que tem em comum com outros programas e projetos educacionais, como por exemplo, mais tempo de aprendizagem, mais materiais pedagógicos e recursos em geral, mais oferta de atividades variadas, tempo integral para alunos e parte dos professores e atuação de estagiários.

e) Escola Estadual de Tempo Integral – EETI/GO

A experiência da Escola Estadual de Tempo Integral – EETI/GO foi abordada no estudo de Silva (2011) que descreveu e analisou a trajetória de implantação da EETI, considerando os atores envolvidos, as características de gestão, acompanhamento e financiamento da proposta, no período de 2006 a 2010. A pesquisadora concluiu que todo o processo de implantação deu-se de forma tumultuada, as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e

humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral. Constatou-se como pontos característicos deste projeto o momento político e o imediatismo na implementação da EETI, constituindo-se em uma ação eleitoreira, tema dos debates políticos nas eleições.

f) Ampliação da Jornada em Russas/Ceará

As experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas foram abordadas na pesquisa de Costa (2011). Os achados do estudo revelaram que Russas vem investindo em duas modalidades de ampliação de jornada escolar: o tempo integral, em que os alunos permanecem cerca de 10 horas diárias na escola, e, a jornada ampliada, de pelo menos seis horas diárias. A implementação dessa experiência é justificada pela crença de que o aumento do tempo de permanência do aluno na escola pode possibilitar a melhoria da aprendizagem, especialmente na leitura, escrita e operações básicas da matemática.

Ao analisar o impacto dessa política, o estudo conclui que contribuiu na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas, redução das taxas de evasão e reprovação, assim como no aumento dos indicadores educacionais, como o IDEB. (COSTA, 2011).

g) Escola Parque

O Projeto Escola Parque defendido por Anísio Teixeira foi desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, cujo projeto pedagógico propunha desenvolver atividades teóricas e práticas vivenciadas com base na realidade socioeducacional. A organização da escola se dá em dois momentos: “Escola Classe” e “Escola Parque”.

A pesquisa de Almeida (2011), que se desenvolveu a partir da experiência do Núcleo de Projetos Especiais da Escola Parque de Salvador, Bahia nos anos de 2009 e 2010 concluiu que há efetividade social nas ações socioeducativas dos projetos pesquisados - Projeto Aluno Guia e Parque da Melhor Idade e ainda, que a Escola Parque promove a cidadania através da educação nas comunidades escolar e local, tendo como diferencial serem fruto de uma gestão democrático-participativa, de uma educação integral, ministrada em tempo integral e voltada para a cidadania.

h) Programa Escola Pública Integrada – EPI/SC

O Programa Escola Pública Integrada de Santa Catarina consiste em uma proposta de aumento da jornada escolar com ampliação das oportunidades de aprendizagens por meio da oferta de atividades educativas diversas. O estudo de Ramos (2011) sobre esse Programa enfatiza a proposta de integração curricular chegando à conclusão de que essa integração acontece de forma assistemática e, tanto o tempo quanto o espaço pouco diferem daqueles utilizados pelas escolas regulares de turno parcial, tendo como diferencial apenas a quantidade de horas que os alunos permanecem no interior da escola. A pesquisa demonstra que a proposta de currículo alternativo não se concretizou nas EPI, que somente reproduzem em dobro as organizações das escolas de tempo parcial.

i) Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora

A Educação em Tempo Integral, no Município de Juiz de Fora, foi tema de investigação de Silva (2009) que destacou como positiva a proposta. Os resultados indicaram que o processo de implantação do tempo integral nas escolas teve a preocupação de não se sobrepor, enquanto política pública, às decisões coletivas da comunidade escolar. A pesquisa ressaltou a importância do diálogo que vêm acontecendo entre as escolas de educação em tempo integral, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria Municipal de Educação desse município.

j) Educação Integral no Distrito Federal

Os estudos de Dolabella (2012) realizados no período de 2007 a 2011 – revelaram que a implantação da educação integral no Distrito Federal tem sido particularmente desafiadora nos quesitos constituição de espaço físico adequado e de recursos humanos especializados. Contudo, outras limitações se apresentaram, tais como: a concepção de educação integral para além da ampliação da jornada escolar, a estruturação organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), de modo integrado e participativo e a integração da escola como espaço público, político e pedagógico.

k) Escola em Tempo Integral/ Governador Valadares

O estudo desenvolvido por Almeida (2013) objetiva compreender como se configura o trabalho docente na Escola em Tempo Integral /ETI, política de tempo integral implantada pela rede municipal de ensino de Governador Valadares. Os achados da pesquisa apontam para uma questão importante que permeia a efetivação da Escola em Tempo Integral: a ação docente tem sido marcada por conflitos e tensões provocadas por diversos fatores, dentre eles a coexistência de dois grupos trabalhando conhecimentos e saberes de naturezas distintas – escolares e não-escolares – atravessados por relações de trabalho também díspares.

Não foi possível confirmar na pesquisa se há uma concepção consolidada sobre educação integral que oriente a prática docente, sendo perceptível a influência das experiências anteriores de educação em tempo parcial como fundamento das práticas dos professores, juntamente com as diretrizes das legislações municipais e dos cadernos pedagógicos.

No caso do grupo de oficinairos pouco fazem referência as suas práticas, especialmente no que tange a uma orientação da perspectiva de educação integral, fato que pode estar associado à falta ou à incipiente experiência na função de docentes. Quanto as relações de trabalho há divergências. Enquanto os oficinairos almejam os mesmos direitos trabalhistas dos professores, estes consideram-se desvalorizados pelo trabalho que exercem.

Ambos os grupos convergem em relação às condições sobre as quais atuam, considerando o espaço físico como maior obstáculo ao seu trabalho. É consenso também entre os grupos, os avanços alcançados pela ETI, e dizem acreditar no sucesso da proposta. Ao final dessa incursão sobre experiências relacionadas à educação integral/educação de tempo integral, que vale ressaltar, apresenta limitações na abrangência das fontes e na concentração da análise aos resumos dos trabalhos, merecem destaque alguns pontos para reflexão.

A ampliação do tempo, concorreu para a ampliação dos espaços educativos na maioria das experiências, ultrapassando os muros da escola. A compreensão da importância dos diferentes espaços do entorno da escola como oportunidades de aprendizagem, inspirada na ideia de cidades educadoras, está presente em várias propostas. Estas acreditam nessas novas experiências conectadas à vida dos alunos.

Não há como negar a influência de Paulo Freire.

São muitas as experiências de Escola Cidadã a partir da década de 1990. Elas variam de nome, mas fundamentam-se nos mesmos princípios e práticas. No Brasil, conhecemos, entre outras, as seguintes experiências; a “escola pública popular” (São Paulo, SP), “Escola Democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte, MG), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola sem Fronteiras” (Blumenau, SC), “Escola de Tempo Integral” (Colatina, ES), “Escola Desafio” (Ipatinga, MG). Em Uberaba (MG), a Escola Cidadã se configurou como “construção amorosa da cidadania”, associando conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade; uma escola “séria, curiosa, questionadora, crítica, criativa e, sobretudo, alegre e prazerosa” como defendia Paulo Freire (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 41-42).

A ampliação do tempo diverge em quantidade de horas, 7h, 9h, 10h, de uma experiência para outra. Em alguns casos as atividades são ininterruptas, mas em outros casos se divide em dois ou mais turnos, sendo um desafio a interação das atividades. Enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, concebendo todas elas como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escolar. Detectou-se casos em que houve a ampliação do tempo, mas não das experiências educativas configurando “mais tempo da mesma coisa”.

Merece evidência o surgimento de novos sujeitos docentes – atuando nos processos educativos que divergem do perfil de formação tradicionalmente encontrado nas escolas, bem como condições de trabalho e carreira profissional, a exemplo dos oficinairos que atuam nas oficinas e projetos. O percurso entre a concepção das propostas e a implementação, na instituição escolar, sofre variações, seja pelas condições locais, seja pelo pouco ou nenhum conhecimento das diretrizes que norteiam esses programas.

O financiamento e a gestão são aspectos importantes para o sucesso dos programas de educação integral que foram suscitados, mas merecem aprofundamento. Os recursos, porque dão as condições materiais para o programa acontecer e a gestão que, na sua função de mobilização da comunidade escolar, pode fazer a diferença para o bom desenvolvimento da política a ser implementada.

O Programa Mais Educação, sendo uma política atual em âmbito nacional que tem a tarefa de induzir a oferta de educação integral, assimila características dessas experiências já desenvolvidas no Brasil, mas o detalhamento da política será feito nas próximas seções desse trabalho.

3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A terceira seção apresenta um conjunto de legislações que normatiza o Programa Mais Educação e os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, sugerindo caminhos para a implementação do PME, fazendo uma análise para apreender que concepções de educação integral estão presentes de forma implícita ou explícita no arcabouço legal e nas publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC¹¹.

3.1 DOCUMENTOS LEGAIS E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A crise do sistema capitalista impõe um novo paradigma educacional, colocado a serviço da reconfiguração e realinhamento à lógica neoliberal do capital. A educação básica torna-se, então, pauta de vários eventos internacionais, encontros e conferências mundiais onde foram planejados e definidos os paradigmas para o novo milênio. O Banco Mundial, fundado na Conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, exerce importante papel político, orquestrando esse ajuste estrutural.

A década de 1950 é um marco nas políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista por meio de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. Mas é a partir do decênio 1970-80 que se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza. As reformas advindas desse processo de ajuste estrutural atingem as políticas internas dos países e provocam mudanças, inclusive na sua legislação, como ressaltam Silva, Azzi e Bock. (2008, p. 19):

O período posterior à segunda metade dos anos 1990, constitui uma segunda fase de reformas, que envolve essencialmente o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização iniciadas nos anos 1980. Aí estão as recomendações de flexibilização do mercado de trabalho e alteração da legislação trabalhista e previdenciária (no caso do Brasil, executada pelo governo Lula no ano de 2004), bem como de reforma do sistema educacional (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 19).

¹¹ Segundo Bezerra e Araújo (2014), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em julho de 2004 em substituição a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP). Em 16 de maio de 2011, o decreto presidencial n. 7.480, aprova a Estrutura Regimental do MEC, promovendo a sua reestruturação. À SECAD se “acrescenta” o eixo da inclusão, passando a denominar-se de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A Conferência Mundial de Educação em Jomtien, em 1990 e a Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, que cria a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apontaram para a redefinição do papel da educação a se efetivar em cada país membro da Unesco, a começar por um reordenamento de políticas socioeconômicas para atender as novas demandas educacionais, respaldadas por leis e regulamentações fundamentadas em propostas elaboradas por organismos internacionais que monitoram os países periféricos como o Brasil, que precisam cumprir as metas do Programa de Educação para Todos¹². À educação é atribuída a tarefa de resolver os males sociais.

A nova política mundial que se apresenta para o século XXI, sob a orientação do neoliberalismo e os efeitos do mundo globalizado, impulsiona a elaboração de legislação voltada para a proteção e educação das crianças e jovens, sob o argumento da inclusão. Pode-se destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1996), entre outros.

A educação na perspectiva de responder as demandas da exclusão social e a proteção de crianças e adolescentes, instiga reflexões sobre a escola pública como lugar de acesso, permanência e aprendizagem das camadas populares. As políticas públicas que tentam dar conta do fracasso escolar e dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos sociais investem mais fortemente em uma concepção ampliada de educação escolar, aproximando-se do que seria uma proposta de educação integral. Essa temática, como foi abordada na seção anterior, pode expressar diferentes significados de acordo com a concepção adotada, o tipo de pessoa que se quer formar e para que tipo de sociedade.

Na legislação brasileira, a educação integral está presente em diversos instrumentos legais. Na construção do programa para indução da educação integral no Brasil, o Mais Educação, tomou-se como base um conjunto de fundamentos legais que justificam a sua implementação.

A Constituição Federal de 1988, no art. 205 assegura o direito a educação e ao pleno desenvolvimento da pessoa, deduzido do ordenamento constitucional a

¹² Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), definido no Art.1º como a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

concepção do direito à educação integral para quem devem ser oportunizadas as condições de exercer a sua cidadania.

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, 1988, grifo nosso).

O pleno desenvolvimento da pessoa, aqui, compreendido como o desenvolvimento completo, deve contemplar todas as suas potencialidades, sejam os aspectos físico, mental, moral, cultural e social. O direito à proteção integral das crianças e adolescentes são reforçados no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 de 1990. Essa integralidade supõe que seja assegurado um conjunto de direitos: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. É necessário, pois, que as diferentes políticas sociais possam convergir para o alcance desse direito (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, em seus artigos 34 e 87 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral abrindo o debate para a junção de esforços dos entes federados na busca de superação da escola de “turnos” de quatro horas, que deve elevar-se a escola de no mínimo sete horas diárias (BRASIL, 1996).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um dos instrumentos legais de sustentação das políticas educacionais, foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. A publicação do Ministério da Educação intitulada “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípio e programas”, assim se refere à concepção de educação que o referido plano assume:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (BRASIL, 2007a, p. 5).

Segundo Saviani (2007), o PDE teve uma repercussão positiva junto à opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa pela ênfase dada ao

enfrentamento dos problemas que afetam a qualidade do ensino nas escolas de educação básica. Mas o “Plano” se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Este se apresenta como um grande guarda-chuva, agregando praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC. Com suporte no referido Plano, por ocasião do Lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, apresenta-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que reúne diversas ações desse Ministério.

Ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” que é o carro-chefe do PDE, somam-se mais 29 ações do MEC. No conjunto das 30 ações¹³ integrantes do PDE, 17 ações são referentes aos níveis escolares da educação básica, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)”, o “Plano de Metas do PDE/IDEB”, ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

No ensejo do lançamento das diversas ações do MEC em torno do PDE, e o esforço midiático do então ministro da educação, Fernando Haddad, ao lançar novas ações, na ocasião da cerimônia de anúncio do Fundeb, em 20 de junho de 2007, Saviani (2007) destaca como positiva a ação do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, lançada por um grupo de empresários, mas tece sua crítica enfatizando que é preciso aproveitar esse momento favorável, de sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação, que parece “exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas” (p. 1251).

O Programa Mais Educação (PME), uma das ações do PDE que se apresenta no campo educacional brasileiro como uma política contemporânea de indução da Educação Integral, é realizado de forma intersetorial, interministerial e intergovernamental. O PME envolve o Ministério de Educação, em parceria com

¹³ Ver essas ações no site do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>. Acesso realizado em: 10, abril, 2016.

outros cinco ministérios, ainda tendo como responsáveis pelo projeto as Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A intersectorialidade é um dos princípios do programa Bairro-Escola que foi incorporado pelo Programa Mais Educação, demonstrando que essa experiência de educação integral/tempo integral, além de outras como os Cieps, pensados por Darcy Ribeiro e Escolas-Parque de Anísio Teixeira influenciaram na construção dessa Política Educacional.

Essa intersectorialidade compreende a articulação e integração entre setores de várias instâncias governamentais, que se realiza através de um planejamento integrado de saberes e práticas de cada um deles. No desenho da proposta do PME é prevista a articulação entre o Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Defesa, Controladoria Geral da União e as entidades locais das comunidades, administradores de centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas. Nas práticas das escolas também são incorporadas as ações do Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério da Educação, por meio do Programa Saúde na Escola (PSE).

A experiência do Programa Bairro-Escola, uma das bases norteadoras do PME, se origina da experiência da escola cidadã. A referida prática educativa consiste em uma proposta de escola aberta à participação da comunidade em seu entorno. Essa proposta foi experimentada em diversos municípios brasileiros que vivenciaram governos progressistas após a queda da ditadura militar de 1964/1985.

A experiência do Bairro-Escola, implementada em Nova Iguaçu, sendo um desdobramento da escola cidadã, agregada ao movimento das cidades educadoras¹⁴, propõe aprofundar a sinergia entre a escola e as demais instituições e locais capazes de contribuir para uma educação/formação cidadã, a partir de uma malha cooperativa capaz de aproveitar todas as possíveis ofertas de espaços para se educar, tais como as praças, clubes, paróquias, igrejas, entre outros (LINHARES; LEAL, 2013, p. 134).

¹⁴ Cidades educadoras parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade. (BRASIL, 2009b, p. 19).

A concepção de educação integral adotada pelo PME é inspirada principalmente nos ideais escolanovistas defendidos por Dewey, conforme o relato dos próprios documentos publicados pelo MEC, que referem-se a uma proposta de educação voltada para a integridade, presente em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

As escolas-parque idealizadas por Anísio Teixeira na década de 1950, na Bahia e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) implementados por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980 ancoravam-se no desejo do direito à educação de qualidade para todos. As experiências supracitadas estão presentes na constituição da política contemporânea de educação integral implementada no Brasil, em que são perceptíveis as marcas desses educadores.

Segundo Moll (2012), cada um desses educadores, a seu tempo, propôs a escola como um local de trabalho coletivo, em cujo espaço se realiza a reorganização do trabalho pedagógico e a aproximação com a comunidade. As “arquiteturas especiais” pensadas por Anísio Teixeira materializadas nas Escolas Parque ousam transpor os limites físicos da escola e converter espaços urbanos em territórios educativos. A Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007d) institui o Programa Mais Educação que estabelece-se como estratégia intersetorial promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas, revisitando essa proposta de Anísio Teixeira.

Ainda na Portaria nº 17/2007 destaca-se como uma das finalidades do PME o apoio à ampliação do tempo e do espaço educativo e à extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica. Por meio do desenvolvimento de atividades no contraturno escolar, propõe-se a articulação de ações dos Ministérios participantes do Programa. São consideradas ainda como finalidade do referido Programa, a contribuição para a redução da evasão, da reprovação, e da distorção idade/série, por meio de ações pedagógicas para melhoria do rendimento escolar; e a promoção da interação efetiva de crianças, adolescentes e jovens, em torno de práticas esportivas educacionais e lazer, de forma a promover o desenvolvimento humano, a cidadania e a solidariedade.

A ampliação do tempo de permanência visa garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas nos processos escolares, bem como a superação do caráter discursivo e abstrato. A referida proposta apresenta uma consonância com a obra de Anísio Teixeira, que se manifesta em favor

de uma escola em que o fazer desencadeia processos pedagógicos, possibilitando a construção de sentidos e saberes, a partir da imersão em projetos práticos.

A ênfase no “aprender a aprender”, marcante na concepção Pragmatista defendida por Anísio Teixeira, dá mais ênfase ao processo do que ao produto. Há uma convergência com o interesse do neoliberalismo, como ressalta Duarte:

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p. 29).

Com efeito, a concepção que norteia a proposta vigente de educação integral na política governamental, através do PME, revisita a escola nova, adaptando-se ao contexto neoliberal contemporâneo. Cavaliere (2002) questiona a tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade. Tal hipervalorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais, por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado, em que o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos.

3.2 TEMPOS, ESPAÇOS E OPORTUNIDADES EDUCATIVAS NAS ESCOLAS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

No PME, a melhoria da qualidade do ensino é buscada a partir do apoio às atividades socioeducativas no contraturno escolar, tomando como referência o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que determina a progressiva ampliação da jornada escolar (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2015, p. 293).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 prevê no artigo 2º, entre suas diretrizes, no inciso VII “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular”. Já no inciso XXVI propõe “transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e

equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar”.

A LDB de 1996 sinaliza para o regime de escolas de tempo integral, mas o termo progressivamente não dá concretude, expressando uma imprecisão no que preconiza a referida lei. É no Plano Nacional de Educação que o tema da educação de tempo integral é tratado de forma mais enfática, mas ainda assim, não apresenta um conjunto de ações mais concretas. Na meta 6 do PNE são dispostas “nove estratégias para oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, para pelo menos 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014a).

É com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), que se materializam condições para que a educação integral chegue a qualquer escola de educação básica do território nacional com o aporte financeiro que estabelece valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral.

A equivalência entre os recursos disponibilizados e as necessidades da escola é uma temática que merece reflexão, dadas as diferenças presentes nas diversas realidades brasileiras que apresentam necessidades também diversas. O Mais Educação se apresenta como uma política intersetorial de educação prioritária que pretende envidar esforços para a superação das desigualdades educacionais promovendo uma reforma na instituição escolar.

Na sua realização, perpassa pelos significados do ato de educar, modos de funcionamento, atingindo até o currículo escolar. Para este fim destaca a variável tempo com referência à ampliação da jornada escolar, conforme diz o art. 4º do Decreto nº 6.253/2007, dispondo sobre o Fundeb, “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007e).

A realidade de um número significativo de crianças brasileiras, com as carências socioculturais ou outras justifica a necessidade de ampliação do tempo escolar para oportunizar a igualdade de condições educacionais, se comparada com crianças de classe média com acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e a várias atividades.

Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam as ações e espaços são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contraturno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros (BRASIL, 2009b, p. 35).

A demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço relacionado, no PME, aos diferentes espaços do entorno da escola, constituintes de comunidades de aprendizagem, mas também faz referência aos territórios em que cada escola está situada, com o olhar sobre contextos de vulnerabilidade, a serem prioritariamente atendidos pelo Programa.

Na realidade educacional brasileira é presente a precariedade na estrutura física de muitas escolas, havendo escolas que sequer tem espaço próprio para funcionar. Nesses casos é comum busca-lo em outros lugares, junto a igrejas, associações e ONGs. É muito bom a escola relacionar-se com a comunidade, mas a ida à comunidade não pode representar fuga do espaço escolar, e muito menos suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho. Essa situação se torna muito mais complexa ao pensar em uma escola de tempo integral.

Quando uma escola tem de sair dela para obter uma sala de aula emprestada da igreja ou de uma associação comunitária, significa que nem o poder público e nem a comunidade local consideram o espaço escolar como um meio educativo e, dificilmente, conseguirá bons resultados pedagógicos. O conceito de cidade educativa não se realiza dessa forma, mas apenas quando a escola eleva-se perante contexto externo como uma instituição plena, fundamental para o aperfeiçoamento da própria comunidade (GIOLO, 2012, p. 101).

A compreensão da relevância dos espaços e instalações adequadas para que todos os alunos possam desenvolver as atividades que promovam a integralidade da sua formação, implicam em pensar a educação como um investimento que traz retorno social e econômico e não como despesa.

A ampliação do currículo no Programa Mais Educação como possibilidade de promover oportunidades de aprendizagem para que não seja “mais tempo da mesma coisa” propõe os macrocampos com diferentes repertórios de atividades para escolha das escolas em consonância com seus projetos educativos, de acordo com as orientações do Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE. Além de apresentar as opções de atividades a serem desenvolvidas no contraturno

escolar, este Manual define como podem ser gastos os recursos destinados ao Programa, na unidade escolar. Os macrocampos apresentados a seguir se diferenciam nas escolas urbanas e rurais. São eles:

Escolas urbanas:

- a) Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
- b) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- c) Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- d) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica;
- e) Educação em Direitos Humanos;
- f) Esporte e Lazer e,
- g) Promoção da Saúde.

Escolas rurais:

- a) Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
- b) Agroecologia;
- c) Iniciação Científica;
- d) Educação em Direitos Humanos;
- e) Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- f) Esporte e Lazer e,
- g) Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Ainda no Manual Operacional fica explícita a relação entre as atividades dos macrocampos e o currículo da base nacional comum, bem como a concepção de educação preconizada em documentos de organizações internacionais, tais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A distribuição das atividades dos macrocampos se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. (BRASIL, 2014b, p. 8).

A ampliação do tempo relacionada a distribuição de atividades foi tema destacado por Oliveira e Genuncio (2013) ao conduzirem uma reflexão sobre o tempo

homogêneo para os estudantes (atividades que são oferecidas a eles no contraturno) e o tempo aberto à criação e à ação do ser humano, que envolve pensar questões relacionadas as novas formas de interação dos discentes com o tempo e sobre a capacidade de eles lidarem, criarem e recriarem culturas escolares, de inovarem e transformarem aquilo que lhes é oferecido no tempo homogêneo (como os estudantes se relacionam com a cultura, a memória e a estética). Nesse caso, cabe o questionamento: o tempo integral se resume a mais tempo na escola?

O alerta para a superação da tendência que entende a extensão do tempo de escolaridade como fazer em mais tempo o que já se faz hoje, já foi dado por Paro (2009). Na opinião do Autor não se quer pensar somente em educação em tempo integral como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de educação integral.

Na implementação do Programa Mais Educação, Santos e Prado (2014) constata as limitações pedagógicas referentes ao reconhecimento da importância das atividades prazerosas na realidade de muitas escolas. Há certos componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, que ainda são considerados mais importantes e, portanto, merecem uma carga horária maior durante o turno regular, cuja realidade persiste no horário do contraturno. Este é preenchido com aulas de reforço, nas quais, em contrariedade aos objetivos do Programa, contribuem para o cansaço e a falta de motivação dos alunos que ficam horas e horas apenas com atividades escritas, por vezes mecânicas e enfadonhas.

Na realização dessas atividades do contraturno, surgem novos atores. Estes dividem o espaço e as responsabilidades, no desenvolvimento das ações educativas com os professores de carreira da escola. São os “oficineiros” ou “monitores” absorvidos da comunidade do entorno da escola que, de acordo com o conhecimento e experiências nas temáticas de determinado macrocampos, realizam as oficinas com os alunos que participam do PME.

Segundo Macedo et al (2012 apud LECLERC; MOLL, 2012), a experiência da Escola Integrada de Belo Horizonte (MG), que é uma referência importante quando se fala no conceito de professor comunitário, se assemelha a proposta adotada no PME. Na Experiência de Belo Horizonte, como no Mais Educação, um professor efetivo da rede pública coordena as atividades no âmbito da escola e organiza a participação de bolsistas universitários, agentes culturais comunitários e agentes de informática como monitores. Nesse conceito, valoriza-se os saberes comunitários, articulando políticas

públicas, fomentando a organização e a formação dos coletivos que compõem as escolas e interagindo com estudantes em processo de formação acadêmica.

Na proposta intersetorial do Ministério da Educação, a formação desses professores comunitários seria ofertada pelas Instituições Públicas de Educação Profissional, em que se destina um eixo no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos denominado “Desenvolvimento Educacional e Social”. Os perfis relacionados nesse eixo são os de técnico em alimentação escolar, em biblioteca, em infraestrutura escolar; em ludoteca, em multimeios didáticos, em secretaria escolar, em orientação comunitária (LECLERC; MOLL, 2012). A Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil) assumida pelos Institutos Federais é um Programa do PDE, que oferece cursos dessa natureza na modalidade à distância (BRASIL, 2007a). Esses perfis apontam para especificidades que se esboçam em uma escola com funcionamento o dia inteiro.

3.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PUBLICAÇÕES DA SECADI/MEC

A escola tem um papel central na articulação da política pública, dos equipamentos públicos e dos atores sociais para a concretização da educação integral. Na agenda de construção da educação integral com a ampliação da jornada escolar, o MEC apresenta documentos normativos de caráter pedagógico norteadores do PME, para sua operacionalização. São publicações que compõem o Kit Mais Educação, um conjunto de documentos disponíveis no site do Ministério da Educação, publicados ou reeditados pela SECADI/MEC. São eles, “Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional”; “Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial no Território”; e “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral”. As três publicações fazem parte da Série Mais Educação.

Apresentada pela SECADI/MEC como a trilogia que vai contribuir para a conceituação, operacionalização e implementação do Programa Mais Educação essa coleção se propõe a contribuir para o debate sobre a política contemporânea de educação integral.

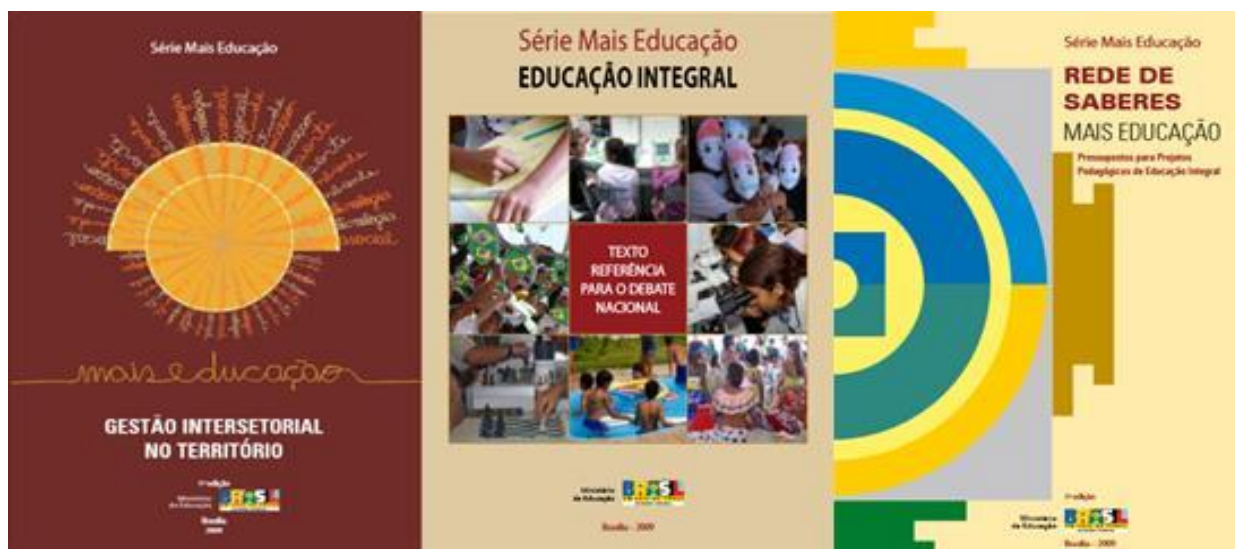


Figura 1 – Trilogia da Série Mais Educação - SECADI/MEC

Fonte: SECADI/MEC (2009)

O primeiro caderno intitulado “Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território” ocupa-se dos marcos legais, das temáticas educação integral e gestão intersectorial e da estrutura organizacional e operacional do PME, além dos projetos e programas ministeriais que fazem parte da intersectorialidade e as sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.

A publicação “Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional”, que intitula o segundo caderno, é resultante de grupo de trabalho realizado em final de 2007 e início de 2008. Fizeram parte da composição desse grupo de trabalho os gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação pública e de professores universitários.

O grupo foi formado a partir de uma convocação do MEC por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. As reuniões periódicas resultaram nessa publicação que aborda aspectos históricos, conceituais e legais da educação integral no Brasil, os saberes, currículo e aprendizagem, a relação escola-comunidade, os tempos e espaços na educação integral, poder público, formação de educadores e o papel das redes sociais (BRASIL, 2009b).

A insubstituível ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa. A ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral, como prevê a LDB (BRASIL, 2009b, p. 42).

O terceiro caderno intitula-se “Rede de Saberes Mais Educação” e oferece orientações para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral. O documento sugere o diálogo entre saberes escolares e comunitários que, através das Mandalas de Saberes, busca incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras.

Essa trilogia, como em outros documentos legais já apresentados, revela a concepção de educação integral que orienta o Programa Mais Educação. São percebidas aproximações em vários trechos dos documentos com a concepção liberal pragmatista, já descrita na primeira seção.

No caderno “Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional”, a política governamental de educação integral vem para intensificar os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais. Esta proposta reforça a concepção da escola pública como uma instituição que passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009b, p. 9).

Nesse documento fica evidente a dupla função destinada a escola de proteger e educar, na medida em que necessita atender a um público em situação de vulnerabilidade social. A ampliação das tarefas da escola, como ratifica Algebaile, significa a diminuição da ação do Estado na atenção as políticas sociais.

No cenário neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de “proteção social” é uma expressão de aprofundamento da redução das políticas sociais que vem transformando a escola pública elementar no Brasil em uma espécie de “posto avançado do Estado”, que permite a este Estado condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social (ALGEBAILLE, 2009, apud SILVA; SILVA, 2012, p. 84-85).

A influência dos organismos internacionais é notada na medida em que se dá ênfase a educação como instrumento de redução da pobreza, quando as políticas de alívio da pobreza têm caráter instrumental, subordinando-se ao objetivo de evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas econômicas. Programas de alívio a pobreza fazem parte de uma das linhas de financiamento do Banco Mundial, restringindo-se a programas sociais compensatórios (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009).

A educação escolhida como articuladora de ações intersetoriais de ampliação de tempo e espaços, além de funções atribuídas à escola que possam convergir para a proteção social e redução da pobreza mais uma vez se aproxima da intenção da política neoliberal. Enquanto de um lado, se apresenta um conjunto de legislações, documentos, estratégias e recursos para implementar o Programa Mais Educação como uma política da educação integral de tempo integral, com foco na qualidade da aprendizagem, por outro lado, escolas se apresentam com condições formativas bastante reduzidas e precárias, que levam ao questionamento sobre como a escola pode realizar essas novas tarefas a ela atribuídas.

O PME se aproxima mais uma vez da educação liberal pragmatista a partir da ampliação do conceito de instituição escolar fundamentado na ideia de interação de saberes escolares e comunitários e na ideia de interculturalidade como pode-se constatar no terceiro caderno da SECADI/MEC “Rede de Saberes Mais Educação” que:

Sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras. Para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecermos que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas (BRASIL, 2009c, p. 12).

Assim como na Escola Nova, o Mais Educação propõe um currículo aberto, estruturado por áreas de saberes ou campos de conhecimentos em que o processo ensino-aprendizagem se constrói no contato com a prática. A primazia da prática presente na Escola Nova é objeto de reflexão de Saviani (2008b). O autor argumenta sobre a contraposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Respectivamente, uma concentra sua preocupação nas “teorias do ensino”, a outra

dá ênfase às “teorias da aprendizagem”, na qual o problema fundamental está em responder “como aprender” levando a generalização do tema “aprender a aprender”.

O autor assinala ainda, a existência de outro caminho para superar a polarização da tendência pedagógica tradicional (ênfase na teoria) e pedagogia nova (ênfase na prática). Nesse caminho, se põe em termos dialéticos não se excluem mutuamente, visto que a teoria e a prática são opostas que se incluem, pondo em movimento o trabalho pedagógico. Assim, a prática social se coloca como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Portanto, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (p. 262).

As atividades práticas necessárias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem requerem condições materiais e estruturais para acontecerem. No caso do PME, propõe-se uma ressignificação do espaço como oportunidade de aprendizagem, que pode ser disponibilizado não somente no prédio escolar.

Na compreensão de Silva, J. e Silva, K. (2012) essa ressignificação de espaço pode representar um movimento de desresponsabilização neoliberal, no que se refere a construção e ampliação física das escolas, cuja necessidade é suprida pelo apoio das redes sociais constituídas por espaços não institucionais de educação, garantidos através da relação escola-comunidade. Há necessidade de destacar as escolas, cujo entorno é carente de infraestrutura, comprometendo, inclusive o funcionamento do Programa.

No Caderno “Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território” é apresentada a definição de Junqueira e Inojosa sobre a intersectorialidade na gestão pública como sendo a “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social” (JUNQUEIRA; INOJOSA 1997 apud BRASIL, 2009a, p. 25-26).

A concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, como ressalta o documento supracitado, necessita intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos. Dois conceitos são apresentados como

essenciais nessa proposta de educação integral: intersectorialidade e governança (BRASIL, 2009a).

As fragilidades encontradas na efetivação dessa proposta começam pela dificuldade de implementar ações inovadoras de intersectorialidade em uma cultura organizacional que tem a experiência e práticas setoriais enraizadas, seja em nível mais amplo ou na instituição escolar. A ampliação da jornada escolar e a mobilização de diferentes setores também objetiva a otimização de recursos e redução de gastos. Ainda assim, o Programa recebe aporte financeiro para o desenvolvimento de suas ações que visam a melhoria da qualidade do ensino, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A liberação de recursos está condicionada à assinatura do termo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e sua operacionalização ocorre por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos disponibilizados não dão conta das precárias condições e inúmeras necessidades que se apresentam em grande parte das escolas brasileiras. Saviani evidencia mais uma resignificação de concepção do PME, que nesse caso se aproxima do tecnicismo baseado em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, expressando um neotecnicismo. O autor confirma que:

Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum; o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2011, p. 438).

O repasse de recursos através do PDDE, visto em primeira instância como uma autonomia financeira, pode revelar-se como uma estratégia impositora de limites à escola que não tem liberdade para planejar os gastos de acordo com as necessidades, mas com os critérios definidos nos manuais do MEC. Assim é estabelecida uma dependência entre a gestão escolar e a gestão do sistema de ensino. O que poderia se constituir na descentralização de recursos, acaba por assumir o significado de desconcentração.

A descentralização ocorreria na medida em que houvesse, juntamente com a descentralização dos recursos, a realização de objetivos e estratégias acordados e

definidos, mediante a adoção de um relacionamento não verticalizado e unilateral na definição dos rumos da educação.

No entanto, observa-se que não há participação entre o nível de gestão macro (sistema) e micro (escola), em que adotam-se esforços de descentralização, apenas nominais, acompanhados de medidas fortemente centralizadoras que mantem uma postura de controle e cobrança. Esse mecanismo de administração que dispensa a participação e a construção conjunta faz parte de um movimento denominado de desconcentração assumido pelo Estado que confere competências que lhe são próprias para regiões ou municípios (LÜCK, 2012a).

A descentralização ocorre quando há transferência do poder de decisão e autoridade com o objetivo de fortalecer a escola, levando ao controle das atividades da educação pública pelos agentes diretamente envolvidos. A desconcentração, no entanto, induz as escolas à inobservância da legislação, a equívocos nas prestações de contas e à displicência com a gestão dos seus recursos (REZENDE, 2005).

Na gestão do PME, conforme Silva e Silva (2012) dissertam, destacam-se os fóruns interministeriais, metropolitanos e locais como instâncias de descentralização da gestão. Contudo, revela-se a centralidade da política com IDEB na avaliação dos resultados e a assinatura do Plano de Metas Todos pela Educação, como condicionante para a liberação de recursos. O neoliberalismo aparece novamente no alinhamento do PME ao modelo gerencialista.

O Manual do Programa Mais Educação propõe a formação de comitês locais, além dos metropolitanos, regionais, ou estaduais. Estes comitês têm por objetivo fomentar e articular os setores e políticas sociais para acompanhar a execução e monitorar o Programa, incentivar a formação dos profissionais, mapear oportunidades educativas e ainda produzir os registros sobre implantação, execução e avaliação das ações dos Comitês.

Os fóruns e comitês são previstos enquanto instâncias de gestão administrativa, no texto de referência para a gestão intersetorial. O Fórum tem uma responsabilidade para com a coordenação. Os Comitês (metropolitano e local) são responsáveis pelo acompanhamento da implementação do Programa Mais Educação, avaliação dos instrumentos de planejamento municipal e regional e pelo mapeamento das oportunidades educativas territoriais.

Na prática, relatos de gestores revelam a inoperância do Fórum Mais Educação, enquanto espaço de articulação interministerial devido a rotatividade dos

participantes nas reuniões, que ora são secretários, ora representantes do Programa, gerando uma descontinuidade nas discussões (SILVA, J.; SILVA, K. 2012).

A intersetorialidade demanda a necessidade de governança para mobilizar e coordenar diversos atores sociais e políticos e, assim responder adequadamente às demandas sociais. Na construção da proposta de educação integral, a reorganização dos espaços, tempos e saberes suscitam tensões que necessitam de diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais, na direção de uma educação integral (ARROYO, 2002).

A análise de documentos publicados pelo Ministério da Educação e de legislações que orientam a construção da política nacional referente à educação integral, revela várias características das ideias democráticas difundidas por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX, em que se constata a presença da concepção Liberal Pragmatista em textos de referência da política implementada pelo Governo Federal.

O neoescolanovismo presente na concepção de educação integral “intercultural e intersetorial”, do PME, fundamentada na “pedagogia do aprender a aprender” converge para os interesses do neoliberalismo e do clima pós-moderno de valorização e naturalização das diferenças, avançando para o campo político através de ações individualizadas que desarticulam as lutas políticas.

No campo das concepções educacionais, o pós-modernismo e o neoliberalismo se expressam na ideologia da sociedade do conhecimento, das competências e da empregabilidade. Essa lógica deriva da Teoria do Capital Humano, que defende a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do “cidadão produtivo” ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político.

3.4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

As políticas educativas do município de Santarém se inserem no debate sobre educação integral, impulsionadas pelo arcabouço legal e pelas discussões que põem o tema em pauta na atualidade. Com base no PNE (2014-2024), instituído pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabelece na meta 6 as estratégias para a oferta da educação em tempo integral, esse direito foi regulamentado em nível estadual pelo Plano Estadual de Educação, Lei n. 8186 de 23 de junho de 2015 (PARÁ, 2015) para o decênio 2015-2025 e em nível municipal pelo Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei n. 19.829 de 14 de junho de 2015 (SANTARÉM, 2015). Este ordenamento legal, resultante de Conferências de Educação realizadas nas esferas federal, estadual e municipal só terá sentido se ganhar concretude através da implementação de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Isto posto, apresenta-se nessa subseção a contextualização do Programa Mais Educação, que é a política de educação integral com maior impacto na rede municipal de ensino, pela quantidade de escolas e alunos que atende, para que favoreça a compreensão das concepções e práticas dos gestores escolares atuantes nesse Programa, cuja discussão representa o cerne dessa pesquisa e será apresentada na próxima seção.

O município de Santarém, localizado na mesorregião do Baixo Amazonas, é um recorte dessa realidade que fica na região Oeste do Pará e é banhado pelos rios Amazonas e Tapajós, cuja confluência acontece em frente à cidade. Por causa de sua localização geográfica, esse município se tornou uma referência para o desenvolvimento regional na economia, na educação, na saúde, organização social e política, sendo considerado, atualmente, um polo no campo educacional que agrega diversas instituições de ensino públicas e privadas, de educação básica e superior que atendem a população de diversos municípios do seu entorno.

No mapa do Pará, abaixo, pode ser visualizado o mapa de Santarém no oeste paraense:



Figura 2 – Mapa do Pará destacando o município de Santarém
Fonte: IBGE. (2016)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, a população estimada é de 288.462 habitantes. No que trata do Ensino Fundamental, que é atendido, em sua maioria pela Rede Municipal de Ensino, os dados do MEC/INEP/SEDUC de 2013 revelam que dos 443 (quatrocentos e quarenta e três) estabelecimentos de ensino, 377 (trezentos e setenta e sete) estão na rede municipal, 29 (vinte e nove) na rede estadual e 37 (trinta e sete) na rede particular, atendendo 57.953 matrículas assim distribuídas: 8.321 – estadual, 43.576 – municipal e 6.056 – particular (PARÁ, 2014).

A Rede Municipal de Ensino, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto para atender as diferentes realidades do município organiza o atendimento a partir da subdivisão escolas da cidade (urbanas) e escolas do campo (Rurais: Planalto e Rios). Os dados coletados no Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação informam que existem 410 (quatrocentos e dez) escolas, atendendo 59.954 alunos assim distribuídos: Cidade – 84 escolas - 33.905 alunos; Campo – 326 escolas (Planalto e Rios) - 26.049 alunos (SANTARÉM, 2014a). A tabela

abaixo apresenta os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015 (BRASIL, 2015), comparando os dados gerais e locais.

Tabela 1 – Resultados do IDEB 2015: nacional, estadual e municipal

Rede/Nível de ensino	Séries Iniciais		Séries Finais	
Esfera	Resultado Alcançado	Meta	Resultado Alcançado	Meta
Brasil	5.2	5.5	4.5	4.7
Pará	4.5	4.1	3.8	4.6
Rede Pública Santarém	5.2	4.9	4.1	4.9
Rede Municipal Santarém	5.2	4.9	4.5	5.0

Fonte: INEP/MEC. Elaborada pela autora com base em informações do INEP/MEC, 2016.

Os dados revelam maior dificuldade de alcance da meta prevista nas séries finais do Ensino Fundamental, seja em nível local, estadual ou nacional, demonstrando carências no processo ensino aprendizagem, essencialmente nos indicadores utilizados para a composição desse índice, a Prova Brasil e o rendimento escolar. Esses indicadores não dão conta de mostrar os desafios presentes na escola, na perspectiva de uma educação integral, mas de algum modo sinalizam a necessidade de melhorias.

Assim sendo, que ações podem ser desenvolvidas para intervir nessa realidade, oportunizando uma formação que respeite a diversidade e as necessidades do educando?

Algumas experiências realizadas em Santarém podem ser destacadas. As autoras Pinheiro e Rodrigues (2012) falam sobre a ampliação do tempo e dos espaços educativos promovidos pela Rede Municipal de Ensino, visando à formação integral dos alunos e a valorização do contexto regional amazônico, integrando os saberes dos povos da cidade, dos rios e da floresta.

As ações são realizadas em regime de colaboração com o Governo Federal e parceiros locais que motivam a prática da arte, do esporte e lazer, da educação ambiental, da educomunicação, da cidadania e cultura da paz, proporcionando aos alunos espaços para descobertas, convivência, respeito à diversidade e busca de conhecimento e crescimento pessoal fazendo com que a escola seja criativa para atrair seus alunos e eficaz nos resultados alcançados (PINHEIRO; RODRIGUES, 2012, p. 435).

As autoras descrevem essas experiências que iniciaram em 2005 e serão apresentadas a seguir: Brincando de fazer arte na escola, Oficinas de arte no cotidiano escolar, Caravanas de arte e educação, Festivais de música, Escola da Floresta,

Educação ambiental, além dos muros da escola, o Esporte e lazer no ambiente escolar.

O Brincando de fazer arte na escola é um projeto que utiliza linguagens artísticas como a dança, o teatro, a música, as artes plásticas, a poesia, a literatura infantil, o mosaico, a cerâmica, o artesanato promovendo a relação família, escola e a comunidade. É destinado aos alunos de escolas da zona urbana e da zona rural. Fazem parte das ações as exposições culturais de artes plásticas, cerâmica e artesanato, além dos festivais de música e espetáculos.

As oficinas de arte no cotidiano escolar são realizadas no contraturno, orientadas por arte-educadores capacitados para trabalhar a arte como instrumento pedagógico. São oficinas de artes plásticas, música, dança, teatro, artesanato e mosaico. As caravanas de arte e educação é um projeto que leva arte-educadores às escolas da zona rural com o objetivo de utilizar o espaço escolar e o entorno para a criação e manifestação artística aberta à comunidade. A caravana permanece de dois a três dias na comunidade, com atividades intensivas junto a alunos, professores e comunitários.

Os festivais de música foram realizados entre os anos de 2005 e 2009, ininterruptamente, em que alunos da zona urbana e zona rural interpretavam músicas, em sua maioria, Regionais e Popular Brasileira. As músicas finalistas entrariam na composição de um CD. A unidade educacional denominada Escola da Floresta, localizada na comunidade de Alter-do-Chão, foi criada com a intenção de promover a educação ambiental além dos muros da Escola através de um grupo de educadores ambientais formado por profissionais multidisciplinares. O atendimento é feito através de agendamento das escolas e os alunos ficam o dia todo desenvolvendo atividades no espaço educativo.

Outra atividade que incentiva as práticas esportivas é o Projeto Esporte e Lazer no Ambiente Escolar. Entre as atividades estão os jogos escolares, escolinhas de modalidades esportivas, núcleos de esporte e lazer, aulas recreativas, ginástica rítmica, dança e as colônias de férias realizadas no mês de julho. Essas ações são de iniciativa da própria Secretaria de Educação.

Os estudos de Ferreira (2016)¹⁵ apresentam como tem se dado a inserção das políticas de educação integral no sistema municipal de ensino de Santarém. Assim ela sintetiza as ações desenvolvidas:

As ações da Secretaria [de educação] para ampliação da jornada e dos espaços escolares foram surgindo aos poucos, como a Escola da Floresta (2008) e a Escola do Parque (2010), voltadas para a educação ambiental e a valorização da cultura local. A Escola de Arte (2014), com ênfase na iniciação artística. E a adesão do Programa Federal Mais Educação (2009), principal política indutora da ampliação da jornada escolar do Brasil (FERREIRA; COLARES, 2016, p. 184).

A pesquisadora apresenta ainda, as duas escolas da rede municipal que foram construídas com a intenção de oferecer escola de tempo integral.

As outras iniciativas de ampliação do tempo escolar em Santarém se concretizam com as Escolas de Ensino Fundamental Frei Fabiano Merz e Irmã Dorothy Mae Stang, construídas em 2011 e 2012, sendo, respectivamente, uma escola de tempo integral da cidade e do Campo. As duas iniciativas trabalham a educação em tempo integral e promovem atividades dentro e fora da escola (FERREIRA; COLARES, 2016, p. 186).

O Programa Mais Educação foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Santarém em 2009. Nas primeiras adesões, em 18 escolas localizadas na Zona Urbana, foi atendido a um total de 2.412 alunos. O Programa foi se expandindo nos anos seguintes, sendo que somente em 2012 foram incluídas Escolas do Campo. No ano de 2013, segundo informou a coordenadora do Programa na Secretaria Municipal de Educação, houve uma diferença de datas no início das atividades, variando entre março, agosto por causa das diferenças de calendário letivo (escolas de várzea incluídas no Programa) e em novembro para algumas escolas que tiveram problemas com a liberação de recursos.

¹⁵ Disponível na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), com enfoque nas ações de educação de tempo integral desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (FERREIRA, 2016).

A tabela abaixo apresenta o quantitativo de escolas e alunos atendidos em cada ano.

Tabela 2 - Progressão de Escolas e alunos atendidos no Mais Educação de 2009 a 2015

Ano	Adesão Cidade	Adesão Campo	Total Escolas	N. alunos
2009	18	0	18	2.412
2010/2011	17	0	35	5.760
2012	9	120	164	16.783
2013/2014	14	36	214	19.596
2015	0	0	209*	18.899

Fonte: A partir dos dados da pesquisa, 2016.

* Em 2015 foram desativadas 5 escolas.

O baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi o critério utilizado para a escolha das escolas participantes no primeiro ano de implantação, que foram definidas pelo Ministério da Educação, com base nas diretrizes do Programa. Em 2014 o Programa já estava funcionando em todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede.

Em 2015, não houve liberação de recursos e as escolas que desenvolveram atividades do PME usaram a sobra de recursos do exercício anterior e, por esse motivo não houve um exercício completo do Programa. O cenário econômico e político e a suspensão dos recursos, gerou um clima de insatisfação e incerteza sobre a continuidade do Programa.

Para além do comprometimento das políticas públicas em andamento, o contexto político atual que fere a Constituição Federal de 88 e o regime democrático, é na verdade uma manifestação da crise do capital, que na sociedade de classes busca se recompor e o preço a pagar é debitado na conta da classe trabalhadora. A intenção é o ataque avassalador em várias frentes, por meio de uma política antidemocrática e ilegítima. No campo educacional, a Reforma do Ensino Médio e a PEC 55 são exemplos concretos da usurpação dos direitos sociais.

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55/2016) aprovada em primeiro e segundo turnos na Câmara de Deputados com a denominação de PEC 241/2016 teve repercussão em toda a sociedade, e talvez por esse motivo tenha ganhado nova identificação. Ela limita os gastos do governo, à correção da inflação do ano anterior, pelos próximos 20 anos.

Tendo como alvo as despesas primárias, vai incidir diretamente sobre as despesas voltadas para a distribuição de renda. A saúde, a educação e os programas sociais serão os mais afetados, representando um retrocesso nas parcas, mas significativas conquistas que diminuem as desigualdades sociais.

Os argumentos a favor, como afirma Colares (2016)¹⁶ são eloquentes: conter a expansão da dívida pública, permitir ao governo financiar sua dívida com taxa de juro menor, adequar as receitas às despesas, atacando os gastos, sem aumentar impostos. Se à primeira vista parece positivo, após uma análise mais profunda perceberá que a referida PEC vai além disso.

Ela paralisa investimentos públicos em áreas essenciais; afeta de forma paralisante setores fundamentais da construção de uma cidadania plena, que ainda estão muito longe de atenderem ao mínimo do que a população necessita; compromete a continuidade de muitas políticas públicas que representam avanços sociais mundialmente reconhecidos, tais como o Sistema Único de Saúde e as metas previstas no Plano Nacional de Educação.

Após essa breve contextualização do momento político vivido, retoma-se a discussão sobre o Programa Mais Educação que no contexto ora exposto, ressurgiu com a denominação de “Novo Mais Educação” instituído pela Port. n. 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a), com recursos previstos na Res. n. 5 de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b). No escopo da portaria está expresso o enfoque principal dado ao novo PME que consiste em “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais.

As escolas poderão escolher a complementação de carga horária de cinco horas, e nesse caso só poderão desenvolver as atividades de Acompanhamento Pedagógico Obrigatório, da seguinte forma: Língua Portuguesa (duas horas e trinta minutos) e Matemática (duas horas e trinta minutos). As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas)

¹⁶ Artigo intitulado PEC 241: Retrocesso na constituição cidadã, falácia econômica e embuste político, produzido pelo Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR-UFOPA com base na palestra ministrada para estudantes do Ensino Médio no auditório da Escola São Raimundo Nonato, em Santarém/PA, no dia 24 de outubro de 2016.

atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

Os atores envolvidos receberam novas denominações. São eles: O articulador da Escola, responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, o Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática) e o facilitador, responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola, de acordo com as possibilidades disponíveis nos três campos de Atividades Complementares: Campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

No processo de adesão ao Programa, tem a primeira fase realizada pelas secretarias municipais, estaduais e distritais de educação (Entidades Executoras – EEx) através do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Executivo e Controle (SIMEC) e a segunda fase realizada pelas escolas selecionadas pelas secretarias que deverão elaborar o Plano de Atendimento da Escola no sistema PDDE Interativo. Esse Plano já era previsto nos documentos de orientação do MEC, mas não era elaborado pelas escolas, sendo que agora ele é uma condição para a adesão.

O desenho apresentado no Novo Mais Educação, definido na Res. n. 5 de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), não representa avanços, quando se pensa na construção de uma política de educação integral que ver o ser humano como um ser multifacetado e em um tempo integral que oportunize o desenvolvimento de uma formação ética, estética e intelectual.

4 A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A reforma do Estado, que visa ajustar o país à realidade política, econômica e social do neoliberalismo, tem como características a redução de sua ação política e a transferência de suas ações à iniciativa privada. Nessa acepção, vários projetos e programas, como o Mais Educação, são implantados, apresentando novas demandas às escolas e aos seus gestores.

Essa seção, portanto, apresenta a análise e discussão do estudo empírico sobre as concepções e práticas dos gestores de escolas da Rede Municipal de Ensino que desenvolveram o Programa Mais Educação, contextualizando-as no espaço amazônico, além de identificar os limites e possibilidades para o desenvolvimento de uma gestão escolar contributiva para a realização do papel da instituição educativa de promoção da formação integral do educando. Dessa forma, deve-se pensar em uma nova postura dos gestores, frente à realidade atual, comprometida com a formação humana e cidadã.

4.1 A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A compreensão do modo de funcionamento societário é uma condição importante na condução de uma intervenção que tenha como intenção a superação das condições estruturais determinantes das relações sociais capitalistas. Condições estas que geram grandes injustiças sociais, que se refletem no acesso aos direitos humanos universais, entre os quais está o direito à educação.

Na atualidade, as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas estão interligadas de modo bastante complexo. Estas se concretizam mundialmente em formas de relações fundamentadas no regime de acumulação – Sistema Industrial Pós-moderno – também chamado de Regime de Acumulação Flexível. Agrega-se a isso um novo modo de regulação, a Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) regida pelos princípios da globalização e do neoliberalismo (COSTA, 2010). Esta fase histórica denominada de “Era da Flexibilidade” está assentada em um marco socioinstitucional formado por uma nova integração/interação de processos históricos multidimensionais e interdependentes.

Os autores Oliveira e Vasquez (2010, p. 139-147) reportando a Florestan Fernandes, localizam o Brasil como sendo parte integrante dessa realidade que assume características socioeconômicas de um modo peculiar, sendo por ele denominado de capitalismo dependente. Essa peculiaridade brasileira caracterizou-se pelo processo tardio de industrialização, realizado sem o rompimento com a condição de dependência marcante na ordem tradicionalista da “aristocracia agrária”. A revolução burguesa brasileira ocorre, portanto, em condições históricas, políticas, institucionais e sociais diferentes do que se deu nos países do mundo desenvolvido.

O processo de modernização, ora exposto, ao mesmo tempo em que tem capacidade para gerar grande desenvolvimento científico e tecnológico, ampliando, e tornando complexas as possibilidades de interação humana, social e cultural, causam grandes impactos. Os resultados que decorrem do modo de produção globalizado no mundo contemporâneo são o esgotamento das fontes de energia e de recursos naturais, a acelerada destruição da biodiversidade, a saturação da poluição e o aumento do aquecimento global e de desastres naturais, entre outros. Tais consequências ameaçam inviabilizar a sustentabilidade da vida no planeta, além de resultar no agravamento das relações de desigualdade sociocultural e econômico-políticas. Produzem ainda, relações de sujeição e dominação entre povos e entre diferentes grupos socioculturais, legitimadas pelas concepções de mundo e de ciências predominantes (FLEURI, 2014).

A Amazônia se apresenta como uma área de grande interesse internacional nessa configuração globalizada. Nela, se reproduzem essas contradições crescentes, a partir de políticas públicas e programas desenvolvimentistas que potencializam, ao mesmo tempo, o crescimento econômico e as desigualdades sociais.

O modelo de ocupação muito contribuiu para a realidade vivenciada na Amazônia atual, que reflete as diferenças regionais na implementação de políticas públicas e de distribuição de recursos, acentuando as desigualdades no acesso aos direitos sociais.

Um estudo desenvolvido por Castro (2005) sobre os padrões de distribuição de recursos institucionais colocados à disposição da sociedade nos municípios do país exemplifica tal assertiva. A autora sustenta que:

As diferenças regionais, encontradas nas distribuições dos recursos analisados, obrigam a refletir sobre a recorrência do problema das condições históricas de ocupação do território brasileiro. A diferença entre o sul, muito

mais bem equipado, mesmo em municípios pequenos e pobres, e o Norte e Nordeste é bastante sugestiva das diferenças do processo histórico de ocupação em cada uma destas regiões (CASTRO, 2005, p. 208).

Nesse contexto, se apresenta uma Amazônia rica de capital natural (riqueza de recursos naturais com potencial disponível para o desenvolvimento tecnológico), que contrasta com uma Amazônia com demandas de infraestrutura e de ascensão qualidade de vida pelos diferentes povos que a habitam.

Segundo Becker (2007) existe diferentes concepções de Amazônia. A nível global há uma percepção dominante de que a Amazônia é uma grande unidade de conservação, a grande mancha verde a ser preservada para a “saúde” do planeta, havendo portanto, uma preocupação com o desflorestamento e seus efeitos sobre o clima e o aquecimento do planeta, além da perda da biodiversidade e, recentemente, a preocupação com a problemática da água. Essa percepção global tem duas raízes muito diversas. Uma, que ocorre no nível simbólico-cultural e vem da questão ambiental legitimada pelos ambientalistas que se preocupam com a salvação do planeta. A outra é econômica e geopolítica, ligada à riqueza natural da Amazônia, que, com as novas tecnologias, vem sendo valorizada como capital natural (biodiversidade – a base do avanço da ciência na biotecnologia, no genoma e a grande abundância de água, de crescente valor estratégico no mundo).

A autora destaca ainda como a Amazônia é concebida na instância nacional e regional/local. Em instância nacional predomina a concepção de área de expansão da economia e da sociedade nacional.

As políticas para a integração do território nacional corresponderam a uma ação rápida e combinada para, simultaneamente completar a ocupação do território, incorporando o centro-oeste e a “ilha” amazônica; modernizar e expandir a economia nacional articulando-a à internacional; estender o controle do Estado a todas as atividades e a todos os lugares. [...] a integração do território foi usada como um recurso simbólico para a construção do “Grande Brasil” e, neste contexto, a ocupação da Amazônia tornou-se prioritária. Em outras palavras, as políticas para a integração do território visavam à remoção dos obstáculos materiais e ideológicos à expansão capitalista moderna (BECKER; EGLER, 2010, p. 144).

Em nível regional e local, a Amazônia é percebida como um espaço de projeção para o futuro, de novas oportunidades, de alternativas, de possibilidades de ascensão na qualidade de vida por diferentes grupos sociais, cada qual com seus projetos que registram as diferentes demandas locais, certamente influenciadas por

ações nacionais e globais. Há uma velocidade das transformações impulsionadas por essa dinâmica traduzidas em diversos elementos:

a) o povoamento regional e a introjeção dos valores urbanos (redes de telecomunicação, alta mobilidade espacial e pela própria urbanização) na população da Amazônia, em que o crescimento antes concentrado nas capitais Belém e Manaus atualmente se estende às cidades de 50 a 100 mil habitantes;

b) a migração;

c) o uso da terra (reprodução do ciclo de expansão da agropecuária, exploração da madeira, desflorestamento e avanço da fronteira);

d) modelo socioambiental representado por projetos alternativos e inovadores que ocorrem em áreas florestais já povoadas como as reservas extrativistas;

e) a expansão da agricultura capitalizada representada principalmente pela soja e;

f) o econegócio considerado um modelo sócio inovador de sucesso político, mas não econômico, pela dificuldade de acesso ao mercado e capacitação para gerenciamento do projeto (BECKER; EGLER, 2010).

A participação da população local na definição dos rumos planejados para a Amazônia e do uso do capital natural é salutar, cujos saberes não podem ser ignorados.

A Amazônia é, dessa forma, valorizada estrategicamente como símbolo de vida e capital natural. É importante frisar que o uso dessa valorização, seja como vida seja como capital natural, não pode aparecer dissociada das populações que vivem na Amazônia, porque são elas que têm o saber local, que convivem há séculos com essa natureza e que têm os conhecimentos (sábios), adquiridos historicamente, ao longo do seu convívio na região. Isso também é um ponto importante, porque a maioria das pessoas não tem noção do papel das populações nativas nessa dinâmica (BECKER, 2007, p. 26).

Na relação homem-natureza, a importância dada para a participação dos segmentos sociais locais vai variar de acordo com o modelo assumido. Os autores Lima e Pozzobon (2005) desenvolvem o conceito de sustentabilidade ecológica, “capacidade de uma dada população de ocupar uma determinada área e explorar seus recursos naturais sem ameaçar, ao longo do tempo, a integridade ecológica do meio ambiente”, que, segundo eles, proporciona nova base para classificar a diversidade social da Amazônia.

Se o critério de racionalidade econômica capitalista ordenava os segmentos sociais segundo seu grau de desenvolvimento e integração ao mercado, o emprego de critérios de sustentabilidade ecológica atribui a segmentos sociais antes inferiorizados uma valoração ecológica positiva. Esses mesmos segmentos sociais, como as populações indígenas, os seringueiros e os ribeirinhos, recentemente denominados "populações tradicionais", incorporaram a marca ecológica às suas identidades políticas como estratégia para legitimar novas e antigas reivindicações sociais. Dito de outra forma, o critério de valoração ecológica confere novas bases para uma valoração política dos segmentos sociais e engendra um novo quadro ordenatório da diversidade social da Amazônia (LIMA; POZZOBON, 2005, p. 2).

Diante das diferentes concepções sobre a Amazônia e variados interesses de que afinidades precisam ser construídas na relação entre população e meio ambiente, há que se destacar a importância do empoderamento¹⁷ por parte das populações locais, a partir do acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado; e a participação efetiva na tomada de decisão. A educação formal ganha importância nesse contexto, no sentido de proporcionar à população, principalmente, às classes menos favorecidas uma educação emancipatória que valorize a diversidade e as especificidades da Amazônia.

Hodiernamente, o que se tem percebido, é a implementação de políticas de ajustes estruturais no campo da educação, visando responder a uma nova ordem mundial estabelecida, impondo, aos países em desenvolvimento, um novo ordenamento legal, que responda à reestruturação neoliberal. Nota-se, de um lado, o transplante do modelo gerencial do setor privado para a gestão da educação pública, visando atender aos interesses do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Isso ocorre a partir da rearticulação de estratégias hegemônicas de controle das instituições políticas e dos meios de comunicação, da produção e circulação de mercadorias que favorecem a acumulação privada e a restrição do acesso de grupos subalternizados aos bens culturais e materiais coletivos.

A concepção gerencial de gestão oriunda do setor privado defende, nas suas diretrizes, o controle interno via responsabilização dos trabalhadores no decorrer do processo produtivo, como forma de aumentar a eficiência e a eficácia das empresas. (LOPES; CASTRO, 2012). Assim, o capital, para se reproduzir de forma ampliada, busca se apropriar de parcela significativa do fundo público. Isto se evidencia no

¹⁷ Processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia (GOHN, 2004).

avanço da iniciativa privada no campo da educação pública. Essa tendência que se apresenta no movimento das escolas eficazes, segundo Torrecila (*apud* ADRIÃO; PERONI, 2013) tem as agências multilaterais como o Banco Mundial como principais disseminadores. Há, nesse caso, uma transposição das regras do setor privado para o público, pois o primeiro é tido como modelo de eficiência e eficácia, em contraposição ao segundo que é considerado lento e de alto custo. Paro questiona essa concepção quando diz:

Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas, para se resolverem todos os problemas da educação escolar (2001, p. 96).

Diante disso, ganham força grupos da sociedade civil organizados, que são identificados como terceiro setor¹⁸ e atuam junto ao setor público através de parcerias. O Instituto Ayrton Senna é um exemplo dessas organizações que tem se expandido, influenciando na gestão educacional, não somente de secretarias municipais de educação, mas do próprio Ministério da Educação. A concepção de gestão do Instituto incorpora características da administração empresarial, preconizando que o planejamento é fundamental e sua execução bem sucedida depende de uma clara divisão de tarefas, sobretudo no que diz respeito à separação entre planejamento e execução. Aos gestores escolares fica reservada a tarefa de cumprimento das ações planejadas e a responsabilidade pelo sucesso no alcance dos objetivos (ADRIÃO; PERONI, 2013, p. 159).

De outro lado, constata-se articulações de movimentos contra-hegemônicos que promovem o avanço da consciência da diversidade humana e de políticas democráticas, bem como de estratégias de construção e implementação de condições justas e sustentáveis de convivência planetária.

A educação cidadã é uma dessas propostas que, segundo Gadotti (2013, p. 9) “visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo”. Esta

¹⁸ A expressão “terceiro setor” surge como uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, em que se encaixam as organizações não-governamentais – ONGs.

surge da escola pública popular e é um dos fundamentos da educação integral emancipadora, juntamente com outros conceitos como “mundo educador”, “pedagogia intertranscultural” e “município que educa”. Pressupõe a necessidade de construir pontes entre os processos educativos que aconteçam em diferentes espaços e tempos de formação humana. Duas dimensões são inseparáveis nas experiências de educação integral: a dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) e a dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano).

Saviani (2008) também apresenta uma formulação teórica: a pedagogia histórico-crítica, que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação, fazendo uma crítica à educação na sociedade capitalista, que reproduz a divisão de classes.

A ideologia da classe dominante presente no sistema capitalista que oprime a classe trabalhadora precisa ser superada por uma nova organização que, do sistema socialista, iria progredir para o comunista, em que as classes sociais estariam suprimidas. A educação escolar assume importante papel na luta contra o capital, promovendo a formação omnilateral (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Dentro desta linha, Lombardi (2010) recorre à ideia de Marx sobre a formação omnilateral que propõe a articulação do fazer e do pensar, por intermédio da educação, com a seguinte argumentação:

Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação omnilateral, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (LOMBARDI, 2010, p. 36).

Nesse debate, diante dos desafios que tentam direcionar os processos educativos para o atendimento dos interesses do capital, a educação integral se apresenta como um caminho para a construção de uma educação de qualidade. Como essa educação se apresenta no contexto amazônico?

Considerando que a educação se concretiza na relação com outras dimensões da sociedade, não há como negar o contexto sociocultural e político-econômico em que ela acontece. Além da biodiversidade, a região amazônica apresenta uma rica sociodiversidade formada por populações tradicionais, povos

indígenas e por imigrantes de diferentes partes do Brasil atraídos pelas políticas de ocupação desse espaço.

A diversidade aqui explicitada está presente no ambiente escolar e precisa ser considerada no planejamento e nas práticas educativas. Contudo, nessa diversidade, estão contidas diferenças expressas em desigualdades que representam injustiças sociais. A escola necessita encontrar formas de combater essas injustiças e para tal, não basta reconhecer as diferenças.

Uma educação que considere e respeite a diversidade assenta-se na efetivação de um currículo capaz de promover mudanças substanciais nas relações que se estabelecem entre os diferentes sem, contudo, deixar de considerar os fatores que promovem as desigualdades, e atentando para o fato de que o simples reconhecimento do outro, não é suficiente para a superação das desigualdades que estão presentes nas relações sociais (COLARES, 2012, p.50)

A compreensão do papel da escola como fator importante para a emancipação humana, especialmente daqueles a quem foram negados os direitos básicos, requer um comprometimento dos agentes educacionais com uma educação emancipadora. Os gestores escolares assumem um importante papel nesse processo com práticas que visem formar homens e mulheres preparados para “dirigir seus destinos, os da nação e os do mundo”. Para isso “precisam possuir *a força do conhecimento-emancipação que possibilita o equilíbrio da afetividade nas relações, a competência em todas as atividades e a riqueza firme do caráter que norteia nossas ações*” (FERREIRA, 2013, p. 138, grifo nosso).

A educação pensada para a Amazônia, nessa perspectiva, deve garantir aos educandos o direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, além do respeito aos conhecimentos e à cultura de cada grupo específico. A equipe gestora, formada por agentes essenciais do processo educacional, deve mobilizar os esforços coletivos para que a escola esteja em sintonia com o contexto no qual está inserida, considerando a diversidade de seus integrantes, revisar e redefinir papéis até agora assumidos, a fim de que possam efetivamente contribuir com o fortalecimento da cidadania e da superação dos obstáculos pela realização humana. “É por meio dos processos educacionais e pedagógicos que a escola poderá propiciar o repensar crítico sobre a diversidade, de maneira a promover o respeito e a valorização de todas as formas de manifestação cultural”. A escola não deve, em nome do respeito às diferenças, reforçar os guetos, mas considerar “a importância e

a necessidade da promoção de ações que estimulem a interculturalidade, de forma a evitar isolacionismos ou a exacerbação de estereótipos” (COLARES, 2012, p.53).

E assim vai se construindo a educação plural, diversa, inclusiva, emancipadora e tipicamente amazônica.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A diversidade cultural amazônica inspirou a escolha dos nomes fictícios atribuídos às três escolas definidas como *lócus* desse estudo. São três elementos representativos do município de Santarém, quais sejam: A Fazenda Taperinha, O Lago Verde e a Comunidade Remanescente de Quilombos Bom Jardim, destacados na obra “Santarém sua história e suas belezas” (AMORIM, 2013, p. 20).

A “Fazenda “Taperinha” é um ponto turístico de Santarém, situado 80 km a leste de Santarém, acessível por via fluvial”. Pertenceu ao Barão de Santarém, Antônio Pinto Guimarães, no século XIX. Neste local foram encontrados depósitos de sambaquis e peças de cerâmica.

O “Lago Verde” ou Lago dos Muiraquitãs está localizado na Vila balneária de Alter do Chão, um dos principais pontos turísticos de Santarém, onde ocorre a Festa do Çairé, festividade profana e religiosa onde ocorre a disputa dos Botos Tucuxi e Cor-de-Rosa.

A comunidade remanescente de quilombo “Bom Jardim”, situada na área do planalto santareno, é possuidora de riquezas culturais características de sua formação, um exemplo delas é o pássaro Taxã onde a cultura afro-indígena se faz presente.

Depois do breve esclarecimento sobre os nomes fictícios atribuídos às escolas, segue-se à sua caracterização. A intenção dessa abordagem é possibilitar a aproximação da pesquisadora com o contexto no qual se produziram os discursos dos sujeitos pesquisados.

- Escola Lago Verde

A escola é considerada de pequeno porte, com 463 alunos matriculados em 2015. Foi fundada em 22 de dezembro de 1956, com uma estrutura precária para atender as crianças. Em 1971 foram construídas quatro salas de aula e uma dependência administrativa. Em 2000 a escola foi ampliada, ficando com 8 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, secretaria, arquivo passivo, sala de orientação pedagógica, sala dos professores, seis banheiros, sendo dois adaptados para alunos com necessidades especiais, copa-cozinha, área coberta e depósito de merenda. O quadro atual de funcionários conta com uma diretora, 36 professores, três pedagogas, uma secretária, três auxiliares administrativos, sete serventes, uma auxiliar de serviços gerais e dois vigias no horário noturno.

- Escola Taperinha

A escola é considerada de médio porte, com 782 alunos matriculados em 2015. Iniciou suas atividades em 15 de abril de 1975, com 38 alunos, que formaram uma turma multisseriada¹⁹. Somente em 1995 ocorreu a sua ampliação com mais quatro salas de aula e uma secretaria, substituindo a construção de madeira por alvenaria. A última reforma governamental aconteceu em 2013, com a construção de um pavilhão com duas salas de aula, além de uma área para o Mais Educação e um espaço para a equipe gestora. Em 2014, na área do Mais Educação foi construída uma sala de aula para a educação infantil.

No ano de 2015, a composição da estrutura física contou com 14 salas de aula; uma sala de professores, uma sala de informática em funcionamento; uma biblioteca, uma secretaria; uma cozinha; sete banheiros e área coberta para recreação e eventos na própria unidade escolar. O quadro de funcionários conta com uma diretora, uma vice-diretora, duas pedagogas, uma secretária, quatro auxiliares administrativos, nove serventes, um porteiro, dois vigias e 40 professores.

¹⁹ É uma realidade comum nas escolas amazônicas, em que reúne em uma única sala, com uma professora crianças de diferentes séries.

- Escola Bom Jardim

A Escola é considerada de grande porte, com 883 alunos matriculados em 2015. Localizada na grande área da Nova República, a unidade de ensino Bom Jardim iniciou suas atividades no dia 16 de março de 1992, como anexo de outra escola da Rede Municipal de Ensino. Nesse período, toda a programação do anexo era desenvolvida pelas próprias professoras, com o apoio das mães dos alunos. As mães muitas vezes chegavam a dormir na secretaria para proteger as dependências da escola da ameaça de invasores.

Em 16 de março de 1996, com o aumento do fluxo escolar, a escola ganhou autonomia. Em 2004, a grande procura por vagas em todos os níveis de ensino, motivou a implantação do anexo “Paraíso da Criança”, pois a Escola está situada em uma área, cuja ocupação foi resultado de sucessivas invasões. Atualmente atende, aproximadamente, 544 famílias que exercem funções diversas: carvoeiros, empregadas domésticas, autônomos, entre outros, com a situação de renda predominante de um salário mínimo.

O quadro de funcionários conta com uma diretora, uma vice-diretora, duas pedagogas, uma secretária, sete auxiliares administrativos, sete serventes, um auxiliar de serviços gerais, quatro vigias e 67 professores. Esses servidores estão distribuídos na escola e no anexo.

O contexto apresentado constituiu-se nos espaços vividos pelos gestores escolares, em que desenvolvem suas práticas no sentido do provimento das condições e meios para o funcionamento da escola. Com a implantação do Programa Mais Educação, as funções da escola e, conseqüentemente as tarefas dos gestores, foram ampliadas. O quadro a seguir apresenta os dados de matrícula geral e no Mais Educação, além dos recursos financeiros recebidos no período de 2009 a 2015.

Quadro 3 - Informações Gerais das Escolas no Ano Letivo de 2015

ESCOLA/ DADOS	LAGO VERDE	TAPERINHA	BOM JARDIM
ALUNOS MAIS EDUCAÇÃO	150	150	150
MATRÍCULA 2015	463	782	883
MÓDULO	II	III	IV
OFICINAS	Orientação de Estudos	Capoeira	Arte, Cultura e Educação Patrimonial
	Judô	Orientação de Estudos	Promoção à Saúde
	Flauta Doce	Karatê	Esporte e Lazer
	Dança	Esporte	Orientação de Escrita e Leitura
	Letramento	Teatro	Educação e Direitos Humanos
	Karatê		
	Percussão		
	Mosaico		
RECURSOS RECEBIDOS			
2009	*25,389,32	18.860,60	***00.000,00
2010	25.389,32	28.060,60	00.000,00
2011	34.953,67	30.178,60	00.000,00
2012	38.560	41.333,60	00.000,00
2013	28.192,86	45.843,13	00.000,00
2014	36.295,16	25.250,00	00.000,00
2015	**18.147,58	Recurso de 2014	00.000,00

Fonte: A partir dos dados da pesquisa, 2016.

*Recurso reprogramado para 2010.

** Parcela do recurso de 2014.

*** A gestão da escola não forneceu os dados.

As novas tarefas da escola impõem a necessidade de gerir uma unidade educativa que tenha alunos em tempo parcial e alunos em tempo integral, além de novos atores como os educadores comunitários que desenvolvam as diversas oficinas. O número de alunos atendidos pelo Programa, preferencialmente 100 estudantes, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), se comparado ao total de alunos matriculados no ano de 2015 é pequeno, representando os seguintes percentuais por escola: Escola Lago verde, 32%; Escola Taperinha, 19% e Escola Bom Jardim, 17%. Há um aumento significativo de recursos financeiros a serem administrados com a parceria do Conselho Escolar. Nesse aspecto, ainda se percebe a dificuldade no uso do recurso público com transparência. O quadro apresenta uma lacuna nos dados referentes aos recursos recebidos por uma das escolas, que não foi disponibilizado, mesmo diante de repetidas solicitações,

usando diferentes instrumentos de comunicação, respondidos com desculpas de “estou muito ocupada”, “depois te mando” entre outras.

Bravo (2014) ressalta que os novos caminhos da gestão para as unidades escolares caracterizam-se pela contextualização da ação política, pela mobilização dos atores e pela conquista da inserção da comunidade nos seus projetos, em especial, no Plano de Gestão e no Projeto Político-pedagógico – PPP da unidade. Nas escolas pesquisadas, destaca-se como ponto positivo, a existência de um PPP com atualização recente. Em uma das escolas esse projeto apresenta um detalhamento sobre o Programa Mais Educação, demonstrando a sua integração à proposta pedagógica. Nas demais escolas, ou não existe ou é citado como um dos projetos de atividades. A justificativa dada pelos gestores é que, na recente atualização do PPP, as informações foram retiradas porque o Programa não estava mais funcionando.

Os gestores escolares foram os sujeitos selecionados para compor o *corpus* do estudo. A seleção dos gestores, dentro do universo de gestores da Rede Municipal de Ensino, foi determinada pelos critérios apresentando anteriormente, de escolha das escolas para fazer parte da pesquisa. Essa escolha desse público se justifica porque a gestão do ensino, concebida para além da administração, tem sido objeto de atenção diante da complexidade e das demandas educacionais. Ao gestor escolar, portanto, assenta-se o papel da mobilização da comunidade escolar e de práticas no sentido da promoção de uma educação de qualidade. Os dados do quadro abaixo apresentam o perfil do grupo de seis gestores que participaram das entrevistas.

Quadro 4 - Perfil dos Gestores Escolares

Nº	Gestor	Formação	Tempo/Gestão	Tempo/Gestão Escola/Pesq.	Provimento do Cargo
1	Gestor 1 Escola Lago Verde	Pedagogo, Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia e Coordenação Escolar	4 anos	4anos	Eleição
2	Gestor 2 Escola Lago Verde	Pedagogo , Especialista em Gestão escolar	4 anos	4 anos	Nomeação e eleição
3	Gestor 1 Escola Taperinha	Pedagogo , Especialista em Gestão Escolar, Planejamento e Administração no Ensino Superior e Políticas Públicas	13 anos	3 anos	Eleição
4	Gestor 2 Escola Taperinha	Pedagogo , Especialista em andamento em Gestão Escolar	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	Eleição
5	Gestor 1 Escola Bom Jardim	Pedagogo e Teólogo, Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Ciências da Religião, Jornalismo Científico e Educação Especial, Mestrado em Teologia	14 anos	4 anos	Eleição
6	Gestor 2 Escola Bom Jardim	Pedagogo e Filósofo, Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia	10 anos	6 anos	Eleição

Fonte: A partir dos dados da pesquisa, 2016.

O perfil apresentado explicita um grupo de gestores bem qualificados, com tempo de experiência que vai de dois anos e meio a 14 anos. Na forma de provimento do cargo, embora alguns tenham iniciado com nomeação da Secretaria de Educação, todos foram submetidos, em algum momento, a processo eleitoral.

As características de boa qualificação e de processos democráticos de gestão como a eleição de diretor, *a priori*, podem ser indicadores de uma gestão bem preparada, embora não possa garanti-la. No contexto atual, a superação de desafios como as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, bem como a promoção da formação integral dos educandos, requer da gestão escolar uma atuação inspiradora e mobilizadora de energia e competência coletiva para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2012b).

4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTÃO EM ESCOLAS COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O exercício da gestão revela concepções e práticas na organização da escola e na condução da ação educativa orientada por um paradigma de homem e de sociedade. Este estudo possibilitou conhecer, por meio das entrevistas com os gestores das três escolas pesquisadas, algumas dessas concepções e práticas no processo de implementação do Programa Mais Educação.

O diagnóstico das informações foi efetuado por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin que consiste no:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Os procedimentos foram realizados seguindo as três fases sugeridas pela autora, quais sejam: a primeira fase que consistiu na pré-análise dos dados, seguida de uma segunda fase de exploração do material coletado e transcrito e a última fase de tratamento e interpretação do material coletado, transcrito e revisado.

A análise qualitativa levou em consideração o contexto da mensagem, cujos índices foram levantados para inferência pela presença e não pela quantidade de vezes que ocorreram.

O procedimento retratado anteriormente resultou no quadro com as unidades de significados (temas) apresentado a seguir:

Quadro 5 - Unidades de Significado (Temas)

CONCEPÇÕES	AÇÕES DE NATUREZA TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS
Assistencialismo: proteger e educar 2. Tempo escolar em dois turnos: instrução e atividades complementares 3. Significação de espaço educativo para a promoção da educação integral	1. Gestão financeira Participação do conselho escolar Gestão dos recursos/Falta de flexibilidade Alimentação escolar 2. Estrutura física Recursos físicos Gestão do espaço Estrutura deficiente
AÇÕES DE NATUREZA PEDAGÓGICO-CURRICULAR	
1. Educação em dois turnos Assistencialismo e cuidado/receptividade da família e alimentação escolar Gestão do tempo escolar Gestão do espaço escolar Integração do PME na Escola Resistência dos professores Ruptura no tempo integral/espaço inadequado Seleção das oficinas Coordenação do PME na Escola Planejamento do PME Resultados/frequência/aprendizagem Captação Formação (gestores, professores, oficineiros) Acompanhamento pedagógico Liderança	2. Relação Família/Escola/Comunidade Receptividade da família Parceria com a comunidade/uso dos espaços Participação dos pais e da comunidade Gestão participativa Abertura da escola para a comunidade Captação de recursos humanos: comunidade e universidades Integração escola/comunidade Parceria com a universidade/formação Aceitação de pais e alunos Resistência de pais (desconhecimento do PME e carência de infraestrutura para tempo integral)

Fonte: A partir dos dados da pesquisa, 2016.

A enumeração temática levou às várias unidades de codificação que expressavam aproximações ou divergências dos emissores a respeito dos assuntos abordados, servindo de base para novo reagrupamento que serviu de tessitura para o desenvolvimento da análise, à luz do referencial teórico, como pode ser observado no quadro 6:

Quadro 6 - Reagrupamento dos Temas nas Categorias de Análise

CONCEPÇÕES	
Espaços educativos.	Duas concepções distintas: - Práticas educativas restritas ao espaço escolar; - Práticas educativas em outros espaços, além da escola (conceito de cidade educadora).
Tempo.	Separação nítida do “tempo integral” em dois turnos: instrução e atividades complementares.
Práticas educativas.	Visão assistencialista do ensinar e cuidar.
PRÁTICAS DE GESTÃO	
Ações de natureza técnico-administrativas.	- Gestão dos recursos financeiros; - Infraestrutura.
Ações de natureza pedagógico – curriculares.	- Tempos, espaços e oportunidades educativas; - Integração do PME na Escola; - Participação da comunidade.

Fonte: A partir dos dados da pesquisa, 2016

O reagrupamento apresentado nesse quadro orientou o percurso das discussões dos resultados a partir das categorias, concepções e práticas de gestão, respondendo aos objetivos apresentados na introdução desse estudo que consiste em apreender as concepções de educação Integral presentes nas falas/ações dos gestores escolares de escolas da Rede Municipal, que desenvolveram o Programa Mais Educação no período de 2009 a 2015.

4.3.1 Concepções de Educação Integral no ideário dos Gestores Escolares

Na segunda seção desse estudo foram apresentadas concepções de educação integral, entre as quais, pode-se destacar a Liberal – pragmatista, tendo como principal representante Anísio Teixeira e os ideais da Escola Nova e Concepção Socialista que sustenta a ideia da formação omnilateral como condição para a promoção da formação integral do ser humano, tendo a educação um papel articulador do fazer e do pensar.

Na terceira seção foi apresentada a pedagogia do Programa Mais Educação, que expressa uma centralidade de diferenças culturais e busca inspiração nas elaborações do pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira, sobretudo com base na compreensão desses autores acerca da impossibilidade do ensino único em uma sociedade como a do Brasil, complexa e diversa, culturalmente.

A concepção de educação integral na política pública para a educação, através do referido Programa explicita três conceitos: intersectorialidade e ampliação do tempo e espaço escolar. A intersectorialidade que trata de convergir, de forma articulada, diversas ações de atores e setores de assistência social, ciência e

tecnologia, cultura, saúde, educação, esporte e meio ambiente. A ampliação da jornada escolar, com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, com atividades educativas desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar (MOLL, 2012).

O aspecto estruturante do PME se firma na ideia de redimensionar a organização seriada, agregando os conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora que reconhece o potencial da própria cidade constituída como espaço de formação humana.

Nas práticas empreendidas pelos gestores, percebe-se que há duas tendências. Um grupo que pensa em manter as atividades do Programa dentro do espaço da escola, não havendo disposição para promover a articulação com outros espaços da cidade. Depreende-se que esse grupo de gestores concebe a educação integral como uma proposta que precisa de uma superestrutura arquitetônica na escola para comportar todas as atividades previstas no Programa, como pode ser constatada nas falas dos gestores apresentadas a seguir:

[...] a escola de tempo integral é aquela que ela tem um planejamento, um funcionamento todinho com o aluno permanecendo o horário todo matutino e vespertino. Eu acho difícil na nossa realidade por conta das estruturas das nossas escolas, assim, era um dos pontos mais criticados quando o Programa foi implantado, que era a questão da estrutura que nós não tínhamos (Gestor 1, Taperinha).

[...] aqui no nosso município não se tem uma estrutura que contemple realmente, até quem sabe até um replanejamento curricular para se atender realmente de fato a educação integral, né, porque o que a gente observa aqui é uma educação que não ocorre de fato como educação integral, mas em tempo integral por conta da própria dificuldade que acontece, né, na escola, a estrutura [...] (Gestor 1, Lago Verde).

Assim, para o desenvolvimento das oficinas de esporte, deve ter uma quadra, salas apropriadas para as atividades de dança, música, teatro, entre outros. Na realidade das escolas públicas brasileiras, essa estrutura ideal não existe. Portanto, essas carências inviabilizam a implementação da educação integral.

Outro grupo de gestores reconhece, nas suas falas, a possibilidade de desenvolver o processo educativo em outros espaços além da escola, embora as práticas observadas nas visitas a essas escolas exemplifiquem que a interação com a comunidade se resume ao uso do espaço para desenvolver as oficinas que não puderam ser alocadas no próprio espaço da escola.

[...] quando a gente fala em educação em tempo integral a educação ela é contínua, ela é constante em todos os espaços que a pessoa vive ou convive né, tudo quanto é espaço que ela está ela aprende existe uma educação necessária e ela... assim como ela aprende ela também ensina (Gestor 1, Lago Verde).

Hoje não dá mais, ninguém vive só. Nós estamos aí nessa coisa da rede, não é! Mas qual é o problema do Mais Educação? não é a própria concepção, mas é a mentalidade que eu tenho como gestor (Gestor 1, Bom Jardim)

As falas dos gestores demonstram que a implementação não tem conformidade, em vários aspectos, com a concepção inclusa na legislação e nos documentos de orientação do PME. A questão posta pode ter ocorrido pela falta de conhecimento dos documentos ou pelas dificuldades que se apresentam no contexto onde a escola está inserida, como a carência de infraestrutura e de equipamentos sociais e culturais ou a logística para levar os alunos a esses espaços.

A falta de clareza presente nas falas sobre educação integral, escola de tempo integral, educação de tempo integral remete a ausência de uma concepção clara do que é educação integral, predominando o senso comum com base na experiência e nas orientações que receberam para a implementação do Programa Mais Educação.

[...] é uma escola que vai acolher aquela criança desde o café da manhã até o lanche da tarde, até 5 horas, mas pra isso tem que ter toda uma estrutura, é um ambiente bom, uma alimentação adequada, né estudo e monitores, é, uma sala que a criança possa também tirar um cochilo, descansar, ter um espaço bacana, climatizado, né, e ter um lazer também porque não é só mandar a criança praquele espaço e dar de comer pra uma criança ter esse desenvolvimento durante o dia e é uma realidade muito distante [...] (Gestor 2, Bom Jardim).

Eu acho que a escola integral, ela tem um tempo, ali Anísio Teixeira, depois o Brizola, né, mas a Escola é que tem esse tempo, pra ela ser integral ela depende do processo metodológico, ela depende de um conteúdo, de ações porque não é só juntar um bocado de aluno e dizer, como as vezes se faz e chamar o nome (Gestor 1, Bom Jardim).

A inconsistência e superficialidade nas definições caracterizam a carência de discussões sobre a política bem como de um processo formativo contínuo que respondesse às constantes mudanças na equipe gestora, além da constatação de que essa política não foi construída com a participação da comunidade educativa. Ela já vem definida para ser apenas implementada.

A organização do tempo escolar foi distribuída em dois turnos: um turno de quatro horas para promover a instrução a partir do currículo definido pelo Sistema

Educacional ao qual a escola está inserida e o outro de três horas para atividades complementares definidas pelo Programa, em forma de oficinas. Esta fragmentação percebida pelos alunos é compreendida como um desafio pelo gestor escolar que tenta promover o ajuste dos discentes a essa nova organização escolar, como pode ser percebido na fala a seguir:

[...] eles mesmos como alunos veem uma diferença entre os dois momentos de aprendizagem... então quando termina a aula normal, que a gente chama, e que eles entram para as atividades do Programa Mais Educação de 11 as 2 horas da tarde eles são outras crianças, eles acham por exemplo que o Programa Mais Educação é um momento de recreação ... então o início é muito complicado, a gente tem que trabalhar diretamente com eles que não é um momento de recreação é um momento de complementação educacional... eles vão aprender uma oficina, que eles vão aprender uma arte, que eles vão desenvolver alguma atividade diferente daquilo que eles estavam aprendendo, em sala de aula, com as disciplinas normais (Gestor 2, Lago Verde).

A hierarquia entre as atividades fica explícita, inclusive no imaginário dos alunos, em que o tempo destinado à instrução na sala de aula é mais importante que as atividades extracurriculares. Existem outras possibilidades de organização do tempo escolar intercalando as atividades para favorecer a sua valorização, porém, isso representaria mais trabalho para a equipe gestora, como a montagem de horários e o deslocamento de alunos e professores.

A gestão da escola responsável por mobilizar a comunidade educativa para a implementação das políticas educacionais, assume um importante papel na construção do coletivo escolar sobre os rumos da formação pretendida para os educandos.

Investigar a gestão da educação é inquirir sobre o tipo de pessoas que se quer formar e como essa formação deve acontecer. O que somos e o que pensamos de nós mesmos são definidos pela realidade socioeconômica na qual estamos inseridos, pela forma como dimensões da identidade ligadas ao gênero, etnia e outras diferenças são objetiva e historicamente constituídas na correlação das formas de vida, da cultura, com o mundo do trabalho. Contudo, também é possível, até certo ponto, projetarmos de maneira democrática o que queremos ser e construirmos programaticamente uma identidade coletiva, caso contrário, as políticas educacionais não teriam sentido.

Nesses termos, Gramsci propõe a escola única inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre capacidades de operar manualmente e a

capacidade de pensar – operar intelectualmente. A escola terá como uma de suas finalidades: introduzir na vida social os jovens, dotados de certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática, ao mesmo tempo; e de orientação independente (MANACORDA, 1990). Nessa compreensão, a escola precisa ter um ensino mais completo, que pense o sujeito como um ser com necessidade de formação em múltiplas dimensões.

4.3.2 Práticas de Gestão e o Programa Mais Educação

O funcionamento da escola e a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de uma boa prática de gestão. Para a identificação das práticas de gestão extraídas das falas dos gestores pesquisados tomou-se como base Libâneo (2013), que afirma:

As práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular, que se constituem em meios, instrumentalidades, da ação educativa e docente. Elas se dividem em: (a) *ações de natureza técnico-administrativa*: a legislação escolar e as normas administrativas; os recursos físicos, materiais e didáticos, financeiros; a direção e a administração, incluindo as rotinas administrativas; a secretaria escolar, b) *ações de natureza pedagógico-curricular*: formulação e gestão do projeto pedagógico-curricular, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, à gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 238, grifo do autor).

A organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e à gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, etc. visando atingir os objetivos educacionais. As práticas de gestão são os meios e as instrumentalidades da ação educativa e docente. Todos os membros da equipe escolar estão envolvidos com as práticas de gestão, mas a responsabilidade direta é da direção e da coordenação pedagógica.

4.3.2.1 A Gestão dos Recursos Financeiros e a Infraestrutura como Desafios à Gestão Escolar na Educação Integral

A gestão democrática da educação prescreve uma maior integração entre a escola e a sociedade civil, que atua como controle social permitindo uma maior

transparência no uso do dinheiro público. Os recursos financeiros utilizados na manutenção das atividades educativas chegam às escolas públicas por meio de programas federais, estaduais e municipais que apresentam em suas legislações a característica da descentralização²⁰. O repasse direto dos recursos para as escolas configura-se como desconcentração de poder. Por conseguinte, os gestores e os partícipes do colegiado escolar têm o papel de efetivar as normatizações presentes em cada legislação. No entanto, os recursos financeiros são instrumentos importantes para a escola pública, pois viabiliza a oportunidade de cada instituição se organizar, mesmo em meio às limitações, diante de sua realidade e necessidade imediata (SANTOS; SILVA, 2016).

A fala dos gestores escolares que participaram da pesquisa reflete essa problemática. Na aplicação de recursos disponibilizados através do PDDE educação Integral – Programa Mais Educação se apresentam dificuldades como a definição de regras gerais prescritas no Manual Operacional de Educação Integral do MEC para aplicação do recurso que nem sempre são compatíveis com as necessidades e a realidade das escolas.

[...] o maior desafio nosso foi quando nós recebemos recurso para o Programa. Porque assim, o recurso que veio é... mediante um planejamento, né, que nós fizemos e também uma coleta de informações, né, sobre as oficinas, sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas oficinas e as pessoas capacitadas pra isso. [...] nós solicitamos lá um recurso pra fazer oficina com horta, aí, é... quando nós fomos ver lá quais eram os critérios [...] no recurso já vinha destinado pra que seria cada valor daquele, então eles colocaram preços de algumas espécies de semente pra usar, né, de hortaliças e alguns tipos de adubo que nós não conhecíamos aqui na nossa região, então isso aí foi desafio pra comprar, né, pra implementar a oficina e também em relação a prestação de conta porque tem muita coisa, tinha muita coisa que eles usavam lá algumas nomenclaturas que nós não conhecemos aqui, de produtos que nós não conhecemos, então a gente tinha que substituir (Gestor 1, Taperinha).

O impasse ora apresentado se repete em variados momentos do cotidiano escolar e interessa saber como o gestor age nesse cenário. Ele se conforma e simplesmente se adapta a regra estabelecida ou aciona outros mecanismos para atender às necessidades da sua realidade. Em uma instituição escolar que se baseia na prática da participação de todos os envolvidos, o colegiado escolar é um mecanismo favorável, configurando-se tanto como controle social no espaço escolar,

²⁰ Os termos descentralização e desconcentração já foram tratados na seção 3.3. Mais informações ver (MARQUES, 2007).

quanto nas tomadas de decisão e compartilhamento de poder (SANTOS; SILVA, 2016). O gestor 2 da Escola Lago Verde sustenta a visão de que pode unir-se ao colegiado para fazer as mudanças necessárias, flexibilizando o Programa para atender as especificidades da Escola, com o respaldo da representatividade da Comunidade Escolar.

Existe essa flexibilidade, contanto que o nosso Conselho Escolar esteja ciente disso e aprove isso... e a gente justifique o porquê dessas alterações e o que acontece... eu acho que isso é normal em qualquer escola que tem o Programa Mais Educação. Chega num ponto que é tanto material para as oficinas que a própria escola não sabe o que fazer com aquilo, as vezes fica obsoleto, as vezes é muito material, por exemplo Judô, quimono... a gente já tem muito quimono... porque que eu vou comprar mais quimono... é só um exemplo né. Então a gente faz, por exemplo uma reunião com o monitor daquela oficina e a gente pergunta qual é a tua maior necessidade. Ele pode simplesmente dizer eu preciso de um data show ... eu preciso de um material que eu possa... eu preciso de DVD que ensine as lutas. Aí a gente vai... a gente sempre tem um cuidado de falar com a Coordenação Geral sobre isso pra gente não errar ... uma coisa que a gente não pode fazer é errar... a gente não pode errar... a gente conversa então... ela diz conversa com o teu conselho aí a gente reúne o Conselho... aí a gente explana pro Conselho a necessidade ... o Conselho aprovando a gente vai... justifica todas as alterações de compras... aí na hora da prestação de contas tem que aparecer aquela ata do Conselho (Gestor 2, Lago Verde).

A fala do gestor parece bastante ilustrativa dos caminhos que podem ser construídos na gestão escolar, com base na compreensão de que as políticas educacionais são implantadas com base no modelo neoliberal, mas a gestão democrática pode ser a opção na condução do dia a dia da escola, tendo em vista que tais políticas ganham materialidade na realidade onde estão sendo implementadas.

No diálogo com os gestores ficou explícito o papel do Conselho Escolar como um importante instrumento de representatividade que pode contribuir com a equipe gestora. Bravo (2014) corrobora afirmando que o caminho atual a seguir assinala o crescente envolvimento da comunidade na organização das questões escolares, visando à melhoria de todos os processos em que se extrapolam as intenções individuais para uma gestão democrática e participativa.

Além da temática, recursos financeiros, estrutura física das escolas é outro tema muito recorrente, quando se trata das ações de natureza técnico-administrativas. As carências na estrutura física se constituíram como denúncias entre os gestores que assumiram o desafio de implementar o Programa Mais Educação, pela sua característica de ofertar atividades complementares diversificadas, cujas necessidades de espaço para a sua efetivação não foram previstas na arquitetura das

Escolas. A fala do gestor 1 da Escola Taperinha resume a situação vivida nas três escolas pesquisadas.

Nós tivemos problemas, assim, de espaço, né [...] nós tivemos que tirar turmas do regular pra dar espaço para o Mais Educação né, mas assim, nós fomos arrumando os espaços aos poucos, né. Conseguimos cobrir uma área grande pra funcionar as oficinas arrumando as atividades lá no espaço, mas, assim, foi muito lento esse processo, né, mas nós conseguimos ir resolvendo aos poucos.

A descrição dos gestores sobre os espaços onde as atividades ocorriam indica o uso da biblioteca, sala de informática, pátio e nos arredores da escola, enfim, onde era possível alocar as oficinas, ainda que muitas vezes tivesse que comprometer o funcionamento de outras atividades que não eram do Programa. Nas situações em que não era possível arranjar-se na própria escola, então, buscava-se a parceria com a comunidade para o uso de espaço. A falta de espaços adequados provocava certos conflitos, como o barulho nas oficinas de dança, fanfarra e rádio na escola, pois perturbava a vizinhança.

Tem oficina de dança, né, de rádio na escola, então, se tu não tiver uma sala só pra isso vai afetar e aí tinha muita reclamação dos professores do regular e as vezes até os monitores 'professora, não tenho lugar' e o único horário que dava ... e tinha também a questão da banda que tem em algumas escolas [...] a banda perturbava os vizinhos... (Gestor 2, Bom Jardim).

A solução encontrada para esses conflitos era sempre a busca do diálogo com a comunidade, em que os gestores argumentavam sobre a importância de tais atividades para a formação dos alunos. Desta maneira, a interlocução da escola com a comunidade pode contribuir para uma relação colaborativa em que soluções podem ser encontradas em uma reflexão conjunta para resolução dos problemas e conflitos do cotidiano da escola. Não obstante, a deficiência na infraestrutura das escolas, independente das necessidades suscitadas pela implantação do Programa Mais Educação, é um problema que precisa ser enfrentado.

A diversificação de atividades na implementação dessa proposta demanda por mais insumos na manutenção e funcionamento do ensino. A realidade da escola pública brasileira, especialmente a região norte, não oferece as condições de infraestrutura necessárias, sequer para a proposta tradicional de educação. Moll (2012) fala das mudanças estruturais instituídas como tarefas a serem inseridas na

agenda governamental para o processo de construção da educação integral como política pública:

O tema da reestruturação dos espaços escolares, com ampliações, reformas, adaptações e construções constituir-se-á em agenda permanente nas próximas duas décadas, considerando-se as pendências ligadas à reestruturação da rede escolar com condições para seu funcionamento como educação em tempo integral. As demandas em termos de cozinha, refeitório, banheiro com chuveiro, quadras esportivas e salas temáticas específicas para atividades culturais no campo da leitura, da música, do teatro, do cinema, da dança e tantas outras possíveis neste alargamento de horizontes formativos, tão presentes tanto no Projeto das Escolas Parque como dos Cieps, serão pouco a pouco atendidas, na mesma medida da consolidação da política de educação integral que deverá constituir um novo padrão construtivo para as instituições educacionais. Esse processo será fruto de ações conjugadas entre os entes da União, desde que as demandas sejam explicitadas no âmbito local e vistas na perspectiva do conjunto do projeto educativo (MOLL, 2012, p.139).

Essa previsão não tem se confirmado, pois os governos não promoveram as reformas necessárias, pelo contrário, a realidade atual anuncia um futuro desanimador, com propostas governamentais de redução nos gastos com a educação²¹. Olhando a realidade amazônica e suas especificidades, que ao longo do tempo foram pouco prestigiadas pelas ações governamentais, a situação é ainda mais preocupante. Estudos de Sampaio e Oliveira (2015) ilustram essa discrepância por região brasileira, no que se refere às condições de infraestrutura das escolas, no entanto, não há um tratamento diferenciado em relação à disponibilização de recursos, de modo a corrigir essas desigualdades.

No Brasil, há poucos indicadores consolidados que diagnosticam a desigualdade no tratamento. Na questão do financiamento, são inexistentes indicadores a nível escolar. Com relação à infraestrutura, em cada edição do Resumo Técnico do Censo Escolar, o Inep divulga a porcentagem de escolas com alguns itens de infraestrutura. Esses dados são divulgados para o Brasil e por região e são perceptíveis as desigualdades regionais. Por exemplo, em 2013, enquanto no Sul, 82,2% das escolas de Ensino Fundamental da rede pública tinham acesso à internet e 66,1% tinham quadra de esportes, no Norte, essas porcentagens para o mesmo tipo de escola eram, respectivamente, de 22,1% e 14% (INEP, 2014, p. 34) (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p.521).

²¹ Aprovação da PEC 241, em segundo turno pela Câmara de Deputados, seguindo para o Senado com nova denominação de PEC 55/2016, que prevê redução de gastos públicos pelos próximos 20 anos, inclusive para a educação.

A sinergia de vários ministérios, instituições e setores (intersectorialidade) de mobilizar forças para otimizar recursos, visando a melhoria da qualidade do ensino, tal como indicado na legislação e em documentos de orientação do Programa²² não se concretiza no âmbito da escola para suprir essas lacunas, especialmente na infraestrutura, porque é uma inovação proposta dentro de uma cultura organizacional, com experiências e práticas setoriais que atuam de forma isolada. Isto posto, constata-se uma incongruência entre a proposta da política educacional e às condições de sua efetivação.

O financiamento do PME é feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral), mas não prevê construções de maior porte que atendam às necessidades. Os recursos são destinados à Unidade Executora de cada escola e liberados em duas parcelas para custeio (alimentação e transporte dos monitores do Programa), capital e custeio (contratação de serviços, material de consumo e permanente para a escola) e *kits* pedagógicos para as oficinas (custeio e capital)²³.

A superação das desigualdades regionais supracitadas e a sustentação de recursos são necessárias para que a escola cumpra o seu papel pedagógico e assuma a sua responsabilidade de garantir a educação equitativa e de qualidade. “Em um contexto de autonomia, se a equidade não é observada, sem dúvida, as desigualdades serão acentuadas. É preciso garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem” (BRAVO, 2014, p.18).

Os desafios apresentados, ainda que tornem precária a implementação da proposta, não são obstáculos intransponíveis aos gestores que buscam alternativas para solucionar tais carências, afim de não perder o recurso do Programa, muito bem-vindo no contexto de tantas demandas e necessidades que se apresentam no dia a dia da escola, seja construindo parcerias com a comunidade para uso de espaços, ou reorganizando o espaço da escola para acomodar as atividades das oficinas.

E assim, a gestão escolar vai ressignificando suas ações, em meio às adversidades. Almeja-se que ela possa atuar de forma democrática, visando garantir os objetivos educacionais, sobretudo, empregando procedimentos e processos de

²² Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, Cadernos da Série Mais Educação. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2016.

²³ O Manual Operacional de Educação Integral define custeio como material de consumo e serviços e capital como aquisição de bens ou materiais permanentes. (BRASIL, 2014b).

gestão de recursos materiais e financeiros adequados para a garantia da qualidade da aprendizagem dos alunos, sem negar a responsabilização dos sistemas de ensino pela garantia das condições necessárias para a efetivação do processo educacional.

4.3.2.2 A Ampliação da Jornada Escolar Diária e a Gestão das Ações de Natureza Pedagógico-Curriculares

O Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, trata em seu Art. 1º sobre a finalidade do referido Programa que é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. Destaca o conceito de educação básica em tempo integral como sendo a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

A implementação do Programa Mais Educação, nesse formato, apresenta novos desafios à gestão escolar em suas dimensões administrativa e financeira, como já foi abordado, mas também, na dimensão pedagógica que podem ser compreendidas de forma inter-relacionadas. As práticas de gestão vão se construindo no ambiente escolar, as quais são explicitadas nas falas dos gestores entrevistados, no que concerne as implicações pedagógicas de ampliação da jornada escolar e da relação escola/família/comunidade.

Há que se destacar o papel do gestor. A preparação para o exercício da gestão vai além do domínio de conhecimentos de natureza técnica sobre administração, legislação e planejamento. Embora esses conhecimentos sejam extremamente importantes, ganharão sentido e significado se contextualizados no ambiente escolar, a partir da dinâmica que envolve diferentes sujeitos e subjetividades, demandando ao gestor a capacidade de analisar situações, fundamentar suas decisões e resolver os problemas que se apresentam, de forma legal e ética (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p.75).

A seleção dos alunos para participar da jornada ampliada foi uma das questões apresentadas aos gestores, pois o Programa não contemplava todos os alunos da escola, mas um grupo restrito que nas escolas *lócus* do estudo variava entre

100 e 150 alunos. Os principais critérios para a seleção explicitam o assistencialismo que caracteriza o PME, quais sejam: a participação em programa de distribuição de renda, alunos de origem familiar desestruturada e em situação de risco, demonstrado nas falas descritas abaixo:

[...] a base principal da escolha desses alunos é ter bolsa família, ter condição financeira inferior a outras, então, tudo isso a gente tinha que observar no Mais Educação (Gestor 2, Lago Verde).

[...] O critério para a inscrição das crianças era, em primeiro lugar, que a criança estivesse com rendimento abaixo da média, que ela vivesse em situação de risco ou em famílias desestruturadas, então, esses eram os critérios (Gestor 1, Taperinha).

Procurava priorizar os alunos que recebiam bolsa família [...] (Gestor 2, Taperinha).

Essa realidade é tratada por Moll (2012) como discriminação positiva, atuando como política afirmativa que incide em contextos de vulnerabilidade social e educacional, como parte das estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais. A educação integral, nessa perspectiva, não está acessível a todos, dando à educação um caráter regenerador quando tem a intenção clara de oferecer uma ocupação que tire a criança da rua e das situações de risco. Paro (1988) disserta sobre a dimensão assistencial presente nos projetos recentes de expansão do tempo diário de escolaridade oferecido aos alunos de escolas públicas:

Nesses projetos, argumenta-se que a extensão sugerida é desejável não só para que os alunos possam aprender mais e melhor, mas também para que, nesse espaço, possam ser mais bem alimentados, mais bem cuidados (inclusive no que diz respeito às questões de saúde) e mais protegidos dos “perigos da rua”. Por outro lado, os segmentos da população a que esses projetos se dirigem têm-se mostrado aparentemente receptivos às propostas de extensão do período diário de escolaridade (PARO, 1988, p. 202).

As carências, de toda ordem, que se apresentam na realidade dos educandos matriculados na escola pública, especialmente dos bairros periféricos, não podem ser negadas. Nesse contexto, as políticas assistencialistas não deixam de ser uma oportunidade de proporcionar a essas crianças o acesso a recursos mínimos ofertados pela escola, os quais, a condição econômica familiar não permite oferecer, por consequência das desigualdades sociais. Os recursos acessados por meio de programas como o Mais Educação trazem benefícios a essas crianças e

adolescentes. A fala do gestor da Escola Lago Verde, que se repete também nos depoimentos de outros gestores pesquisados, demonstra a receptividade das famílias ao Programa:

Mais Educação, ele é muito positivo ... ele é positivo para as famílias ... em que o filho... que o pai por exemplo não tem onde deixar o filho, o filho vai, tá aqui na escola e ele vai tá recebendo uma educação diferenciada, ele vai tá recebendo uma alimentação adequada é ... é lanche ... é almoço ... é lanche... tudo isso antes dele ir pra casa, então de uma certa maneira contribui com a família de um modo geral que o pai fica despreocupado porque ele tá na escola... tá no Mais Educação ... ele está despreocupado (Gestor 2, Lago Verde).

A discriminação positiva, presente nessa fala, vai ao encontro das crianças em situação de risco. Leclerc e Moll (2012, p. 23) explicitam a justificativa de priorizar o público vulnerável ao afirmarem que “crianças, adolescentes e jovens em contextos de vulnerabilidade têm suas liberdades cerceadas, em um ciclo que muitas vezes se estende à vida adulta e em cadeia intergeracional”. Em uma sociedade desigual, na qual o pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual são fatores determinantes para o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia, a vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas. Daí vem a importância desse atendimento para minimizar os impactos dessas desigualdades.

O reconhecimento da importância de oferecer na escola condições de assistência à criança para garantir a sua aprendizagem, nas condições atuais, deve imbuir-se de uma postura problematizadora do contexto mais amplo da estrutura capitalista que gera tamanhas desigualdades. Deve-se evitar uma postura conformista, pois a educação deve contribuir para a transformação social, oportunizando aos educandos a construção do pensamento crítico. Deve se transcender ao atendimento das necessidades de alimentação e cuidados para que a criança se distancie dos riscos e privações impostos pelo seu contexto social.

Ferreira e Colares (2016) advertem que, pensar no tempo integral nas escolas, incide levar em consideração as variáveis do tempo, espaço e oportunidades de aprendizados, pois, quando as iniciativas educacionais se limitam a ampliar o tempo escolar em função do assistencialismo, apenas para suprir as carências, sejam elas, sociais ou financeiras de alguns indivíduos, sem ofertar-lhes a formação ética, estética e intelectual, estaremos apenas oportunizando mais tempo do mesmo tempo,

perpetuando a visão fragmentada da realidade sem compromissos reais com a formação emancipadora.

A ampliação do tempo escolar para sete horas diárias, como previsto no Programa Mais Educação, foi um grande desafio aos gestores escolares porque as escolas não estão estruturadas para esse atendimento. No diálogo com os gestores foram indicadas questões como:

- a) A falta de espaço para alocar ao mesmo tempo as atividades do turno regular e as atividades complementares (oficinas);
- b) A necessidade de diminuir o número de turmas do regular para comportar as atividades do Programa Mais Educação e;
- c) Reorganização do tempo escolar para encaixar as atividades do PME no horário intermediário.

Na implantação do Programa, os gestores foram orientados a realizar as atividades no contraturno, como descreve um dos gestores que participou do início da gestão do Programa em 2009: “era no contraturno. Os da manhã faziam à tarde, e os da tarde faziam de manhã, só que com o almoço” (Gestor 1, Bom Jardim). Após o início das atividades, constatou-se que essa proposta era inviável, devido à falta de estrutura das escolas. O caminho encontrado pelas três escolas, objeto desse estudo, foi antecipar o horário do turno matutino, realizar as oficinas do Programa no horário intermediário e postergar o horário vespertino, como descrevem o Gestor 1, Lago Verde e o Gestor 2, Lago Verde:

A Escola é uma escola pequena... ela não tem... não comporta muitas salas, por exemplo ... então o programa só pode existir dentro da escola se for num período intervalar, ou seja, ele funciona no intermediário (Gestor 2, Lago Verde)

[...] nós tínhamos que fazer um ajustamento, né, de horário pra que atendesse esses alunos, tanto os alunos da tarde quanto os alunos da manhã, então os alunos que estudavam pela manhã, eles tinham atendimento após a saída, né, e os alunos da tarde, né, eles chegavam um pouco mais cedo, né, entre dez e dez e meia da manhã, né, pra ocorrerem as primeiras oficinas aí eles tinham o intervalo pro almoço e depois a continuidade das oficinas [...] (Gestor 1, Lago Verde).

A carência de infraestrutura como banheiros inadequados, por exemplo, criava algumas situações que geravam a descontinuidade do tempo integral, porque a criança tinha que ir até a sua casa e depois retornar à escola para dar sequência às

atividades. Para muitos pais, essa situação gerava um estresse para as crianças e, por isso, demonstravam resistência em participarem do Programa.

A descrição dos gestores e a observação do funcionamento do Programa, a partir de documentos como atas e relatórios disponibilizados pela Escola, demonstraram que o funcionamento da escola dividia-se em dois turnos, tanto quando o Mais Educação estava funcionando no contraturno, quanto no turno intermediário; um identificado como turno regular com as atividades do Programa de Ensino do Sistema Educacional da Rede Municipal previstas para o Ensino Fundamental e o outro turno com a jornada ampliada, no qual aconteciam as atividades complementares através de oficinas.

O estudo de Menezes e Leite (2012) aponta para essa questão ao revelar que a maioria das experiências de ampliação da jornada ocorre no contraturno escolar. As autoras advertem que essa forma de organização, de um turno funcionando como “escola regular” e outro como “jornada ampliada”, caso ocorram sem a devida articulação entre os turnos, pode levar ao aparecimento de “duas escolas” dentro da mesma unidade escolar. A diversidade de situações postas pela ampliação da jornada escolar exige do gestor a capacidade de acolhimento das diferentes demandas que surgem no contexto e nas dinâmicas de trabalho, com suporte na escuta dos diferentes sujeitos da comunidade escolar para promover o planejamento e as ações, de forma integrada, tendo em vista a formação ampla dos educandos.

4.3.2.3 Integração do PME na Escola e a participação da comunidade

A construção da proposta formativa que promova a unidade do processo educacional na escola não é uma tarefa fácil. Na realidade das escolas estudadas percebeu-se vários obstáculos que interferem nessa construção, tais como: a falta de uma concepção clara sobre educação integral e extensão da jornada escolar, a resistência dos professores, a coexistência de crianças em jornada ampliada com alunos em um só turno e que não participavam das atividades do Programa Mais Educação e a inadequada estruturação do espaço escolar para o atendimento educacional em tempo ampliado.

A implantação de um Programa que foi construído sem a participação dos principais envolvidos no processo, gestores, professores, pais e alunos gera desconfiança e dificuldade na adesão, principalmente porque apresenta demandas de

trabalho que fogem do convencional, para as quais nem sempre a escola está preparada. “A articulação e a integração dos corpos docente, técnico e administrativo das propostas de tempo integral ainda carecem de definições de ordem pedagógica e administrativa” (ARCO-VERDE, 2012, p. 94).

O formato do PME traz para a escola, além das oficinas e a mudança no tempo escolar, à presença de outros profissionais que não são os professores de carreira, outros sujeitos contratados pela escola para desenvolver ações educativas, predominantemente de caráter cultural e/ou esportivo, que atuam desenvolvendo oficinas no contraturno escolar.

Na maioria das vezes, tais educadores são jovens e moradores das comunidades nas quais realizam suas ações educativas, atuando sob as mais diferentes denominações como:icineiros, monitores, educadores socioculturais, animadores sociais, agentes culturais, educadores sociais, arte-educadores, entre outros (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p.157).

Diante disso, o gestor, juntamente com a equipe gestora, é desafiado a gerir essa ampliação de funções e os conflitos decorrentes, buscando meios para a integração. Uma das ações é o acolhimento dos monitores nas diversas atividades que ocorrem na escola para que não fiquem isolados em suas atividades restritas ao Programa.

Todas reuniões pedagógicas e reuniões também da escola [...] a gente sempre agregava os monitores porque eles tinham que ficar a par ... a gente sempre tratou eles como professores (Gestora 2, Bom Jardim).

A integração e a articulação entre meios e objetivos educacionais, embora sejam da responsabilidade de todos os membros da equipe escolar, são a direção e à coordenação pedagógica que respondem de forma mais direta pelas condições e meios de realização do trabalho dos professores na sala de aula” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 426). É desejável, portanto, que a coordenação pedagógica, cujo papel é desempenhado pelo pedagogo escolar, viabilize a integração e articulação com os professores. Nas escolas pesquisadas, uma das questões impostas ao pedagogo e ao gestor era trabalhar com os diferentes perfis do grupo de educadores. Osicineiros, cuja forma de provimento à função não exige formação prévia ou experiências docentes para ministrarem as atividades e os professores de carreira, temporários ou efetivos. A atuação do coordenador

pedagógico e a sua importância para a integração do programa foi destacada na fala do gestor 1 da escola Bom Jardim:

É o envolvimento dosicineiros com os professores, interação pra troca porque eu achava que... por exemplo, no recurso humano que entra a [Coordenadora Pedagógica], que é formidável. Os alunos estavam com dificuldade... os alunos estão silabando, esses aqui ... esses outros aqui leem palavra por palavras, estes com fluência ... esse mapeamento que a [Pedagoga] fazia, que era a minha coordenadora pedagógica, subsidiava o trabalho dosicineiros... então olha vocês vão trabalhar por aqui. Nós não vamos repetir, nós não vamos perder tempo (Gestor 1, Bom Jardim).

O relato do gestor demonstra uma mediação do pedagogo junto aos dois grupos de educadores, na busca pela integração, em que há uma preocupação com a oficina de letramento. Nessa fala e em outras passagens do diálogo com os gestores, constata-se a focalização em objetivos estritamente cognitivos, desprezando aspectos importantes do propósito educativo como a socialização, a autonomia, o desenvolvimento da criatividade, enfim, não há uma percepção das possibilidades que podem ser exploradas, tendo em vista as diversas oficinas oferecidas na escola para o desenvolvimento integral compreendido como um estado no qual todas as necessidades humanas devem emergir no processo educacional, tais como “a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a auto-realização e a autocriação” (LOMBARDI, 2011, p. 362).

Pode-se supor que a dificuldade para promover a integração pode ter ocorrido pela falta de uma concepção clara de educação integral e até pelo desconhecimento das diretrizes e dos objetivos do Programa pelos implementadores, gerando uma falta de articulação dessa proposta de educação integral com o ensino regular e o Projeto Político-pedagógico da escola. Esse distanciamento se apresenta em forma de conflitos, como a resistência dos professores em aceitar e colaborar com a implementação da proposta. No discurso dos gestores fica explícita essa resistência:

[...] a priori houve muita dificuldade, a questão da aceitação foi um pouco complicada aqui na escola, então nós tentávamos sempre respaldar os professores que o Programa é uma parte... o Programa era uma forma de qualificar, de tentar melhorar o rendimento dos nossos alunos... (Gestor 1, Lago Verde)

[...] outro desafio nosso era a questão da resistência do próprio professor, porque o pai acredita, o aluno acredita, o pai de santo acredita, mas o professor que está ali não quer sair da sua zona de conforto. Ele me deu

trabalho na época. Eles não acreditavam, mas aos poucos foi uma questão de conquista... (Gestor 1, Bom Jardim).

Estas falas revelam a necessidade do gestor com a equipe pedagógica em assumirem um novo estilo de gestão, que para Bravo (2014) está comprometido com a qualidade e tem a marca da participação.

O gestor é líder, facilitador, induz o grupo a atingir os objetivos e resultados. Cada membro da equipe é importante e tem contribuições a dar. O poder é repartido, bem como as responsabilidades (BRAVO, 2014, p. 67).

Assim, a resistência à mudança, a indiferença, as atitudes não cooperativas e outras manifestações negativas podem dar lugar a existência de uma relação positiva entre o grau de participação e os sentimentos de satisfação, responsabilidade e comprometimento.

Na gestão democrática, a participação é um dos princípios fundamentais e, falar da gestão democrática é pensar na administração escolar, em que seus sujeitos são vistos como uma equipe de trabalho, com ampla participação de todos, inclusive da comunidade, que desafia, a todo o momento, a competência do gestor escolar para conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais de convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Os pais, através de seus filhos, são os principais beneficiados dos serviços oferecidos pela escola, que demandam todos esses aspectos abordados em relação à gestão escolar. Disso decorre o entendimento de que, sendo os principais interessados, os pais devem ser chamados a participar. Promover e gerir essa relação escola-família não é uma tarefa fácil para os gestores escolares, por causa das diferenças de pensamento e da falta de consenso que, muitas vezes, permeiam essa relação. Há, muitas vezes, o medo de compartilhar com a família o poder de decisão, ou a falta de interesse da família de participar da vida da escola. O desafio é como estreitar essa relação visando à melhoria no processo de formação dos educandos. Na realidade pesquisada, ficou evidente a diferença de percepção dessa relação família-escola como descrito nos relatos a seguir:

O que foi mais desafiador?! Como nós precisávamos até então da autorização, é, da autorização dos pais pra esse programa, né, foi bem desafiador a questão da presença dos pais, da participação dos pais até mesmo pra autorizar essa questão do aluno no Programa Mais Educação, então tivemos que fazer uma assembleia, um ofício circular, convocando esses pais pra estarem presentes aqui na escola pra fazer os esclarecimentos. Por sinal até hoje nós temos essa dificuldade grande, né, de pais aqui na escola, né, da participação (Gestor 1, Lago Verde).

E no que eu acredito! Se você abrir a escola ... olha como eu fico! ... [arrepiado]... a porta, a família entra e eles te ajudam. Eles querem ajudar, eles querem contribuir, eles querem até financeiramente se faltar o gás, alguma coisa, uma merenda ... mas, a gente tem aquela resistência de achar que vai perder o poder... (Gestor 1, Bom Jardim).

Os relatos apresentados explicitam duas formas diferentes de conceber a participação da família na escola. O primeiro que ressalta a falta de interesse dos pais pelo que acontece na escola e o segundo que aposta na adesão dos pais quando a eles são oferecidas oportunidades de participação. Para além da garantia da gestão participativa, a necessidade de trazer os pais para a escola se justifica pela contribuição que podem dar para o alcance do objetivo de promover a aprendizagem do educando.

O desinteresse dos alunos é um dos principais desafios que requer da escola pública competência para ensinar, levando em conta a necessidade de seduzir, de despertar o interesse para que eles possam aprender. A escola pouco ou nada tem feito para tornar o ensino mais prazeroso. Não obstante, há muito a se fazer que não depende exclusivamente da escola, pois o aluno está inserido em um contexto social que também lhe influencia na formação dos seus valores. A escola não tem dado a devida importância para o que acontece fora e antes dela, com seus educandos.

Assim, a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar (PARO, 2005, p.66).

Com isso, depreende-se que a participação dos pais vai além da realização de reparos, serviços de limpeza, preparação da merenda, ou cumprimento de tarefas em festas ou outras atividades escolares, embora não se deva negar que estas oportunizam o acesso às informações sobre o funcionamento da escola e estreitam as relações. Contudo, além da participação na execução, que seja oportunizada a partilha nas decisões, essa participação autônoma é muitas vezes questionada com

o argumento de que os pais são ignorantes no que concerne aos aspectos pedagógicos.

Por outro lado, a escola se contradiz no seu discurso quando exige que os pais participem da formação dos seus filhos, auxiliando nas atividades escolares, o que se constitui em uma tarefa pedagógica. Isso não significa dizer que os pais estão totalmente preparados para exercerem a gestão democrática, e refletindo bem, muitas vezes, nem mesmo os professores e demais segmentos da comunidade estão. Como disserta Paro (2016), a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, para o qual se coloca a necessidade de prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

A maneira como é compreendida a relação entre escola e comunidade não é um consenso entre os gestores. Alguns veem a parceria escola-comunidade como uma possibilidade de a escola usufruir de algum espaço ou serviço que a comunidade possa oferecer. Mas, há também quem perceba que a parceria tem reciprocidade, em que a escola recebe, mas também se abre para a comunidade. Isto fica claro nos diálogos com os gestores quando descrevem essa relação, como pode ser constatado a seguir:

Esses oficinairos, nós fomos atrás, através das universidades mesmo, né. Foi uma parceria também que aconteceu aí com a Secretaria de Educação daqui de Santarém, né, e que repassou a escola, né, uma espécie de ofício, buscando esses universitários ou até mesmo pessoas da comunidade escolar pra que se propusessem a ofertar, a desenvolver essas oficinas aqui na escola... (Gestor 1, Lago Verde).

[...] pra gente refletir a nossa prática o Mais Educação oportuniza, meu Deus, uma ação integrada. Hoje não dá mais, ninguém vive só. Nós estamos aí nessa coisa da rede, não é! Mas qual é o problema do Mais Educação? não é a própria concepção, mas é a mentalidade que eu tenho como gestor". [...] agora, a contrapartida era a seguinte, é que o diretor as vezes, ele quer ser o dono, ele fecha e leva a chave pra casa, a comunidade quer usar a escola, então a associação queria fazer encontro na escola, tá aqui, se quiser o meu microfone tá aqui, se quiser eu vim fazer uma palestra eu me disponho, é assim que a gente faz minha irmã (Gestor 1, Bom Jardim).

A interação com a comunidade, ora bilateral, ora unilateral, foi estimulada com a implantação do Programa Mais Educação. A mudança dos tempos escolares que interfere diretamente na organização familiar, aproxima a família da escola oferecendo

uma possibilidade real de ampliar a qualidade da gestão democrática e da tomada das decisões com a participação dos pais e responsáveis.

A família, assim como a escola de tempo integral, está aprendendo a lidar com as novas situações de tempo e a criar novas formas que se estabelecerão como uma nova cultura escolar e familiar (ARCO-VERDE, 2012, p. 94).

As reflexões até aqui apresentadas corroboram a participação da comunidade escolar como prática importante para a efetivação da gestão democrática. Nesse contexto fala-se da equipe gestora, dos professores, dosicineiros, dos pais e da comunidade. Um sujeito importante que integra a comunidade escolar, para o qual se destina a razão de existir da instituição educativa fica oculto nessa contextura. No diálogo com os gestores, não se evidencia a voz do aluno, com exceção de uma situação em que os gestores falam das oficinas que mais agradam e as oficinas menos atrativas aos educandos.

Se o aluno é o sujeito mais interessado, o grande questionamento que se coloca é do porquê se nega a ele a participação no planejamento e na organização da escola. Segundo Aranha (2009) uma gestão que se pretende democrática leva a escola a refletir sobre seus alunos, reconhecendo-os enquanto sujeitos socioculturais e busca de maneira contínua, integrada à realidade da escola, a explicitação, contribuição, participação de toda a comunidade escolar, cujo processo os alunos também estão inseridos. Muito do conteúdo atual trabalhado não será possível de continuar sendo feito, mas, outras temáticas, com certeza mais significativas para os sujeitos escolares, poderão ser trabalhadas. E a escola enriquecer-se-á enquanto espaço sociocultural e verdadeiramente inclusivo. Cavaliere (2007) corrobora esse pensamento destacando o papel emancipatório da concepção democrática da escola em tempo integral:

[...] a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1.029).

No ato educativo, tendo como ponto de partida, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito sociocultural deve-se estabelecer um diálogo de saberes para não

repetir o mesmo erro da tradicional educação bancária que tratava o aluno como “deficiente cultural” porque não traz em sua bagagem a “linguagem culta” valorizada pela escola. Mas, para isso, é preciso reconhecer as diferenças. Segundo Colares (2012) o reconhecimento do outro é condição fundamental para que se construa uma sociedade plural, mas não é possível reconhecer o que não se conhece, pois “dizer que uma criança é de favela, que é ribeirinha, não nos leva a compreendê-la, afinal: o que é ser de favela? O que é ser ribeirinho?” (COLARES, 2012, p.51). Isto posto, o processo de conhecimento necessário passa pela compreensão da natureza do contato entre sujeitos diferentes e dos campos políticos que os envolvem.

A valorização dos saberes do aluno deve somar-se à aprendizagem do conjunto de conhecimentos historicamente acumulados, que lhe oportunizem tirarem proveito da tecnologia disponível e o preparem para desenvolver sua autonomia e protagonismo. Do contrário, servirá para promover o isolamento e a formação de guetos.

Em suma, um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem, na raiz, a potência da transformação. Assim afirma Ferreira, quando trata das práticas de gestão voltadas para a formação humana:

Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolver-se como *seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter* (FERREIRA, 2013, p. 138, grifo da autora).

A formação pretendida, nesses termos, concorre para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática, preparando-o não somente para a sobrevivência, mas para viver bem e usufruir dos bens culturais. A gestão escolar deve ter coerência com esses objetivos em suas concepções e práticas para constituir-se em um diferencial no processo de construção de uma sociedade mais justa, com qualidade social. Nessa perspectiva, o desafio posto ao gestor escolar é dinamizar, junto à comunidade escolar, a construção da unidade na

proposta pedagógica para que não haja duas escolas, uma de “turno regular” e outra de “turno complementar”, na busca por consensos que sejam a expressão da construção coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O horário escolar integral não é uma novidade na maioria dos países desenvolvidos. Um estudo de Pereyra (2014) intitulado “Jornada escolar ampliada: diferenças entre Europa e Brasil” trata dessa temática. Também, no setor privado da educação brasileira, especialmente nas escolas que atendem às elites econômicas, o horário integral é uma realidade. No caso da educação pública, entretanto, tem sido tema de debates recorrentes que destacam a educação em tempo integral como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora (CAVALIERE, 2007; PARO, 2009).

As experiências em curso, no Brasil, divergem em diversos aspectos. O Programa Mais Educação é representativo nesse campo, porque se constitui em uma política indutora de educação integral de abrangência nacional sem, no entanto, se constituir em uma prática universalizada. Seja pelo modelo ou pelas condições reais de implementação. No município de Santarém, o Programa tem atendido a um grupo pequeno, se comparado ao universo de alunos matriculados na rede pública. As informações obtidas no *lócus* dessa pesquisa exemplificam essa afirmativa quando apresentam os percentuais do número de alunos atendidos por escola, comparado ao total de alunos matriculados no ano de 2015, quais sejam: Escola Lago verde, 32%; Escola Taperinha, 19% e Escola Bom Jardim, 17%. Nessa constatação, subsistem o grupo de alunos que participa do tempo integral e o grupo de alunos que frequenta a escola em tempo parcial. A questão apresentada, entre tantas outras explicitadas ao longo desse estudo, se constitui em grande desafio ao gestor escolar, que é um articulador na implementação das políticas educacionais na unidade educativa.

Ainda que apresente limitações dessa natureza, o PME é a principal política implementada na Rede Municipal de Ensino para a promoção da educação integral.

Esta dissertação buscou, assim, apresentar uma análise das concepções de educação integral manifestas em documentos oficiais e nas práticas de gestores de escolas públicas municipais de Santarém, na perspectiva da gestão democrática.

Ao longo dessa pesquisa, além dos questionamentos iniciais que foram respondidos, muitos outros foram surgindo, à medida que o exercício do conhecer foi se concretizando a partir da busca de compreensão do real, captada no movimento contraditório e incessante em que se dá a prática educativa. Esse movimento revelou mediações, conexões, rupturas e continuidades.

Gadotti (2013) apresenta duas dimensões que considera inseparáveis nas experiências de educação integral: a dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) e a dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Além da concepção do autor, outras se apresentam, cuja concepção de educação se articula a uma visão de homem, podendo contribuir para a manutenção do sistema vigente ou, de outro modo, intervir para a transformação da sociedade. Nesse contexto, situam-se, respectivamente, a concepção Liberal-Pragmatista e a concepção Socialista Marxista de educação integral.

A concepção Liberal-Pragmatista, inspirada no pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira, pensa a educação que pressupõe transformar a escola em uma "micro-sociedade" (Cavaliere, 2002). Isso significa propor uma prática escolar onde experiências reais, com fins em si mesmas e não apenas "preparatórias", ocorram em relações interpessoais e se estabeleçam em diversos níveis, onde os aprendizados científicos para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada. As escolas-parque idealizadas por Anísio Teixeira, na década de 1950, na Bahia e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), executadas por Darcy Ribeiro, no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, exerceram influência na política contemporânea de educação integral efetivada no Brasil.

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

A ampliação do conceito de instituição escolar fundamentado na ideia de interação de saberes escolares e comunitários e na ideia de interculturalidade é outro ponto de aproximação entre o PME e a concepção Liberal-Pragmatista, como se pode constatar no terceiro caderno da SECADI/MEC "Rede de Saberes Mais Educação".

A superação dessa postura reformista por uma postura revolucionária é defendida pela concepção Socialista Marxista de educação integral, que defende a ideia de formação omnilateral como formação integral do ser humano. Nessa educação integral do homem, a educação é apresentada como "articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia" (LOMBARDI, 2010 *apud*

SILVA, 2015, p. 32). Nesse contexto, se apresenta a pedagogia histórico-crítica como uma formulação teórica que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação.

Concepções antagônicas ora abordadas, não se apresentaram de forma clara nas falas dos pesquisados que demonstraram ter pouca ou nenhuma clareza sobre concepções de educação integral que norteavam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação. O percurso entre a concepção das propostas e a implementação na instituição escolar, sofreu variações, seja pelas condições locais, seja pelo pouco ou nenhum conhecimento das diretrizes que nortearam esse programa.

Ainda assim, algumas características da concepção original do PME foram assimiladas, como o caráter assistencialista que reforça o duplo papel da escola do “proteger e educar” que se apresenta como política de discriminação positiva e as limitações pedagógicas, que segundo Santos e Prado (2014) concentram a importância nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, que mesmo no tempo dedicado às atividades complementares, que deveriam oferecer atividades mais prazerosas, aparecem como atividades obrigatórias. Como foi destacado na discussão dos resultados, o Novo Mais Educação tende a reforçar o enfoque nos aspectos cognitivos, em detrimento de outras dimensões da formação humana.

Na perspectiva da atuação pedagógica, visando integrar as atividades entre os turnos “regular” e “complementar”, a pesquisa confirmou a ênfase no aspecto cognitivo, pois as ações de articulação entre professores do regular e monitores, quando aconteceu, restringiu-se as oficinas de Letramento. Não se percebeu o reconhecimento das inúmeras possibilidades que podem ser exploradas, tendo em vista as diversas oficinas oferecidas na escola.

Por conseguinte, a análise da problemática apresentada, referente às condições de implementação do Programa Mais Educação, deve considerar o contexto mais amplo das políticas nacionais voltadas para a temática, sem desconsiderar o contexto de responsabilidade das esferas estaduais e municipais, além da realidade local, na qual o gestor escolar é o principal agente de mobilização.

Nas práticas empreendidas pelos gestores, reveladas na análise dos discursos dos sujeitos pesquisados, foram encontradas características que se aproximavam da gestão democrática, tais como: construção participativa do PPP, participação do conselho escolar, parcerias da escola com a comunidade. Por outro

lado, foram encontradas características que se distanciavam da gestão democrática, tais como: a ausência de participação dos alunos e a gestão financeira de recursos com participação reduzida e pouca transparência.

A gestão dos recursos financeiros utilizados na manutenção das atividades educativas se constituiu em uma oportunidade de aproximação do diretor com o colegiado escolar. Nas escolas estudadas percebeu-se a predominância de relações, em que o Conselho Escolar se comporta como um instrumento pouco atuante, servindo apenas para atender as exigências legais dos repasses de recursos financeiros, embora a proatividade tenha sido apontada por um dos gestores, que ressaltou o compartilhamento de tomadas de decisão envolvendo o colegiado e a equipe gestora da escola. Uma reflexão que merece destaque na abordagem desse aspecto se refere à forma como o recurso chega à escola, por meio de programas federais, estaduais e municipais que apresentam em suas legislações a característica da descentralização. O repasse direto dos recursos para as escolas configura-se como desconcentração de poder.

No que diz respeito à compreensão do que seja espaço educativo, dois conceitos são identificados na análise do discurso dos sujeitos dessa pesquisa, o primeiro de que a ação educativa deve ocorrer dentro dos muros da escola, que deverá ser estruturada para receber a educação em tempo integral; e o segundo, que parte da compreensão de que existem outros espaços, além da escola, com possibilidade de desenvolvimento da prática educativa. Este movimento é inspirado na experiência das cidades educadoras. O primeiro conceito é o que mais se identifica com as práticas relatadas pelos gestores.

O segundo conceito é convergente com a proposta do PME, com pretensa materialização pela via da intersetorialidade. Contudo, essa proposta é inviabilizada pela visão setorial que predomina no modelo organizacional das instituições, impedindo que haja a sinergia de vários ministérios, instituições e setores de mobilizar forças para otimizar recursos, visando o funcionamento satisfatório do Programa, tal como indicado em sua legislação e em seus documentos de orientação. A intersetorialidade não se concretiza no âmbito da escola para suprir as lacunas, especialmente na infraestrutura, consistindo em uma incongruência entre a proposta da política educacional e as condições de sua efetivação, que pode explicar os motivos da discrepância entre a concepção da política e a prática dos gestores.

A compreensão da ação educativa como uma atividade dinâmica e contraditória permite perceber que, mesmo diante das adversidades, a gestão escolar pode ressignificar suas ações com a atuação democrática, sobretudo na construção do Projeto Político-pedagógico que promova a unidade do processo educacional na escola.

As dificuldades de integração do Programa com a proposta pedagógica podem ter ocorrido pela falta de uma concepção clara de educação integral e até pelo desconhecimento das diretrizes e dos objetivos do Programa pelos implementadores, gerando uma falta de articulação dessa proposta de educação integral com o ensino regular e o Projeto Político-pedagógico da escola.

Esse distanciamento se apresentou em forma de conflitos, como a resistência dos professores em aceitar e colaborar com a implementação da proposta. Para o enfrentamento dessas questões, Bravo (2014) sugere que o gestor, juntamente com a equipe pedagógica, deve assumir um novo estilo de gestão, que, estando comprometido com a qualidade, terá a marca da participação.

Assim, outros caminhos podem ser construídos na gestão escolar, com base na compreensão de que as políticas educacionais são implantadas com base no modelo neoliberal, mas, a gestão democrática pode ser a opção na condução do dia a dia da escola, tendo em vista que tais políticas ganham materialidade na realidade onde estão sendo implementadas.

Consoante à proposição de Paro (2016), a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, para o qual se coloca a necessidade de prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

As reflexões até aqui apresentadas corroboram a participação da comunidade escolar como prática relevante para a efetivação da gestão democrática. Os resultados do estudo revelaram que a interação com a comunidade, ora bilateral, ora unilateral, foi dinamizada com a implantação do Programa Mais Educação. A maneira como é compreendida a relação entre escola e comunidade, para a maior parte dos gestores, está ligada às possibilidades de usufruto de algum bem ou serviço da escola de alguma coisa oferecida pela comunidade. Mas, há também quem perceba que a parceria é uma via de mão dupla em que a escola recebe, mas também se abre para a comunidade.

E a participação do aluno? Nos diálogos que se estabeleceram com os pesquisados, ela parece ter sido silenciada. Se este sujeito é o mais interessado, o questionamento que se coloca é: porque se nega a ele a participação no planejamento e na organização da escola?

O reconhecimento do aluno enquanto sujeito sociocultural é uma necessidade imposta às práticas de gestão democráticas que tenham como foco o desenvolvimento integral, voltado pra todas as necessidades, tais como, a busca pela sobrevivência, a participação na vida social, a autorrealização e a autocriação. (LOMBARDI, 2011).

As análises referentes à participação evidenciaram pontos frágeis que comprometem a efetivação da gestão democrática despotencializando o seu poder mobilizador de construção de uma proposta educativa para a formação do ser humano em toda a sua completude.

Urge a necessidade de formação para a participação, visando à superação das relações desiguais para garantir que a participação não seja apenas para respaldar decisões já tomadas. Não se trata de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações, em busca da democratização da gestão escolar. A participação se enche de sentido quando engajada na luta pela oferta do ensino de boa qualidade para a população.

Em suma, que contribuições esse estudo pode apontar, além das reflexões já estabelecidas ao longo das discussões?

Parece ter ficado claro que há uma necessidade latente de se estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação que está sendo realizada; e a educação que se deseja construir.

É desejável que o construto, em questão, seja fruto da mobilização coletiva por uma educação integral e em tempo integral na Amazônia, feita para a Amazônia e pela Amazônia, que valorize o conhecimento local, sem desconsiderar o universal. Que promova o empoderamento pelo acesso ao conhecimento historicamente acumulado e aos bens tecnológicos. Que assuma a participação efetiva na tomada de decisão, como exercício a ser praticado cotidianamente, no sentido de proporcionar à população, principalmente às classes menos favorecidas, uma educação emancipatória. Que valorize a diversidade e as especificidades amazônicas, que através de processos educacionais e pedagógicos, propicie o repensar crítico sobre a

diversidade, de maneira a promover o respeito e a valorização de todas as formas de manifestação cultural. Este é o desafio posto à gestão escolar democrática: construir uma proposta de educação integral em tempo integral, fundamentada nas formulações da pedagogia histórico-crítica, comprometida com a articulação teoria e prática, mediadas pela educação, capaz de contribuir para a formação omnilateral e politecnicidade, visando à emancipação e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013.

ALMEIDA, Andrea Oliveira D. **Caminhos e desafios para a promoção da cidadania**: a experiência do núcleo de projetos especiais da Escola Parque de Salvador - Bahia – Brasil. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Sociais e Cidadania) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

ALMEIDA, Denise de. **Escola de Tempo Integral**: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença? São Bernardo do Campo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. **Política de Tempo Integral em Governador Valadares**: O trabalho docente em foco. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

AMORIM, Antonia Terezinha dos Santos. **Santarém sua história e belezas**. 1 ed. Belém, Samauma Editorial, 2013.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã**: Educação Integral, fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã; 6)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e do Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRA, Marlene Lira. **Formação continuada**: “vozes” de professoras do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARRETO, Lindaura Ferreira Vaz. **Gestão do projeto escola de tempo integral**: estudo de caso de duas escolas estaduais da superintendência regional de ensino

de Uberaba. 2012. 99f. Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2012.

BECKER. Bertha. A Amazônia e a política ambiental brasileira. In: SANTOS, Milton et al. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BECKER. Bertha. K.; EGLER, Claudio A. G. **Brasil**: uma nova potência regional na economia-mundo. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan. mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **IDEB**: resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 – institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. 1996. Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação, Brasília, 2014a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: EC, Governo Federal, 2007a.

BRASIL. Lei n.11494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica** - Fundeb. Brasília, 2007b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007 – dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BRASIL. Decreto Federal n. 7.083/2010 de 27 de Janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007 – dispões sobre o Programa Mais Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007**. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007e. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007e**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/decretos/item/3172-decreto-n%C2%BA-6253-de-13-de-novembro-de-2007>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: Mec, Secad, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral** : texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral, caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. – Brasília: 2009c. (Série Mais Educação)

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

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Novo Mais Educação**. Publicada no Diário Oficial da União, n. 196, 11 de outubro de 2016a.

BRASIL. Resolução CD/FNDE/MEC n. 5 de 25 de outubro de 2016. **Destina recursos financeiros para o Programa Novo Mais Educação**. Brasília, 2016b. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/9575-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-25-de-outubro-de-2016>>. Acesso em: 03, nov. 2016.

BRAVO, Ismael. **Gestão educacional no contexto municipal**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

CANELADA, Antonio Carlos Mansano. **A educação integral no Município de Goiânia: Inovações e Desafios**. 2011. 119 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. Brasília, **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CAVALIERE, A. M. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. FE/UFRJ, 1996 (tese de doutorado).

_____. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas. vol.23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28, jan, 2016.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Número Especial.

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009a.

_____. Escolas de Tempo Integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009b.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, p.249-259. maio-ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS,

Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, L. M. **Integralismo, anos 30: uma concepção de Educação Integral**. Unirio. Online, 2003. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/producoes/artigos/>>. Acesso em: 25 de jan. 2016.

COELHO, Lígia Martha - UNIRIO. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. **27ª Reunião Anual da ANPEd**. 21 a 24 de novembro de 2004. Caxambu-MG. GT: Educação Fundamental. N.13 Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20/01/16.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan/dez, 2005.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Unirio). História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na escola integrada**. 2011. 213 f. 2011. 213 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar. Educação na Amazônia: o papel do gestor na melhoria dos processos educacionais. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar (orgs.). **Gestão Democrática: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise**. Belém: GTR, 2012.

COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria do Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **RBPAE**, v. 31. N.1, p. 65-84, jan./abr. 2015

COSTA, Eduardo José Monteiro da. **Arranjos produtivos locais, políticas públicas e desenvolvimento regional**. Brasília: Mais Gráfica, 2010.

COSTA, Valdeney L. da. **Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de russas, Ceará**. 2011. 161 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUSATI, I.C. **Educação em Tempo Integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da Rede de Ensino de Belo**

Horizonte. 2013. 216 f. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DALRI, Marisa Xavier Coutrim. **Gestão da escola de tempo integral**: o caso de uma escola pública de ensino fundamental do município de Americana, SP. 2013. 187f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, 2013.

DAYRELL, Juarez; CARVALHO, Levindo Diniz; GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto. **Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011**. 2012. 157 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

FERNANDES, Deide da Cunha Silva. **Projeto educação em tempo integral**: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais. 2014. 152f. (Dissertação Mestrado), Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Gerusa Vidal. Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. 2016. 173f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/UFOPA, Santarém, 2016.

FERREIRA, Gerusa Vidal; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Educação de tempo integral em Santarém: ressignificação curricular na Secretaria Municipal de Educação. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (orgs.). **Educação integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte”. **Educ. Soc.** [online], ano XXIII, vol. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIALHO, Gleicilene Nazaré. **Um estudo com alunos adolescentes do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) em Betim-MG**: Interpretando suas percepções sobre a escola e a família. 2012. 156 f. (Dissertação de Mestrado),

Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de A. Silva de Barros. **O projeto escola de tempo integral**: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades. 2011. 210f. (Dissertação Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde** [online], Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 15-18, jan./jun. 2014.

GABRIEL, Carmen Tereza; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013. (Educação Cidadã; 4)

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertária**: princípios políticos-filosóficos. Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário, organizado por Maria Oly Pey – Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 13 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOHN, M. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**. Educação integral. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária/CENPEC, ano 1, n. 2, 2006.

GENTILI, Pablo (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. (Projetos para o Brasil)

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150680>>. Acesso em: 20 outubro 2016.

JACOMINI, Mariângela Leocárdio. **Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores**. 2013. 266f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, 2013.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa época; v. 63)

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Herccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. Ed. Ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Deborah; POZZOBON, Jorge. Amazônia socioambiental: Sustentabilidade ecológica e diversidade social. Dossiê Amazônia brasileira II. **Estud. Av.** São Paulo, vol.19, n. 54, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000200004>. Acesso em: 05 set. 2015.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson pereira Sousa de. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013.

LIMA, Lucinete Marques. Educação Integral: confrontos filosóficos e reconhecimento político. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013.

LINHARES, Célia Frazão; LEAL, Maria Cristina. Escolas e cidades contemporâneas: bairro-escola em Nova Iguaçu. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista Histedbr** [Online], Campinas, número especial, p.347-366, abr. 2011.

LOPES, Fátima Abadia de Oliveira. **Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral - PROETI: uso otimizado do tempo e espaço em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. (Série Cadernos de Gestão)

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

LOPES, Monik de Oliveira; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (orgs.) **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília, Liber Livro, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. Ver. Trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. 4. Reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Luciana Rosa. A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas. Recife: ED. Universitária da UFPE, 2007.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, p.40-56, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

MENEZES, Janaína Specht da silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez. 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Fátima Cristina Gonçalves de. **A organização do tempo em escolas de jornada integral**: um estudo nos Cieps da 8ª CRE – Município do Rio de Janeiro. 2009. 192 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, José Damiro de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

NOSSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Cássia Maria Baptista de; GENUNCIO, Jenesys. Tempo integral na escola e escola em tempo integral: desafios para o tempo pedagógico. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013.

OLIVEIRA, Giuliano Contento de; VAZQUEZ, Daniel Arias. Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil. **Revista OIKOS**, Rio de Janeiro, n. 1, v.9, p.137-160, 29 mai. 2010.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação. **RBPAE** - v. 31, n. 2, p. 293 - 312 mai./ago. 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral**: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. 2013.193f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Campinas: UNICAMP, 2006. 185f. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará- IDESP. **Estatística Municipal de Santarém**, 2014. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/estatisticaMunicipal/pdf/Santarem.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PARÁ. Lei n. 8.186 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação- PEE e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Diário Oficial do Estado do Pará – n. 32913 Edição Extra – Belém, 24/06/2015, 32 páginas.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez, autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (org.) **Gestão democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREYRA, Miguel A. A jornada e os tempos escolares numa nova época. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Tempos e espaços escolares**: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio FAPERJ, 2014.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINHEIRO, Lucineide; RODRIGUES, Rosa Luciana Pereira. A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA). In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PINTO, Denise Maria. **A Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Um olhar prospectivo**. 2013. 113f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2013.

RAMOS, Ines Odorizzi. **Escola Pública Integrada: uma proposta sob análise**. 2011. 109 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Vale do Itajaí, 2011.

RESENDE, Mary Margareth Marinho. **Escola Integrada: uma proposta de educação para todos**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2013.

REZENDE, V. M. **Descentralização ou desconcentração? O controle dos gastos com a educação: ação que supera a autonomia da escola. 28ª Reunião da ANPEd**, 2005. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/54557/36504>> Acesso em: 25 mar. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação Integral e(m) Tempo Integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. Brasília, **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015.

SANTARÉM, Lei 19.829 de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Publicada na Secretaria Municipal de Administração, 14/07/2015.

SANTARÉM. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Estatística 2014**. NDP/Setor de Estatística, 2014a.

SANTARÉM. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Portaria 001/2014 da Secretaria Municipal de Educação. Publicada na Secretaria Municipal de Administração, 2014b

SANTARÉM. Lei n. 19.364/13. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Define o padrão mínimo de escolas em módulos. Santarém, 2013.

SANTOS, Inalda Maria dos; PRADO, Edna Cristina do. A gestão da educação e o Programa Mais Educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 156-173 jan./jun. 2014.

SANTOS, Tatiane Rosa. **Educação nos Cieps**: O caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense. 2008. 87 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Thiago L. A. dos. **Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ**. 2010. 172 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Inalda Maria dos; SILVA, Givanildo da. O papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública. *Revista Exitus*, Santarém, PA, Vol. 6 N° 1 p. 77 – 89 Jan./Jun.2016.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memórias da educação)

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008b.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Demerval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas-SP: Autores Associados, 2014. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SHULGIN, Viktor NikolaeVich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. Omnilateralidade e as concepções burguesas de Educação Integral. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n. 65, p.218-227, out.

2015. Disponível em:

<www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7358/6175>. Acesso em: 04 jan. 2016.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto Silva. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Aparecida Valéria da. **O projeto educação em tempo integral (PROETI):** lições e perspectivas para a educação em tempo integral na SRE-Divinópolis/MG. 2014. 218f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; Bock, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Elis Regina. **Projeto estratégico educação em tempo integral:** análise de sua gestão em uma escola mineira que atende alunos de área de risco e em vulnerabilidade social. 2014. 118f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **Trabalho docente e educação em tempo integral:** um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. 2013. 188f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da. **O teatro político-educacional fluminense:** narrativas e testemunhos dos anos de 1980 (1983-1987). 2011. 109f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Flavia Osorio da. **Escola de tempo integral:** uma análise da implantação na rede estadual de goiás (2006-2010). 2011. 122 f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Edilene Maria Lopes. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG:** Trajetória e perspectivas. 2009, 178f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; Bock, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Jamerson, Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto Silva. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOUZA, Maximiliano de. **Educação Patrimonial e Educação Integral**: experiência metodológica através da escola de samba mirim Corações Unidos do Ciep. 2010. 112f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – pesquisas sobre educação integral/tempo integral

TEMÁTICAS/BANCOS DE DADOS	CAPES		TEIA/UFMG								UFJF					OUTROS				TOTAL			
	2011	2012	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2010	2012	2013	2014	2015	2007	2008	2009	2011		2012	2013	2014
Experiências/ EI em Tempo Integral	9	3	1	2	3	2	4		3	2	2	2	3	4		1					3		44
Tempo integral	8	4	1		2		5		1			1	1				1	3	1		1	1	30
Mais Educação	1	5					1	4	6					5				1			1	1	25
Currículo	3	8					2		3			1		3					1		1	1	23
Concepções de EI	7				1	2		1	1							2	2		1	1			18
Docência		7		1	1		2		2				1	1							2		17
Gestão		4	1					1		1	2		3	1							2	1	16
Espaço		5					2				1	1					1	1					11
Percepção dos atores		2		1					1														4
Territorialidade	2									1													3
Práticas escolares		1					2																3
Inclusão social		1											1				1						3
Participação da comunidade	1																						1
Desenv. Humano		1																					1
Cotidiano escolar		1																					1
Avaliação da política Educ. de Tempo Integral		1																					1
Identidade				1																			1
Infância									1														1
PDDE											1												1
Coord. Pedagógico																					1		1

Fonte: A partir de informações dos sites da UFRJ, UFMG/TEIA, CAPES e OUTROS (2015).

Apêndice B – formulário diagnóstico da escola

I- Identificação da Escola:			
Nome:			
Endereço:			
II- Informações sobre o Gestor			
Nome:			
Formação:			
Tempo de Experiência na Gestão:			
Tempo de gestão na Escola pesquisada:			
Forma de Provimento ao cargo de gestão: nomeação () eleição ()			
III- Informações sobre a Escola:			
Número de alunos matriculados em 2015			
Níveis de Ensino: Fund I () Fund II ()			
Nº de Professores: _____ (2015)		Nº de monitores: _____ (2015)	
Documentos da Escola	PPP ()	PAA/PME ()	
IV- Informações sobre o Programa Mais Educação:			
Ano de implantação do PME:			
Número de alunos atendidos no Programa Mais Educação:			
2009 ()	2010 ()	2011 ()	2012 ()
2013 ()	2014 ()	2015 ()	
Horário de funcionamento das oficinas do PME:			
Quais os atores envolvidos no PME da Escola:			

Macrocampos e Oficinas (2015):			

Recursos disponibilizados:			
Ano	Capital	Consumo	Total
2009			
2010			
2011			
2012			
2013			
2014			
2015			
Outros Programas governamentais extracurriculares que funcionam na Escola.			

Apêndice C – roteiro de entrevista para gestor escolar

1 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Como é feita a adesão da Escola ao PME?
Como foi implantado o Mais Educação na Escola?
Como foram selecionados os monitores que realizam as oficinas?
Existe um comitê local na Escola?
Quem é responsável pela Coordenação do Programa na Escola?
A SEMED realiza o acompanhamento das atividades do Mais Educação na Escola? Se realiza, como é feito?

2 ESPAÇOS EDUCATIVOS

Quais os espaços utilizados para a realização das atividades do Programa
Os espaços disponíveis atendem as necessidades do Programa?
Para atender ao Programa a Escola precisou fazer adequações em relação a tempo e espaço? Quais?

3 INTERSETORIALIDADE

A Escola desenvolve alguma parceria com a comunidade?
A Escola utiliza algum espaço comunitário para realização de atividades do Programa Mais Educação?
A Escola utiliza algum espaço de outra instituição educativa para realizar atividades do Programa Mais Educação?

4 FINANCIAMENTO

Quais as fontes de recursos utilizadas para a execução do Programa Mais Educação?
Como é planejado e executado o recurso do Programa?
Existe alguma contrapartida financeira da Prefeitura para a realização das atividades do Programa?
Existia alguma ajuda financeira da comunidade, de empresas ou de outro órgão para a realização do PME na Escola?
O recurso disponibilizado é suficiente para a realização das atividades de forma satisfatória?
Como ocorre a oferta de alimentação para os alunos matriculados no PME?

5 FORMAÇÃO/PME

Como são realizadas as atividades de orientação e formação da Secretaria Municipal de educação/SEMED para os Gestores sobre o Programa?
Quais as temáticas mais abordadas nas formações?
A SEMED realiza formação com os Coordenadores locais (Professores Comunitários? do Programa
A SEMED realiza formação com os monitores?
A Escola realiza formação com os monitores?
O Mais Educação faz parte das temáticas abordadas nos encontros de planejamento da Escola?
A Educação Integral e o Programa Mais Educação estão inseridos no PPP da Escola?

Você conhece os documentos de orientação do Programa Mais Educação?

O que você entende por Educação Integral, Educação de Tempo Integral?

CURRÍCULO

Como foi realizada a Escolha dos macrocampos e das oficinas?
--

Existe interação entre os educadores do turno regular com os monitores do PME para planejamento das atividades?

Como é organizado o tempo escolar dos alunos que participam do PME?

Os documentos do MEC que orientam a realização do PME são conhecido pelos professores e monitores?
--

Como você acha que o Programa Mais Educação poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação na Escola onde está atuando como gestor (a)?
--

Quais os principais desafios para a gestão do PME?
--

Apêndice D – modelo de quadro de análises das entrevistas com os gestores escolares

SUJEITO DA PESQUISA	CATEGORIAS INICIAIS	FALAS SIGNIFICATIVAS AO OBJETO DA PESQUISA	UNIDADES DE SIGNIFICADO (TEMAS)	INFERÊNCIAS DA PESQUISADORA
Gestor 1	Concepção	[...] a escola de tempo integral é aquela que ela tem um planejamento, um funcionamento todinho com o aluno permanecendo o horário todo matutino e vespertino. Eu acho difícil na nossa realidade por conta das estruturas das nossas escolas, assim, era um dos pontos mais criticados quando o Programa foi implantado, que era a questão da estrutura que nós não tínhamos.	Ampliação do tempo escolar Estrutura para o Mais Educação	A arquitetura escolar adequada é compreendida como uma condição para a realização da educação integral.
		“... nós sempre quisemos mostrar é que o Mais Educação não era uma aula de reforço ele era um programa com atividades, complementar a escolar pra ajudar no desenvolvimento das crianças”.	Atividades complementares	Educação em dois turnos: um com ensino “regular” e o outro com “atividades complementares”
		“... O critério para a inscrição das crianças era, em primeiro lugar, que a criança estivesse com rendimento abaixo da média, que ela vivesse em situação de risco ou em famílias desestruturadas, então, esses eram os critérios”.	Assistencialismo: proteger e educar	O atendimento não é destinado a todos os alunos. Preocupação em atender as crianças em situação de vulnerabilidade social.
	Práticas de gestão	“A implantação do Programa [...] nós reunimos a comunidade escolar pra comunicar os pais, né, de como seria, é, organizado essas atividades, né, e quais os alunos que seriam beneficiados.	Participação dos pais	Participação dos pais nas práticas de gestão.
		“É, a princípio, a orientação que nós recebemos lá pra contratar os oficinairos era que nós déssemos prioridade a acadêmicos principalmente, pessoas da comunidade, da própria comunidade né, pessoas que não tivessem nenhum vínculo, no caso, com o ensino público. Essas pessoas, elas eram encaminhadas. A Associação de Moradores de Bairro também podia indicar.	Seleção de Oficinairos Relação escola/comunidade.	Relação da escola com a comunidade na captação de recursos humanos para o desenvolvimento das oficinas do PME.

Apêndice E – Modelo de quadro da sistematização das dissertações e teses

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL - HISTEDBR BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES FONTE: CAPES</p>							
ITEM	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO	ANO	AUTOR	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	REFERÊNCIA
1	Mestrado Acadêmico	A educação integral no Município de Goiânia: Inovações e Desafios.	2011	CANELADA, Antonio Carlos Mansano	O objetivo deste trabalho foi investigar a educação integral....	Educação Integral; Diversidade Curricular; Territorialidade	CANELADA, Antonio Carlos Mansano. A educação integral no Município de Goiânia: Inovações e Desafios. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
2	Mestrado Acadêmico	O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise	2011	MOTA, Maria Creusa	As discussões e reflexões em torno da qualidade do ensino público no Brasil ...	Psicanálise; Educação Integral; Reforço Escolar	MOTA, Maria Creusa. O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise. 2011. 93f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____

Nacionalidade _____ Idade _____ Estado Civil _____

estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “O Programa Mais Educação como política indutora de educação integral: concepções e desafios”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, pela mestrandia Adriana Oliveira dos Santos Siqueira, sob a orientação do Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. O objetivo da pesquisa é analisar as concepções de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolvem o Programa Mais Educação. A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora desenvolva observações e análises de documentos, no período de junho a agosto de 2016, e ainda, participar de entrevistas semiestruturadas gravadas, com questões voltadas para a pesquisa. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a pesquisadora Adriana Oliveira dos Santos Siqueira pelo telefone (93) 99178-3491, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Santarém/PA, _____ de _____ de 2016.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável