



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

Thaiana Netto Fonseca Baptista

Educação em tempo integral:
ações desenvolvidas na Escola Indígena Borari, em Alter do Chão (2013-2019)

SANTARÉM – PA

2022

Educação em tempo integral:
ações desenvolvidas na Escola Indígena Borari, em Alter do Chão (2013-2019)

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.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Educação em tempo integral:
ações desenvolvidas na Escola Indígena Borari, em Alter do Chão (2013-2019)

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.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Membro interno

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado – UFAL
Membro externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui, por ter me presenteado com pessoas que foram fonte de luz nos caminhos que venho trilhando e me ensinaram a necessidade de lutar por mundo com mais justiça e igualdade. Agradeço aos meus guias espirituais por serem meus companheiros nessa jornada na Terra.

À minha mãe, Márcia, que me inspira todos os dias a seguir adiante e ser sempre melhor. Obrigada por todo incentivo e por acreditar nos meus sonhos. As trilhas da minha vida só puderam ser percorridas, pois você sempre foi meu apoio incondicional.

À minha irmã, Thamires, que é meu oposto completar e que desde sempre me ensinou a respeitar as diferenças nas pessoas. Agradeço pela nova vida que está gerando, o Arthur já é muito amado pela titia.

Ao meu pai, Alexandre, que mesmo não estando fisicamente ao meu lado, sei que foi meu companheiro e guardião no plano espiritual.

Ao meu filho, Heleno, que me transformou como ser humano, me ensinando todos os dias sobre amor e bondade. Você me impulsiona a buscar ser uma pessoa cada vez mais justa e amorosa. Obrigada por permitir que eu vivencie a maternidade.

Aos meus avós, Zezé e Ercio, que foram incansáveis no auxílio da minha criação. Eu tenho tanto de vocês em mim e sou muito grata por isso. Obrigada por serem sempre cuidado e zelo.

Ao meu padrasto, Mano, que me mostrou que laços de afeto e amor podem ser muito fortes. A vida foi muito generosa quando trouxe você para junto da minha família.

Às minhas amigas, que tornam minha vida mais divertida e leve. É muito bom saber que tenho vocês para rir e chorar. Obrigada Mariana Feijó, Rita, Roberta, Kelly, Taiany e Renata por partilharem a vida comigo.

À professora Dra. Lília Imbiriba Colares, pela generosidade na orientação deste trabalho, não imagino passar por essas trajetórias sem a sua competência nas valiosas orientações e estímulos. Para além de orientar a construção da pesquisa, também foi incentivadora e uma mão amiga nos momentos de dificuldade.

Aos meus colegas de Mestrado que compartilharam as dificuldades e conquistas que passaram em nossos caminhos.

À Universidade Federal do Oeste do Pará que conseguiu, em meio a pandemia de Covid, se adequar da melhor forma possível ao ensino remoto, possibilitando que a caminhada acadêmica prosseguisse.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio para realização deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Anselmo Colares e Profa. Dra. Edna Prado, que com humildade e inteligência contribuíram para enriquecer este trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas “Historia, Sociedade e Educação no Brasil” HISTEDBR/UFOPA pela oportunidade de vivenciar um espaço de troca de experiências e saberes no campo da pesquisa e da educação.

Porque vivemos o que vivemos porque vemos o que
vemos porque fazemos o que fazemos passarei a
pente fino todas as folhas jornais, poemas, artigos,
cartas boletins, discursos e eliminarei deles todos os
pontos de exclamação

Murid Al-Barghuti

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de efetivação dos Programas Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME) na escola indígena Borari, de Alter do Chão, tendo como recorte temporal o período compreendido entre 2013 e 2019. Para tanto, adotou-se como categorias analíticas as concepções de educação e educação integral, que foram elaboradas a partir de revisão bibliográfica. A primeira categoria teve como fundamentação teórica Saviani (2013), enquanto a segunda fundamentou-se nos seguintes autores: Teixeira (1928; 1958), Cavaliere (2002; 2007; 2014), Coelho (2009), Colares (2015; 2016; 2018), Guará (2006), Menezes (2007) e Moll (2010; 2012; 2019). Tendo em vista compreender o entendimento que os programas apresentam a respeito da concepção de educação integral e analisar as principais mudanças, descontinuidades e permanências existentes entre eles, elaborou-se uma análise documental a partir da pormenorização do aporte legal normativo do PME e do PNME, o que resultou na construção de uma síntese comparativa com os principais aspectos individuais de cada um deles. A análise do processo de efetivação do PME e do PNME na Escola Borari alicerçou-se nos documentos oficiais da unidade de ensino, principalmente, no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Os resultados da pesquisa apontam que a mudança de programas teve como consequência a transformação do foco principal de cada um deles: o PME tinha sua regulamentação centrada na promoção de uma educação com base na concepção de formação integral dos alunos conjuntamente com a expansão do tempo destinado às atividades escolares, enquanto o PNME passou a apresentar diretrizes vinculadas à melhoria dos índices nas avaliações externas, principalmente o IDEB, por meio da obrigatoriedade apenas do desenvolvimento de atividades das habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, secundarizando o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos. Em relação à Escola Borari, verificou-se que, devido à mudança dos programas, ocorreram modificações nas atividades desenvolvidas; o foco das atividades voltou-se para o reforço dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos que apresentaram *déficits* em avaliações diagnósticas, o que refletiu na diminuição do número de alunos atendidos pelo PNME, bem como no fim do desenvolvimento das atividades diversificadas. Constatou-se, ainda, que a efetivação dos programas não foi integrada à proposta pedagógica da escola, caracterizando-se como uma atividade pontual de contraturno, e não como sistematização vinculada ao projeto político-pedagógico.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas educacionais. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the program implementation process of the More Education Program (PME) and the New More Education (PNME) in the Borari Indigenous School of Alter do Chão, talking as a time frame the period between 2013 and 2019. Therefore, it was established as analytical categories the conceptions of education and integral education, which was elaborated by bibliography revision. The first category had as a theoretical foundation Saviani (2013), while the second one was based in the following authors: Teixeira (1928; 1958), Cavaliere (2002; 2007 ; 2014), Coelho (2009), Colares (2015; 2016; 2018), Guar (2006), Menezes (2007) and Moll (2010; 2012; 2019). In order to understand the knowledge that the programs present about the conception of integral education and analyze the main changes, discontinuities and stays between them, a documental analysis was elaborated from the detailing of the normative legal contribution of the PME and PNME, a documental analysis was elaborated from the detailing of the normative legal contribution of the PME, which resulted in the construction of a comparative synthesis with the main individual aspects of each one of them. The analysis of the process of implementation of the sme in the Borari school was based on the official documents of the teaching unit, mainly on the Political-Pedagogical Project (PPP). The results from the research points out that the changes of programs had resulted in the transformation of the main focus of each of them: the PME had its regulation centered on the promotion of an education based on the concept of integral formation of the students together with the expansion of the time destined to school activities meanwhile the PNME started to present guidelines linked to the improvement of indices in external evaluations, mainly IDEB, through the obligation only to develop skills activities in the areas of Portuguese Language and Mathematics, secondary to the broader character of the contents. In relation to the Borari school, it was verified that due to the program's changes, developed activities was changed as well; the main focus became the learning and training the knowledge of Portuguese Language and mathematics to the students that present deficits in diagnostic evaluations, which reflected in the decrease in the number of students served by the PNME, as well as in the end of the diversified activities. it was also found that the implementation of the program was not integrated into the pedagogical proposal of the school, being characterized as a punctual after-hours activity, and not as a systematization linked to the political-pedagogical Project.

Keywords: Full-time education. Educational policies. More Education Program. New More Education Program;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do Município de Santarém	89
Figura 2 - Mesorregiões paraenses	90
Figura 3 - Santarém e municípios limítrofes	91
Figura 4 - Localização de Alter do Chão no município de Santarém.....	92
Figura 5 - Alter do Chão e região de entorno	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos da esfera federal relacionados aos programas Mais Educação e Novo Mais Educação.....	21
Quadro 2 - Documentos normativos da SEMED/Santarém	22
Quadro 3 - Documentos e Manuais Técnicos disponibilizados pelo MEC	23
Quadro 4 - Frequência de citação das categorias: jornada integral, tempo integral e educação integral	32
Quadro 5 - Síntese comparativa entre o PME e o PNME	75
Quadro 6 - Estratégias da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de escolas públicas com matrícula em tempo integral (2013-2019) .	86
Tabela 2 - Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral (2013-2019)	86
Tabela 3 - Porcentagem de escolas públicas da rede municipal de Santarém com matrículas em tempo integral – Ensino Fundamental (2013-2019)	88
Tabela 4 - Porcentagem de matrículas em tempo integral da rede municipal de Santarém - Ensino Fundamental (2013-2019)	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEI	Coordenação de Educação Escolar Indígena
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFTI	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral
FME	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPP	Instrumento Particular de Parceria
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura

OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Programa de Desenvolvimento de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE/Interativo	Plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
UEx	Unidade Executora
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TPE	Todos Pela Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1. PROBLEMA E OBJETIVOS DE ESTUDO	17
1.2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL	26
2.1 AMPARO LEGAL NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	26
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO	34
2.3 MERCANTILIZAÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	43
3. DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO FINANCIAMENTO	52
3.1 ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	52
3.1.2 Conceitos e fundamentos do programa mais educação.....	59
3.1.3 Reformulação do programa mais educação	63
3.2 ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO FINANCIAMENTO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO	65
3.2.1 Fundamentos do Programa Novo Mais Educação	72
3.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PME E O PNME	75
4. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA INDÍGENA BORARI	82
4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	82
4.2 A ESCOLA INDÍGENA BORARI	89
4.2.1 Análise da Escola Borari a partir do projeto político-pedagógico	98
4.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA BORARI PARA A EFETIVAÇÃO DO PME E DO PNME	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra o projeto¹ guarda-chuva intitulado “A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: identificação e análise das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo”, aprovado na chamada CNPq nº 9/2018.

O desenvolvimento do estudo nesta temática dá-se pela inserção na linha de pesquisa História, Política e Gestão na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação da UFOPA, em conjunto com a participação do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR-UFOPA, que desenvolve atividades que têm por objeto o resgate da memória individual e coletiva e a análise histórica da educação, subsidiando a compreensão das concepções e práticas pedagógicas no contexto amazônico e a investigação de problemas e temas relacionados à história da política educacional brasileira, além de seus desdobramentos na formação de professores, na gestão dos sistemas e nas instituições escolares.

Para além das motivações acadêmicas, o meu interesse em desenvolver uma pesquisa em educação relaciona-se à minha trajetória profissional. Tendo cursado licenciatura em Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF), desde o ano de 2012, exerço docência em escolas públicas, inicialmente na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e, depois, entre os anos de 2018 e 2020, na Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED). Esse percurso possibilitou que eu vivenciasse a realidade da educação pública brasileira, percebendo e questionando as contradições que permeiam e condicionam o sistema educacional.

A partir do entendimento de que a educação se constitui na forma como a sociedade prepara e educa os indivíduos para viverem nela mesma, percebi a necessidade de tornar-me pesquisadora, pois, assim, teria ferramentas para lutar por uma educação revolucionária, a partir de uma prática transformadora, sendo capaz de compreender a totalidade que envolve o processo educativo, assimilando e interpretando o mundo na sua radicalidade, de forma histórica, crítica, sistematizada, objetiva e científica (ORSO, 2020).

Ao se analisar o histórico da educação integral em tempo integral no Brasil, percebe-se que este é um tema recorrente nas discussões sobre as diretrizes e paradigmas traçados na educação escolar do país. Ao longo do século XX, pode-se identificar movimentos associados a questões políticas, sociais e filosóficas – religiosos, integralistas, liberais, anarquistas e socialistas – relacionados às concepções educacionais que emergiam na época (CAVALIERE,

¹ Coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares/UFOPA, bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0).

2014) e que começavam a discutir sobre uma educação integral em tempo integral que fosse universal.

Cada movimento possuía, em suas propostas, suas próprias concepções de educação integral, e influenciaram, de certo modo, as ideias adotadas posteriormente pelas políticas concernentes ao tema (COELHO, 2009). Até a primeira metade do século XX, coexistiam diversos movimentos, tendências e correntes políticas que defendiam a educação integral a partir de diferentes propostas político-sociais e teórico-metodológicas.

Desse grupo[,] faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada (COELHO, 2009, p.88).

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar o entendimento que esta pesquisa adota para as seguintes categorias analíticas: educação e educação integral. A compreensão da primeira categoria é baseada nas concepções de Saviani (2003). Compreende-se que educação é uma construção histórica, resultado de práticas sociais e diferentes visões de mundo de determinados contextos sociais. Constitui-se, portanto, uma atividade inerente e indissociável da formação do ser humano – do sujeito histórico –, realizando-se de maneira intencional, ao passo que é através dos processos educativos que o indivíduo irá se relacionar com o mundo e, assim, apreendê-lo. Educação é “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13). Ainda para Saviani (2003), a educação, por estar vinculada a sujeitos históricos, deveria possibilitar ao indivíduo a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, através do acesso ao saber objetivo, e também pela história, arte e cultura.

Já a concepção de educação integral vai além do entendimento da extensão de tempo em atividades escolares. Segundo Mól, Maciel e Martins (2017), a ampliação da jornada escolar é comumente igualada à ideia de educação integral, porém existem diferentes concepções ou pontos de vista acerca do que esses termos vêm a corresponder, podendo a ampliação da jornada escolar estar, ou não, vinculada a uma perspectiva de educação integral.

A definição da concepção de educação integral neste estudo encontra-se alicerçada em autores como Cavaliere (2002; 2007; 2014), Coelho (2009), Colares (2015), Guará (2006) e Moll (2010; 2012). Eles consideram que, embora a educação de tempo integral seja uma condição importante para a concretização de uma educação de formação integral, é fundamental

que o período destinado às atividades escolares aconteça em conjunto com práticas educativas que levem em conta a necessidade de ofertar uma formação ética, estética e intelectual, comprometida com a formação emancipadora do indivíduo. Portanto, educação integral só se realiza quando o quantitativo de tempo destinado às atividades escolares está associado com a prática qualitativa de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos educandos (MOLL, 2012).

As discussões envolvendo as terminologias “educação integral” e “tempo integral” ocorrem de maneira mais sistematizada desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova² e, a partir daí, ganhando corpo em 1950, com Anísio Teixeira – que implantou, em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro –, e em 1980, com Darcy Ribeiro – que idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)³, no Rio de Janeiro. Embora tenham sido experiências fundamentais para instrumentalizar as discussões da educação integral no Brasil, não foram suficientes, no sentido de levar a termo a efetivação de uma política pública de implementação de educação integral em tempo integral no sistema básico de ensino (COELHO; MENEZES, 2007).

Para Guará (2009), o conceito de educação integral começa a ter amparo jurídico na legislação brasileira no final da década de 1980, quando o Brasil avança em termos normativos. A partir da análise da Constituição Brasileira de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), podemos constatar que estes são marcos legais para a educação integral que, na teoria, encontram consonância com a perspectiva conceitual que esta pesquisa adota.

Apesar dos avanços no aporte legal normativo das políticas educacionais voltadas para a educação integral, sobretudo a partir da década de 1990, há o entendimento de que elas devem ser analisadas a partir da contextualização com o modelo socioeconômico e político capitalista de Estado neoliberal. O que se justifica pelo entendimento de que a elaboração das políticas educacionais não se encontra dissociado do projeto de educação promovido pelo Estado, e “[...] esse projeto ou se propõe a educar para a submissão ou, como ideal, educar para uma formação emancipatória” (GOCH; COLARES; GOMES, 2017, p.53).

² Ver em: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: *Revista HISTEDBR* On-line. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, pp.188-204. <Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod_resource/content/0/O%20MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2020.

³ Instituições públicas de ensino fundamental criadas pelo governador Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro, visando à implementação de uma educação integral em tempo integral (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019).

Para os autores Cavaliere (2014), Colares (2016), Ganzeli (2018) e Moll (2012), é consenso que a principal política de educação indutora de educação integral em nível nacional começa a vigorar a partir do Programa Mais Educação (PME), que “[...] representa a estratégia mais significativa do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar, dos tempos [...] propondo a organização curricular na perspectiva da Educação Integral em tempo integral [...]” (BRASIL, 2014, p.57), por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal.

Apesar do referido programa ter como uma de suas diretrizes a melhoria da qualidade educacional no Brasil, no ano de 2015, foi divulgado o *Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos – O programa Mais Educação MEC*, realizado pela Fundação Itaú em parceria com o Banco Mundial, que demonstrava que os resultados alcançados no nível de aprendizagem dos alunos estava aquém do desejado, principalmente em relação à aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Como resposta aos resultados apresentados, houve uma reformulação do PME, e, em 2016, foi aprovado o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Com a mudança dos programas, o PNME seguiu a mesma linha de objetivos do antigo programa, porém foi dada ênfase às habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da obrigatoriedade do desenvolvimento apenas de atividades dedicadas a essas áreas do conhecimento. Assim, o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos ficou em segundo plano, já que, em alguns casos, com a implementação do PNME nas unidades escolares, as atividades voltadas para saberes diversificados – ciências, artes, esportes e cultura – passaram a não ocorrer mais ou tiveram a carga horária diminuída, havendo valorização somente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática (GOMES; COLARES, 2019).

Portanto, investigar as permanências e rupturas entre os dois programas faz-se necessário para compreender as mudanças que vêm ocorrendo na educação integral enquanto política educacional nacional.

1.1. PROBLEMA E OBJETIVOS DE ESTUDO

O recorte espacial da pesquisa está inserido no contexto amazônico, já que se trata de uma unidade escolar localizada em Alter do Chão, distrito pertencente ao município de Santarém, no estado do Pará. Para Colares (2011), não há como compreender a educação escolar sem considerar os fins e objetivos a que se destina, existindo, assim, a necessidade de articulação do local, do regional, do nacional e até do internacional.

O PME foi aderido pela SEMED no ano de 2009 e perdurou até 2016. Com sua reformulação, a adesão e o funcionamento do novo programa na rede municipal de Santarém ocorreram em 2017. Oliveira (2019) expõe que, por se tratar de um novo programa, existem poucos dados e registros a respeito da implementação do PNME – questão que torna ainda mais relevante a reflexão a respeito das atuais políticas educacionais indutoras de educação integral, a partir do diálogo dos contornos que vêm assumindo tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito regional e local.

Dessa forma, desenvolvemos este estudo a partir da seguinte problematização: como o processo de efetivação do PME e do PNME ocorreu na escola indígena Borari, em Alter do Chão, entre os anos de 2013 e 2019, com vistas à educação integral? Em complementaridade ao questionamento central e com o intuito de compreender as contribuições que as políticas educacionais vêm fomentando no que tange à educação integral no contexto nacional, regional e local, surgem outras indagações:

- ✓ Como as políticas públicas educacionais voltadas para educação integral vêm se estabelecendo a partir da década de 1990 no Brasil?
- ✓ Como as concepções de educação integral e em tempo integral estão explicitadas nos programas e quais as principais mudanças, descontinuidades e permanências entre o PME e o PMNE?
- ✓ Quais as ações desenvolvidas, no período de 2013 a 2019, na Escola Borari, para a efetivação do PME e do PNME?

A partir do exposto, os objetivos que norteiam a pesquisa são:

Objetivo geral:

Analisar o processo de efetivação dos Programas Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME) na escola indígena Borari, de Alter do Chão, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2013 e 2019.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar como as políticas educacionais, referentes à educação integral, se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990;
- ✓ Analisar as concepções de educação integral e tempo integral nos programas e as principais mudanças, descontinuidades e permanências existentes no PME e no PMNE;

- ✓ Verificar quais foram as ações desenvolvidas, no período de 2013 a 2019, na Escola Borari, para a efetivação do PME e do PNME.

Destaca-se que o estudo se refere à temática central da educação integral que, circunstancialmente, ocorre em uma escola indígena. Por se tratar de educação escolar indígena, que a partir das suas diretrizes legais⁴ abre “[...] espaço para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos” (COLARES, 2011, p.3), esperava-se que a educação integral apresentasse substantivas diferenças com relação ao que é oferecido em outras escolas da rede municipal. Porém, até o momento, não foram identificadas particularidades que justifiquem a construção de uma seção dedicada a tratar especificamente da educação escolar indígena.

O recorte temporal da pesquisa situa-se entre os anos de 2013 a 2019, o que se justifica, pois foi no ano de 2013 que o PME foi implementado na Escola Borari, com funcionamento regular até o final de 2019, uma vez que, em 2020, teve início a pandemia de Covid-19, causada pelo patógeno SARS-CoV-2, mais conhecida como “coronavírus”, sendo a situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional decretada em 11 de março de 2020 pelo Ministério da Saúde, conforme Portarias nº 188 e 356/GM/MS (BRASIL, 2020a; 2020b). Nesse contexto, as aulas presenciais do ano letivo de 2020 foram suspensas, e o PNME precisou ter seu desenvolvimento interrompido. Ao longo do período de duração da presente pesquisa, anos de 2020 e 2021, embora as atividades escolares tenham sido retomadas, elas aconteceram em regime diferenciado e atendendo aos protocolos de segurança da SEMED de prevenção contra a Covid-19.

1.2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica, segundo Severino (2016), tem como objetivo demonstrar o estágio atual da contribuição acadêmica referente aos temas propostos, fundamental para o processo de aprofundamento teórico, bem como indicar possibilidades de investigações que sejam relevantes.

Sendo assim, tendo clareza da abordagem de estudo, a pesquisa utiliza a metodologia de revisão bibliográfica para abordar as temáticas pertinentes. De acordo com Boni e Quaresma

⁴ Decreto nº 26/91, a Portaria Interministerial nº 559/91 e as Portarias MEC 60/92 e 490/93, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/99 e Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação).

(2005, p.71) “[...] em linhas gerais[,] a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre os temas escolhidos e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”. A escolha pelo aporte bibliográfico utilizado baseou-se na estruturação de mapeamento de referencial teórico (autores, teses, dissertações e artigos) a partir do foco nas seguintes: educação integral em tempo integral; Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação.

No que tange à compreensão da concepção de educação integral em tempo integral, utiliza-se, como fundamentação teórica, Teixeira (1928; 1958), Cavaliere (2002; 2007; 2014), Coelho (2009), Colares (2015; 2016; 2018), Guará (2006), Menezes (2007) e Moll (2010; 2012; 2019).

A segunda ferramenta metodológica consiste na análise documental com o objetivo de conhecer, em detalhes, os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, buscando compreender, a partir da comparação entre eles, quais foram as principais mudanças, descontinuidades e permanências. A escolha pela análise documental apoia-se nas proposições de Richardson (1999), segundo o qual a utilização deste procedimento metodológico tem o objetivo de compreender as circunstâncias históricas, sociais, culturais e políticas com as quais o problema de pesquisa pode estar relacionado. Isso porque o documento é uma fonte de dados que foi construída de acordo com determinado processo histórico e, portanto, carrega, em si, características que transparecem os valores sociais, econômicos e políticos daqueles que o elaboraram (SAMARA; TUPY, 2010).

Para os autores Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009, p.2), “a análise documental possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Os documentos representam, ainda, uma fonte “natural” de informação (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39), que pode trazer muitas respostas para as indagações do pesquisador. Logo, a análise de documentos requer “[...] considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação” (EVANGELISTA, 2012, p.56).

Dada a riqueza de informações que podem ser extraídas a partir da interpretação dos documentos e sua contextualização histórica e política, Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que são considerados uma “mina de ouro”, já que “[...] fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (SHIROMA; CAMPOS;

GARCIA, 2005, p.429) e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é tarefa do pesquisador (EVANGELISTA, 2012).

A apropriação dos documentos requer a capacidade de realizar articulações que extrapolam o corpo do texto dos documentos. De certo, na análise documental, reside a construção da racionalidade a partir das evidências empíricas. Ou seja, “[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio [...]” (EVANGELISTA, 2012, p.59), por meio das contradições, silenciamentos e disputas por hegemonia.

A pesquisa pode ser dividida em: levantamento de fontes primárias ou pesquisa documental e levantamento de fontes secundárias ou pesquisa bibliográfica. Sendo as fontes primárias restritas a documentos – documentos oficiais, publicações parlamentares, fontes estatísticas oficiais, etc. –, enquanto as fontes secundárias abrangem toda a bibliografia pública em relação ao tema de estudo, desde livros até meios de comunicação oral (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Pela natureza dos documentos utilizados nesta pesquisa, foi possível situá-los tanto em fontes primárias quanto secundárias, sendo que a seleção e o levantamento de dados produziram a sistematização de um novo conhecimento científico sobre a temática da educação integral, que agregou o processo de efetivação do PMN e do PNME na Escola Indígena Borari, de Alter do Chão, ao contexto mais amplo desses programas na Amazônia.

Com objetivo de compreender as orientações gerais que se relacionam à educação integral em tempo integral no PME e no PNME, a análise documental considerou a sequência dos ordenamentos normativos da esfera federal mencionados no Quadro 1.

Quadro 1 - Documentos da esfera federal relacionados aos programas Mais Educação e Novo Mais Educação

ESPECIFICAÇÃO	ANO
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990
Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996
Lei nº 10.172 – Plano Nacional de Educação (PNE)	2001

Lei nº 6.094 – implementação do Plano de Metas do Programa de Desenvolvimento da Educação	2007
Lei nº 11.494 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	2007
Portaria Normativa Interministerial nº 17 – institui o Programa Mais Educação	2007
Lei nº 7.083 – regulamenta o Programa Mais Educação	2010
Resolução/cd/FNDE nº 21 – destina recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal para assegurar que realizem atividades dos Programas Mais educação e Escola Aberta	2012
Lei nº 13.005 – Plano Nacional de Educação (PNE)	2014
Portaria nº 1.144 – institui o Programa Novo Mais Educação	2016
Resolução/FNDE nº 17 – destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE	2017

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2007a; BRASIL, 2007b; BRASIL, 2007c; BRASIL, 2010; BRASIL, 2012; BRASIL, 2014; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017 (2021).

Quanto as características particulares que a concepção de educação integral e a implementação do PME e do PNME assumiram no município de Santarém levou-se em conta os ordenamentos normativos da esfera municipal, conforme consta no Quadro 2.

Quadro 2 - Documentos normativos da SEMED/Santarém

ESPECIFICAÇÃO	ANO
Lei nº 17.865 – disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém	2004
Lei nº 19.829 – Plano Municipal de Educação	2015

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SANTARÉM-PARÁ, 2004; SANTARÉM-PARÁ, 2015.

Em conjunto com a base legal, a análise dos documentos e manuais técnicos disponibilizados pelo MEC mostrou-se importante para o aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao PME e ao PNME. O Quadro 3 organiza a relação dos documentos utilizados.

Quadro 3 - Documentos e Manuais Técnicos disponibilizados pelo MEC

ESPECIFICAÇÃO	ANO
<i>Programa Mais Educação passo a passo</i>	2009
<i>Série Mais Educação Integral</i> : texto referência para o debate nacional	2009
<i>Série Mais Educação</i> : rede de saberes mais educação pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral	2009
<i>Série Mais Educação</i> : programa mais educação – gestão intersetorial no território	2009
<i>Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – PDDE/educação integral</i>	2011
<i>Programa Novo Mais Educação</i> – caderno de orientações pedagógicas versão I	2017

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2009d; BRASIL, 2011; BRASIL, 2017 (2021).

Quanto ao recorte da pesquisa, a compreensão do processo de efetivação dos programas PME e PNME na Escola Borari teve como base a análise de documentos oficiais da unidade de ensino, como relatórios, prestações de conta e, principalmente, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), cuja atenção se baseia nas proposições de Lima (2015). A autora analisa que as atividades propostas para a implementação do programa devem responder ao PPP da escola, bem como se entrelaçar com os saberes locais no intento de construir novas propostas pedagógicas que venham a contribuir para um redesenho da instituição, pautado na construção coletiva de conhecimento a partir da participação social.

O levantamento de dados, por si só, não revela as evidências dos documentos. É necessária a análise da coleta, buscando ampliar o campo de informações, identificar os principais pontos a serem elucidados, a partir da análise do material e formação de categorias. Tal procedimento realiza-se com intuito de “[...] relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE 2009, p.10). Trata-se de uma abordagem qualitativa, na medida em que é capaz de validar as percepções dos sujeitos acerca

de determinada realidade através de levantamento de indicadores que permitem inferências de conhecimento (GODOY, 1995).

A análise de conteúdo estruturou-se a partir da definição de categorias, pressupondo o atendimento dos seguintes procedimentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

Importa[,] na pesquisa[,] depois do tratamento dos dados[,] visualizarmos as categorias, dado a busca de sequenciamento e sistematização esse processo se assenta implicitamente na crença de que categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa no material mas que dá a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2011, p.116).

O *corpus* da análise utilizou o aparato legal em que ocorre menção explícita à educação em tempo integral, sendo ele: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com objetivo de verificar a importância dada somente ao aspecto temporal no que tange à educação integral. Para tanto, averiguou-se a frequência em que houve menção à ampliação do tempo destinado às atividades escolares – o tempo integral – sem que houvesse associação à concepção de educação de formação integral.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.436) defendem que “[...] mesmo a investigação qualitativa não deve prescindir da análise de aspectos internos ao texto como o uso recorrente de determinadas palavras-chave”, sendo imprescindível discutir como os documentos oficiais utilizam a linguagem.

Na fase de pré-análise, foi lido todo o material e estabelecidos os critérios para a coleta das informações. Em seguida, sistematizou-se as categorias para a exploração do material, de modo que as unidades de registros foram segmentadas e alocadas de acordo com as categorias: jornada integral, tempo integral e educação integral. Para cada documento, houve a codificação, realizada a partir do agrupamento das categorias encontradas, de modo a verificar a frequência de citação das categorias (BARDIN, 2011). Feito isso, ocorreu a interpretação dos dados explorados, a partir de um quadro comparativo.

Ao aprofundar os conhecimentos nas temáticas relacionadas às políticas educacionais – Educação Integral, Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação –, bem como no processo de implementação dos programas na Escola Indígena Borari, presumiu-se rico suporte teórico e científico para que os objetivos deste projeto começassem a ser alcançados e as perguntas e hipóteses fundantes da pesquisa fossem respondidas.

Isso, pois as recomendações presentes nos documentos das políticas educacionais não são prontamente assimiláveis; as implementações exigem adaptações de acordo com a realidade socioeconômica e política que configura o campo da educação em cada localidade (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), o que remete a pesquisa à necessidade de compreender a racionalidade que informa a implementação dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação na Escola Borari.

O texto da dissertação organiza-se, portanto, em três seções, além desta introdução e das considerações finais.

A primeira seção, denominada “Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral” visa a analisar como as políticas educacionais, sobretudo as que se relacionam à educação integral, se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990.

Na segunda seção, “Do programa Mais Educação ao Novo Mais Educação: organização da gestão e do financiamento”, realiza-se a análise do PME e do PNME a partir do seu aporte legal normativo, buscando compreender as concepções de *educação integral* e *em tempo integral* por eles explicitados, bem como seus processos de implementação através da elaboração de quadro comparativo, com objetivo de analisar as principais mudanças, descontinuidades e permanências existentes entre os programas.

A terceira seção, “Educação integral em tempo integral na Escola Indígena Borari”, volta-se para discutir, inicialmente, a educação integral como política pública educacional no município de Santarém. E, por fim, analisa como o processo de efetivação do PME e do PNME efetivou-se na Escola Borari com vistas à educação integral.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Esta seção apresenta o arcabouço normativo que deu origem ao PME e ao PNME, de maneira que se possa compreender as concepções de educação integral que alicerçaram a implementação dos programas. Analisa, assim, as políticas educacionais referentes à educação integral no Brasil. Para tanto, realiza-se um resgate da estrutura do seu aporte legal a partir da década de 1990 e busca-se compreender as conduções que o Estado vem adotando na implementação das atuais políticas educacionais com vistas à educação integral. Finalmente, realiza-se a contextualização das políticas educacionais no contexto neoliberal, articulando-as com a mercantilização da educação.

2.1 AMPARO LEGAL NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A respeito do arcabouço legal relacionado à educação integral, a legislação que antecede e orienta a construção do PME instituído pela portaria Interministerial nº17/2007, regulamentado pelo decreto 7.083/2010, estruturou-se na Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9.089/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2007b).

A Constituição Federal de 1988, como já mencionado, aponta a educação como o primeiro direito social a ser garantido. Direito este que passou a ter nova redação, por meio da emenda constitucional nº 26, de 2000. Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.18).

Coelho e Menezes ressaltam que o artigo 205 a Constituição “[...] evidencia a precedência do Estado em relação à família no dever de garantir a educação para todos”

(COELHO; MENEZES, 2007, p.3), assumindo, desta maneira, a obrigação do poder público no fato de a educação constituir-se elemento primordial para o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A partir do exposto, entende-se que há a condução para o entendimento de educação escolar voltada para a formação integral dos alunos. No contexto explicitado, a educação integral é entendida no âmbito do processo formativo dos indivíduos, não havendo, ainda, menção ao tempo integral destinado às atividades escolares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, estabelece a noção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e atesta o entendimento de que sua proteção integral deve ser garantida por meio de ações compartilhadas entre Estado, família e sociedade.

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A legislação reitera a Constituição Federal, trazendo o sentido de formação plena da pessoa, no art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990), o que pode ser equiparado à educação integral.

Porém, foi a partir da LDBEN que o Estado assumiu claramente a responsabilidade legal de ampliar o tempo de permanência dos discentes em atividades escolares, trazendo à tona a discussão entre a relação da formação integral do educando e o tempo de permanência na escola, na medida em que determina a jornada do Ensino Fundamental (COLARES, 2018). Em seus artigos 34 e 87, a Lei nº 9.394/96 trata de assegurar que o período mínimo de escolarização no Ensino Fundamental seja de quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser o tempo progressivamente aumentado para o integral, a critério dos sistemas de ensino:

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

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

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

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Ademais, a LDBEN/96, em consonância com a Constituição de 1988, em seus artigos 1º e 2º⁵, reafirma a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (COELHO; MENEZES, 2007).

O PNE (2001-2010), em consonância com as legislações mencionadas, instituiu metas com objetivo de efetivar ações da União, dos Estados e dos municípios com vistas a ampliação da jornada escolar para o turno integral. Ao analisar o texto da lei, pode-se dizer que seus objetivos gerais são: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2000).

Para o PNE, o desenvolvimento integral do estudante tem o intuito de diminuir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Conforme o plano, as classes de aceleração e o turno integral são ações efetivas para a diminuição da repetência.

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

No plano, consta, como objetivo para o Ensino Fundamental, a educação em tempo integral como estratégia para eliminação do analfabetismo e a consequente elevação dos níveis de escolaridade da população brasileira, que deveria ocorrer por meio da ampliação do tempo das atividades escolares em conjunto com alimentação adequada durante o período estendido de permanência do aluno da unidade de ensino, no intuito de solucionar a universalização do ensino, minimizando a repetência (BRASIL, 2001). Nesse sentido, destacam-se os objetivos de

⁵ Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

adequação da infraestrutura das escolas – espaços para esporte e recreação, biblioteca, informática, equipamentos para multimídia –, de promoção de educação integral para as crianças de baixa renda, com, no mínimo, duas refeições e apoio às tarefas escolares, e de prática de esportes e atividades artísticas (BRASIL, 2001).

O PNE trata-se de um documento dividido em seis seções – Introdução, Níveis de Ensino, Modalidades de Ensino, Magistério da Educação Básica, Financiamento e Gestão e Acompanhamento e Avaliação do Plano – que abarcam os pormenores do sistema educacional brasileiro no período de 2001 a 2010.

Em relação à educação integral, a subseção “Ensino Fundamental”, que se organiza em 30 objetivos e metas a partir de estratégias específicas para a concretização das diretrizes que devem ser consideradas na elaboração e implementação das políticas públicas relativas àquele nível, traz referências claras à escola de tempo integral, como se observa nas metas 19 e 21:

19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar [...]

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando [a] expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

Desta forma, pode-se concluir que o PNE reafirma o intento de progressão dos períodos destinados à permanência em atividades escolares, rumo à adoção do tempo integral, ao passo que a meta 19 estabelece o prazo de três anos para que a jornada do Ensino Fundamental, em nível nacional, fosse de, pelo menos, quatro horas diárias, enquanto a meta 21 dispõe sobre o aumento progressivo da jornada escolar, visando a expandir a escola de tempo integral, cujo período de atendimento é especificado em sete horas diárias, devendo haver quantitativo suficiente de professores e funcionários. A mesma meta indica que as atividades pedagógicas deveriam ter, como lócus, o interior dos espaços escolares, prevendo investimentos e adequações dos espaços (BRASIL, 2001).

Tais metas tratam do avanço quantitativo de tempo de educação escolar, o que, por si só, não garante a educação integral enquanto componente de formação humana. Porém, ao se analisar outras metas do PNE, percebe-se que, em complementaridade e associação, elas são capazes de criar base para a garantia da expansão qualitativa do tempo escolar, com a infraestrutura e organização dos espaços escolares de modo a atender uma formação humana integral.

Apesar dos avanços no campo da educação integral, Giolo (2012) é categórico em afirmar que o PNE, embora tenha sido mais enfático do que a LDBEN quanto à necessidade de se estabelecer a educação em tempo integral, “[...] também foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas. Continuou preso à ideia de uma implementação progressiva sem definir metas e responsabilidades precisas” (GIOLO, 2012, p.96). Para o autor, foi com a criação do FUNDEB que, de fato, teve início, em nível nacional, uma normativa legal e institucional garantindo recursos para a implantação da escola de educação integral, pois o fundo destina recursos direcionados para o ensino em tempo integral, entre outras questões. “Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional” (GIOLO, 2012, p.96).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O fundo teve vigência estabelecida para o período de 2007-2020⁶ e promoveu a distribuição dos seus recursos com base no número de matrículas na educação básica pública. Assim, os municípios tiveram direito aos recursos correspondentes às suas matrículas na educação infantil e no Ensino Fundamental, e os estados, os recursos correspondentes às suas matrículas nos ensinos fundamental e médio. Também se previa que as escolas públicas de Ensino Fundamental que implementaram a educação integral deveriam receber investimento por aluno 25% superior àquele destinado às escolas que cumpriam o tempo mínimo de permanência em atividades educacionais (BRASIL, 2007b).

Art. 10 A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I- creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

IX- ensino fundamental em tempo integral

XII - ensino médio em tempo integral;

§ 3o Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2007b).

Outrossim, o FUNDEB, em seu artigo 4º, apresentava que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias,

⁶ A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, promulgou o novo FUNDEB e revogou o FUNDEB 2007-2020.

durante o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007b).

O FUNDEB surge no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi implementado em abril de 2007 como um projeto federal, apresentando como objetivo central investimentos na educação básica, ensino superior e educação profissional. O PDE conta com ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades, “[...] uma espécie de guarda-chuva” (FERREIRA, 2016, p.36) onde se reúnem as principais estratégias – programas e projetos – para a educação nacional. É composto por mais de quarenta programas e ações organizados em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, englobando estratégias para todos os níveis de ensino.

De acordo com os autores Ivo e Hypolito (2009), trata-se de um plano de governo que pretende operacionalizar uma política de Estado, neste caso, o PNE. Em seu documento normatizador, consta que o PDE surgiu como uma ferramenta de instrumentalização das metas do PNE, pretendendo “[...] ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação [...]” (BRASIL, 2008).

IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; o plano é composto por mais de quarenta programas e ações organizados em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, englobando estratégias para todos os níveis de ensino.

VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2008).

Em relação à educação básica, o PDE aponta 17 ações, sendo 12 em caráter geral e cinco específicas para os diferentes níveis de ensino. Dentre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica, situa-se o Programa Mais Educação.

Em 2014, é lançado o novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, com duração de dez anos (2014-2024). Dentre suas metas, propõe-se, em sua 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” (BRASIL, 2014). O novo PNE reforça, assim, a política educacional de educação em tempo integral.

Apesar dos avanços apontados, é importante ressaltar que, nos documentos legais, planos e programas de governo, nem sempre há uma concepção que integre a educação de formação integral e o tempo de ensino integral. Percebe-se que, na maioria dos casos, a referência se restringe a estabelecer critérios, metas e diretrizes para o tempo estendido destinado às atividades escolares; e, neste caso, não se pode considerar que a formação integral do sujeito esteja presumida como prática pedagógica.

Com objetivo de elucidar o exposto e verificar a importância relacionada somente ao aspecto temporal no que tange à educação integral, o Quadro 4 foi elaborado a partir da análise de conteúdo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009). Verificou-se a frequência em que houve menção à ampliação do tempo destinado às atividades escolares – o *tempo integral* – sem que houvesse associação à concepção de educação de *formação integral*.

Para tanto, o *corpus* da análise utilizou o aparato legal em que ocorre menção explícita à educação em tempo integral, sendo ele: a LDBEN, o PNE 2001-2010, o FUNDEB e o PNE 2014-2024. A análise dos documentos baseou-se na busca pelas categorias **jornada integral**, **tempo integral** e **educação integral**. Em seguida, para cada documento, houve o agrupamento dos dados encontrados, de modo a verificar a frequência de citação.

Quadro 4 - Frequência de citação das categorias: jornada integral, tempo integral e educação integral

DOCUMENTO LEGAL	FREQUÊNCIA DE CITAÇÃO DA CATEGORIA
LDBEN	<ul style="list-style-type: none"> • jornada integral – 1 vez (Artigo 31, III); • tempo integral – 2 vezes (Artigos 34 § 2º e 87 § 5º).
Plano Nacional da Educação 2001-2011	<ul style="list-style-type: none"> • tempo integral – 1 vez (Meta 18 para o Ensino Infantil); • escola de tempo integral – 1 vez (Meta 21 para o Ensino Fundamental); • jornada de trabalho de tempo integral – 1 vez (Meta 2 para o Ensino Médio).
FUNDEB	<ul style="list-style-type: none"> • tempo integral – 3 vezes (Artigos 4º, 10 e 20).
Plano Nacional de Educação 2014-2024	<ul style="list-style-type: none"> • tempo integral – 4 vezes (Metas 1.17, 6, 6.2 e 6.8).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2007a; BRASIL, 2007b; e BRASIL, 2014.

A análise permitiu verificar que todos os documentos apresentam, ao menos, uma referência ao tempo destinado às atividades escolares, porém não existe referência explícita à categoria *educação integral*. Somente uma leitura atenta permite-nos o levantamento de

pressupostos que se vinculam à referida concepção – fato que denuncia um modelo de educação que inviabiliza o estabelecimento de metas e diretrizes claramente comprometidas com as práticas pedagógicas alicerçadas na formação integral do indivíduo.

Muito da imprecisão relativa à concepção de educação integral reside no fato de a política educacional implementada no país a partir da década de 1990 trazer consigo reestruturações com objetivo de atender às orientações de organismos internacionais, vinculando a política educacional com a organização econômica globalizada e neoliberal (VASCONCELOS, 2017). Segundo Azevedo (2004, p.15),

[...] é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global.

Diversos organismos e agências internacionais exerceram e vêm exercendo significativa influência na agenda das políticas educacionais, sobretudo em países emergentes. O que se percebe, é “[...] uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.428). Desse modo, extrapolam a função de agência de crédito e exercem função político-estratégica em prol dos ajustes neoliberais (GENTILI, 2002). Para Oliveira (2019, p.57) “[...] os organismos internacionais são fundamentais na inserção e introdução dos programas de ajuste-estrutural, exercendo forte caráter tutelar sob as economias latino-americanas”.

No caso do Brasil, a partir da década de 1990, assistimos a um processo de implantação e consolidação de políticas para a educação revestidas de um viés economicista, pautadas na lógica de mercado e subordinadas a métodos de avaliação em larga escala, “[...] impondo prioridades, tais como mudanças na legislação, investimentos /financiamento, programas, destacando-se, entre estes, o de ampliação da jornada escolar” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p.80).

Para os autores Barão, Jacomeli e Gonçalves (2019), a subordinação da agenda das políticas educacionais às demandas da economia globalizada e aos organismos internacionais hegemônicos trouxe, dentre várias consequências, a valorização dos resultados de desempenhos escolares, a partir de avaliações externas⁷ e em larga escala.

⁷ Avaliação externa é aquela elaborada “[...] por um órgão externo às escolas, com a finalidade de avaliar os alunos de forma a comparar o seu desempenho com o de outros estudantes de diferentes realidades” (PAR/Plataforma Educacional, 2019).

No que tange ao sistema de avaliação da educação básica brasileira, no ano 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja finalidade é medir a evolução da qualidade na educação nacional, a partir da aferição do desempenho de escolas públicas para auxiliar na definição de políticas de investimento na educação (BRASIL, 2007b). As médias de desempenho dos estudantes apuradas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas no Censo Escolar⁸, compõem o IDEB. A evolução de desempenho da educação públicas nos ensinos fundamental e médio é medida em uma escala de zero a dez, sendo calculada a cada dois anos. O IDEB constituiu-se uma das principais ferramentas do MEC para o atendimento educacional aos municípios e estados (MAGALHÃES, 2016).

Corroborando com o exposto, Libâneo (2016) aponta que as finalidades e formas de funcionamento da escola, no Brasil, têm estado vinculadas a resultados imediatistas. São formulados objetivos a serem alcançados que serão medidos a partir de avaliações externas, e esse conjunto – objetivos e avaliação – é que definirá a organização do trabalho pedagógico adotado, as finalidades e formas de funcionamento da escola. A partir dessa perspectiva, Mól, Maciel e Martins (2017, p.15) afirmam que a educação em tempo integral passa a ser considerada como estratégia para melhorar a aprendizagem “[...] na direção do alcance das exigências internacionais para Educação Básica no sentido de reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e de evasão e, concomitantemente, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...]” (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p.5).

A compreensão das conduções que o Estado vem adotando, no que tange à implementação das atuais políticas educacionais com vistas à educação integral no Brasil, demanda a contextualização das políticas educacionais e o neoliberalismo.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO

A investigação sobre políticas públicas está relacionada ao reconhecimento de sua historicidade, buscando, assim, abordá-las sob a perspectiva histórica, no sentido de compreender contradições, conflitos, interesses e ideologias que estão relacionados à

⁸ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas: a primeira consiste no preenchimento da Matrícula Inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula; a segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a Situação do Aluno e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

elaboração e implementação de tais políticas. Para tanto, parte-se da tese de que toda política pública é uma forma de o Estado regular e intervir na sociedade e, portanto, está intimamente imbricada com a estrutura dos Estados e é construída a partir da dinâmica política, socioeconômica e cultural de cada sociedade (HÖFLING, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

De acordo com Diógenes (2014, p.26), “ao se discutir políticas públicas e suas especificidades, o interesse é compreender de que Estado se está falando, trata-se de saber qual forma-Estado está em discussão [...]”. Isso significa dizer que políticas públicas constituem formas de interferência do Estado, que, a partir de um projeto político e socioeconômico hegemônico, irá agir por meio da formulação e implementação de tais política, com o objetivo de manter determinada formação social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

A partir de Marx (2010), é possível compreender que, em uma sociedade de classes, como a capitalista, a classe detentora do poder econômico também domina o poder da produção cultural, educacional e política, promovendo, assim, em última instância, o que se denomina “reprodução do capital”. Dessa forma, ao remontar a trajetória das políticas educacionais no contexto nacional, é possível perceber que estas estão permeadas pelo movimento de construção e reconstrução, marcado por conflitos e luta de classes, não sendo, portanto, uma decisão unilateral do Estado, acatada arbitrariamente e igualmente por toda população. Porém, percebe-se marcas significativas de uma estrutura social amparada no conservadorismo e patrimonialismo⁹, na qual as classes hegemônicas, aliadas ao Estado, buscam constantemente sobrepor suas demandas a quaisquer outras.

O sistema capitalista tem como uma de suas características a ocorrência de crises cíclicas. Para Marx (2010), a crise do capital ocorre em decorrência da interrupção do processo de reprodução do capital. Se tomarmos a lógica do capital, que é produzir cada vez mais valor e gerar cada vez mais lucro, à medida que uma nova crise ocorre, dá-se uma interrupção na produção desse dueto, e, dessa forma, as crises cíclicas são uma ameaça ao próprio sistema. Ainda de acordo com Marx (2010), o capitalismo é um modo de produção que traz, em sua base, elementos de sua autodestrutividade, por não ter um controle racional para a sua manutenção.

Mészáros (2002) observa que, na atualidade, essas crises se caracterizam como estruturais. Assim sendo, o sistema capitalista não é afetado somente na esfera que compreende

⁹ Sistema de dominação política em que a riqueza, os bens sociais, os cargos e os direitos são distribuídos como patrimônios pessoais de um chefe ou de um governante. A principal característica desse sistema é a não distinção entre a esfera pública e a esfera particular (HOLANDA, 1976).

os campos financeiro e econômico. Trata-se de uma crise que atinge todas as dimensões da sociedade. Desta forma, a crise dos tempos atuais é, cada vez mais, caracterizada por uma barbárie de ordem global e universal, uma vez que o capital apresenta capacidade de regeneração, usando as crises como forma de instituir novas possibilidades de regulação e de manutenção.

Por essa ótica, o capitalismo é um sistema que necessita de autorreprodução de caráter incontrolável e irreformável que, historicamente, produz grandes contradições e, por sua natureza expansionista, acumulativa e sem racionalidade, não apresenta limites. De acordo com Bertoldo e Santos (2012, p.101), “[...] o processo de desenvolvimento capitalista fundado na lógica expansionista de acumulação tem afetado não apenas o campo da economia como também o conjunto das atividades sociais que são indispensáveis a sua reprodução, a exemplo da educação”.

Isto posto, é relevante a discussão sobre as políticas educacionais instituídas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, quando, nos países de economia periférica e dependente, sob os ditames das práticas econômicas e políticas do neoliberalismo, houve um reordenamento econômico e social imbricado aos interesses do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Tal reordenamento está vinculado ao que Fonseca (2019) aponta como uma das características mais marcantes do ideário neoliberal: sua capacidade de readequar-se.

A partir desse reordenamento, as demandas de formação e de conhecimento científico passaram por mudanças, trazendo consequências para o processo educativo que estabelece uma relação cada vez mais tangenciada pelo trabalho produtivo e pelo mercado. As reformas educacionais, em sua maioria promovidas por meio de políticas educacionais, “[...] têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade e mercado [...]” (AZEVEDO, 2004, p.22), o que não significa a diminuição das desigualdades sociais impressas na sociedade de classes, mas, sim, o enriquecimento das grandes corporações mundiais e o atendimento às necessidades de produção de mão de obra com qualificação ajustada ao mercado.

A centralidade sobre as políticas educacionais perante as demandas do neoliberalismo ocorre pois tais políticas representam a possibilidade de avanço tecnológico e científico que atenda às demandas produtivas, ao mesmo tempo que fortaleça a relação entre escolarização, trabalho e mercado. A regulação da educação na sociedade neoliberal ganha contornos voltados para uma escolarização que seja capaz de atender e reproduzir o binômio das chamadas *competências* e *habilidades* intimamente ligadas às exigências do mercado,

sobretudo do trabalho.

Há que se ressaltar que, nesse caso, o trabalho, ao se relacionar às práticas produtivas e mercadológicas, forja, no indivíduo, a possibilidade de atender às demandas da economia e distancia a educação e o trabalho da sua relação com a prática social de formação humana, ganhando contornos de trabalho alienante (LUKÁCS, 2013). Na sociedade capitalista, onde prevalece o valor de troca, o trabalho passa a ser determinado não mais pelas necessidades humanas, mas pela produção mercantil, subordinada ao capital. Para além do plano econômico, o ideário neoliberal “[...] submete todos os aspectos da vida à lógica da competitividade de mercado” (FONSECA; SILVA, 2020, p.58).

O discurso neoliberal teve grande êxito de convencimento em amplos setores da sociedade, na medida em que “[...] enraizou-se à crença da inevitabilidade dos novos modos de (des)regulação social, criando as condições para que difundissem, como se fora senso comum, os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos” (AZEVEDO, 2004, p.10). Nesse sentido, descortinar tal enraizamento é imprescindível para uma leitura crítica sobre o planejamento, a formulação e a implementação de políticas educacionais. As proposições de Diógenes (2014) reforçam a afirmativa, ao passo que, para a autora, existe certa neutralidade ao se tratar de política pública, de maneira que residiriam na sua ineficiência ou ineficácia as causas para as desigualdades sociais, desonerando a atuação do Estado.

Corroborando com o exposto, Shiroma, Campos e Garcia (2005) consideram que o discurso utilizado nos textos dos documentos oficiais vulgariza determinados padrões e podem ser considerados “[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.429), criando uma hegemonia de determinados discursos.

O acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre política educacional dos últimos quinze anos permitiu-nos constatar uma transformação no discurso utilizado por tais instituições. No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.429).

Por conseguinte, a compreensão do contexto sociopolítico e econômico que influencia, de maneira direta, a formatação das políticas educacionais demonstra que “[...] é fundamental

se referir às chamadas ‘questões de fundo’, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados [...]” (HÖFLING, 2001, p.30), já que elas “[...] não podem ser compreendidas sem o entendimento das contingências históricas e econômicas que balizam o cenário atual das transformações societárias do mundo atual” (DOURADO, 2002, p.245).

Para tanto, Engels (1980) defende que não é possível compreender a complexidade das políticas públicas fora da análise do Estado capitalista, vez que o Estado não é, sobre hipótese, uma força sobrenatural, que vem do exterior e paira leviatanicamente sobre a sociedade. É preciso compreender, portanto, o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em que essa política se apresenta.

Suas ações não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer a respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001, p.35).

Assim posto, é fundamental ressaltar que, na agenda neoliberal, não é o capitalismo que está em crise; o Estado é que é o causador da crise do capital (ADRIÃO; PERONI, 2005). Para tanto, aponta-se como imprescindível um Estado com mínima participação nos rumos da economia e no mercado de trabalho, além de regulamentações econômicas mais simplificadas, a fim de facilitar o desenvolvimento das atividades econômicas. Um Estado mínimo para tornar-se economicamente mais eficiente (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Nesse contexto, o Estado, a partir dos gastos com políticas sociais, é posto como o grande vilão da economia. Por isso, “os intelectuais comprometidos com as bandeiras desfraldadas do neoliberalismo declaravam que as despesas do Estado com políticas públicas [...] destruíam os níveis necessários de lucro das empresas” (GOMES; COLARES, 2012, p.2).

A solução aludida pelo receituário neoliberal estaria no denominado Estado-mínimo, ou seja, na mínima participação do poder público para as questões sociais, cumprindo apenas com algumas funções consideradas essenciais na saúde pública, educação básica e manutenção da infraestrutura, indispensáveis para o desenvolvimento econômico. Ou seja, um Estado cada vez mais fortalecido no que tange ao controle dos gastos públicos (GOMES; COLARES, 2012).

Portanto, a estratégia adotada para a superação da crise seria a reforma do Estado por meio da diminuição de sua atuação. Em linhas gerais, segundo essa perspectiva, duas causas levaram à crise do Estado: a primeira deve-se a um excessivo gasto governamental gerado pela permanente necessidade de se

legitimar por meio do atendimento às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal [...]. A segunda causa encontrava-se no papel regulador desempenhado pelo Estado na esfera econômica, prática que atrapalhava o livre andamento do mercado (ADRIÃO; PERONI, 2005, p.138).

Ademais, o Estado é posto como o grande regulador do capital, e, para além da esfera econômica, deve assumir, entre outras funções, os problemas de ordem social, que contraditoriamente foram causados pela própria lógica capitalista. Assim, as políticas públicas podem ajudar a minimizar as desigualdades socioeconômicas, fruto do exacerbamento do capitalismo que age como uma espécie de camuflagem para os conflitos sociais, funcionando como um estratagema do capital, para que possa se reproduzir (MÉSZÁROS, 2008).

É importante compreender o Estado, na sociedade capitalista neoliberal, como um agente que, a partir das contradições presentes nas relações sociais e de produção da formação histórica das sociedades, orienta suas ações, a fim de administrar os conflitos existentes entre as demandas das diferentes classes sociais. As políticas públicas podem ser entendidas como o resultado da materialização do aparelho estatal para administrar um jogo de forças antagônicas, representado pelas classes sociais hegemônicas e não hegemônicas (DIÓGENES, 2014).

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.8).

Face ao exposto, a análise da elaboração e implantação das políticas educacionais deve estar relacionada a uma abordagem que procure compreender a dialética que envolve as determinações globais e as especificidades locais,

[...] nenhuma orientação que vem de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade. [...] às diretrizes que desnacionalizam o Estado-nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de contextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam (AZEVEDO, 2004, p.15).

As reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (ADLER, 1982) e *A Nation at Risk* (1983) forneceram as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas (APPLE, 1995). Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que **por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação** (SHIROMA. CAMPOS; GARCIA, 2005, p.430, grifo nosso).

Ao refletir sobre as políticas educacionais que atualmente são empreendidas em âmbito nacional, deve-se ressaltar que, a partir da década de 1990, novos contornos passaram a influenciar os discursos das políticas educacionais do século XXI, sobretudo após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien¹⁰, da qual o Brasil é signatário (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2018).

A Conferência é resultado do movimento financiado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com objetivo de assegurar uma educação básica de qualidade para todos os países em que foram identificadas as piores taxas de alfabetização no mundo, como o Brasil (MÓL, MACIEL, MARTINS, 2017). A Conferência de Jomtien, assim como outras conferências mundiais no mesmo período, impulsionaram reformas educacionais nesses países.

Em Jomtien, foram estabelecidos pressupostos educacionais que atendem aos ditames dos organismos internacionais¹¹, “[...] seja na expansão do mercado educacional, seja na sua crescente ‘participação’ na definição dos objetivos e meios educacionais, além de seu controle social, organizando a escola – mesmo a pública – e seu tempo” (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019, p.35), demonstrando, assim, interesse em disseminar um projeto educacional internacional que contemplasse o domínio de conhecimentos e habilidades necessários para conviver e se desenvolver produtivamente na sociedade moderna (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017).

O Banco Mundial, um dos principais organismos externos impulsionadores de reformas nos países periféricos, elaborou, a partir das conclusões da Conferência de Jomtien, diretrizes políticas que foram organizadas no documento *Prioridades e estratégias para a educação*, de

¹⁰ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990.

¹¹ A Conferência de Jomtien foi patrocinada por UNESCO, PNUD, Banco Mundial e UNICEF. Teve como copatrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS (BARÃO, 1999, p.96).

1995. O documento pautava-se em ações necessárias para a melhoria do atendimento escolar e, para tanto, apontava a necessidade de reforma do financiamento e da administração da educação, que deveria ser iniciada com a descentralização da função do Estado na administração das políticas sociais, bem como na busca de novas fontes de recursos e parcerias com o setor privado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Ademais, o texto reforçou a ideia do estreitamento entre a educação profissional e o setor produtivo.

Na década de 1990, as proposições das políticas do Banco Mundial voltaram-se não só para o pagamento das dívidas dos países periféricos mediante ajustes estruturais, como também para a administração da pobreza. Com políticas e reformas educacionais com ênfase na educação básica, em que as escolas devem adotar modelos de gestão com base na prática democrática e participativa, capazes de promover o binômio *eficiência* e *eficácia*, presente na gestão empresarial, tais proposições garantem indivíduos minimamente qualificados para o mundo do trabalho, o que permite que, em uma economia globalizada, os países periféricos possam atender às demandas do mercado, oferecendo mão de obra qualificada e o mais barata possível.

A prática democrática e participativa, quando orientada para a gestão escolar, tendo o formato empresarial como modelo, imbuí-se de um novo significado de democracia e participação, vinculado a uma função operacional e a um instrumento técnico para a realização de uma atividade desprovida de qualquer teor político e formativo. Nesse sentido, Saquelli (2018) aponta que o Estado brasileiro adotou o pensamento pedagógico empresarial, em consonância com as diretrizes dos organismos e das agências internacionais. “Tratando-se de uma perspectiva pedagógica individualista e fragmentada coerente com o ideal de desregulamentação, flexibilização e privatização da economia e com o desmonte dos direitos sociais” (SAQUELLI, 2018, p.50).

Embora já se tenham passado três décadas da Conferência, esses pressupostos ainda repercutem na política educacional brasileira, evidenciando o alinhamento do Brasil com as orientações dispostas nos documentos formulados a partir de então, a saber: a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esses documentos apresentam eixos norteadores¹² para a educação que estão alinhados ao processo da política neoliberal e à ideologia da globalização hegemônica (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2018). Tal alinhamento passou a influenciar a

¹² Pode-se sintetizar os eixos nos seguintes termos: “[...] a universalização da educação básica; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; o Estado e os recursos; a qualidade na Educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e a solidariedade internacional.” (BARÃO, 1999, p.216).

elaboração de leis, planos, programas e políticas públicas educacionais. Sendo assim, “[...] as atuais políticas de educação integral estão articuladas aos referidos pressupostos educacionais, e pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa [...]” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p.44).

No eixo “Marco de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem”, a educação integral é explicitada a partir do aumento do horário de aprendizagem como condição de redução dos níveis de abandono escolar, bem como para a melhoria dos resultados de aprendizagem, tendo como foco a ampliação dos “meios e o raio de ação da educação básica” (PNUD et al, 1990). A menção a educação integral consta no parágrafo 21 da Ação prioritária no plano nacional:

As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. [...] Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absentéismo e **ampliar o tempo de aprendizagem** (PNUD et al, 1990, grifo nosso).

Ademais, esse contexto é marcado pela articulação do ideário de educação com fundações, organizações não governamentais e outros setores da sociedade civil, de modo que estes participem das questões políticas que concernem as ações educacionais. Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p.45) apontam que a “[...] manifestação deste fato se apresenta no site do Centro de Referências em Educação Integral, cujo conselho gestor é composto pela Fundação SM, Itaú Social, Inspirare, Instituto C & A, Instituto Natura e Oi Futuro. Apoiado institucionalmente pela UNESCO e UNDIME”. Essa realidade dilui a responsabilidade do Estado com questões que têm amparo constitucional, como o financiamento e a qualidade da educação pública, ao passo que as parcerias público-privadas e com setores da sociedade civil minimizam as responsabilidades estatais no âmbito da instrumentalização dos conhecimentos.

O Centro de Referências em Educação Integral, assim como os documentos advindos de Jomtien, reproduz o discurso genérico de educação integral, vinculando-a à expansão do tempo de aprendizagem e deixando de lado questões que são fundamentais no que tange aos processos educativos, como a sistematização de saberes e do currículo. Dessa maneira, há a

descaracterização do papel da escola enquanto instância de formação cultural e científica (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2018).

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais [...]

Podemos definir o conceito de educação integral a partir de um dito africano que diz que “para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira.” Para garantir as aprendizagens e o desenvolvimento previstos em um projeto de Educação Integral, é fundamental constituir uma ambiência fértil para a troca, a construção coletiva de conhecimentos, a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/d).

Não se pode perder de vista que as políticas educacionais têm duas funções fundamentais na sociedade capitalista: a primeira, produzir indivíduos qualificados capazes de atender aos ditames das competências demandadas pela economia e pelo mercado neoliberal; a segunda função refere-se ao controle político (MESZÁROS, 2008). Além disso, a organização da educação básica sob a tutela dos organismos multilaterais está permeada pela necessidade de que ela seja promotora da eficiência e da eficácia presentes na gestão empresarial, qualificando os indivíduos com conhecimentos técnicos indispensáveis para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca da articulação das políticas educacionais com as diretrizes impostas pelo neoliberalismo e as consequências para a educação integral.

2.3 MERCANTILIZAÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A concepção neoliberal de sociedade e de Estado tem como base a tradição do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, na qual as funções do Estado estão direcionadas a garantir os direitos individuais, sem que haja interferência nas esferas da vida, sobretudo na esfera econômica e no direito à propriedade privada (FONTES, 2010). Essa não interferência advém da ideia de que não é o Estado que institui e concebe a sociedade privada, logo ele não tem o poder de interferir nas liberdades individuais e no caráter regulador do mercado, sendo o seu papel o de administrar os conflitos das relações das classes sociais e a disputa de interesses antagônicos (MORAES, 2001).

Fundamentados nessa concepção liberal, os pensadores do neoliberalismo defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica e justificam o mercado como regulador

da riqueza e da renda no capitalismo competitivo, cuja organização deverá ocorrer por meio de empresas privadas organizadas sob o regime de livre mercado (MORAES, 2001).

Nesta perspectiva, o Estado deverá assumir o lugar de garantir as iniciativas e liberdades individuais (MORAES, 2001). Para tanto, seriam necessários ajustes econômicos, políticos e sociais, como a desregulamentação dos mercados conjuntamente com a flexibilização do mercado de trabalho e, principalmente, a desestruturação do Estado. Assim, são defendidas medidas como a redução do papel do Estado, a abertura comercial, a liberalização dos mercados financeiros, as privatizações e o corte nos investimentos públicos na área social (VERÍSSIMO et al, s.d.).

Há que se ressaltar que, para os neoliberais, as ações do Estado via políticas públicas têm o objetivo de equilibrar as disparidades geradas pelo desenvolvimento da acumulação capitalista e constituem-se um dos principais entraves para o desenvolvimento econômico e social, à medida que o livre mercado seria “[...] o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (FONTES, 2010, pp.37-38).

As descentralizações das ações do Estado, transformam-no em um organizador da economia que “[...] opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista” (LARA, 2012, p.60), ao mesmo tempo que deixa de ser o responsável pelos direitos sociais, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil. Incentiva-se, assim, que, a partir das liberdades individuais, todos os cidadãos tenham a possibilidade de conquistar um lugar na estrutura social (LARA, 2012). Não se pode perder de vista, porém, que tais proposições visam a assegurar a posição hegemônica da classe dominante a partir da promoção de possíveis soluções para os problemas gerados pelas políticas neoliberais.

Em face do exposto, de acordo com Saviani (2014, p.37), a política educacional brasileira tem se caracterizado pela “filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. Para o autor, a filantropia, “[...] traduz[-se] na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos”. A protelação relaciona-se ao não solucionamento de problemas que estão no cerne da educação brasileira, ao adiamento do alcance de metas importantes como, por exemplo, a universalização do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2014). Ainda segundo o autor, a fragmentação caracteriza-se “[...] pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem, enquanto a improvisação refere-se às

constantes medidas adotadas [...] sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente” (SAVIANI, 2014, p.38).

Em vista disso, a articulação das políticas educacionais com as diretrizes impostas pelos ditames neoliberais é posta em prática por intermédio de orientações e diretrizes advindas de agências multilaterais, sendo guiada pela lógica de mercado e controlada por avaliações em grande escala, que incidem nas definições de prioridades e estratégias na formulação de legislação e de políticas públicas e, também, no investimento de programas de governo (SOUZA; SOARES, 2018). Apontamentos estes que evidenciam o caráter submisso do Estado brasileiro (SAVIANI, 2014).

Essa articulação tem como um de seus pressupostos a defesa do Estado mínimo e a defesa de que as crises econômicas têm como principal fator os elevados gastos públicos com políticas de cunho social – questão que é reforçada pelo discurso da ineficiência da educação pública a partir dos baixos índices alcançados nos resultados dos estudantes em exames de escala nacional. O uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos está presente no retórico discurso presente nas reformas educacionais que vem ocorrendo desde os anos 1990. Para o enfrentamento da crise, importa-se estratégias de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado.

Dessa ideia, deriva o discurso dos reformadores das políticas educacionais, estando pautado em conceitos de flexibilidade, eficiência, qualidade, gestão (SHIROMA, COSTA; GARCIA, 2005). Questão que legitima a participação do setor privado nas instâncias institucionais, dentre elas, a educação, colocando em curso aquilo que Saviani (2014) denomina “a radicalização da mercantilização da educação básica”, com a indução para que o Estado direcione suas ações apenas para o emprego de seu poder e de seus recursos, com os demais serviços sendo controlados por terceiros, organizações sociais ou empresas privadas.

Assim, surgem organizações de grupos empresariais e lideranças da sociedade civil, organizados, na maioria das vezes, em grandes conglomerados econômicos que buscam interferir nas políticas públicas e abocanhar significativas somas de recursos públicos. Portanto, a mercantilização da educação pode ser compreendida como “[...] um processo amplo de descaracterização da educação enquanto bem público” (CAZAVECHIA, 2016, p.1), com o setor privado atuando no aparelho do Estado, reforçando a ideia de que a educação é um serviço prestado, e não um direito social de todos, como consta no Art 6º da Constituição Federal¹³ (GOMES; COLARES, 2012).

¹³ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção

Há que se ressaltar que, com a flexibilização das relações entre o público e o privado, o Estado não passou a gastar menos, da maneira como é aludido. O que houve foi uma reconfiguração das políticas, que abriu espaço para a criação de um mercado para a elaboração e implementação de políticas públicas, com o qual o capital passou a ganhar (SCHIMONEK, 2015).

A mercantilização da educação não se trata unicamente de fazer a transferência de recursos públicos para o setor privado; esse processo tem influenciado as políticas educacionais, orientando reformas, modelando avaliações e produzindo currículos visando a satisfazer as demandas do mercado (ANDRADE, 2019). Verifica-se que há um intenso movimento das forças do capital em produzir uma nova educação política, a nova pedagogia da hegemonia, cujo objetivo está centrado na difusão de referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo.

[...] a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei (LIBÂNEO, 2016, p.43).

Servindo, assim, como medida de segurança, controle social e ideológico, tornando-se parte de uma estratégia que tem como objetivo neutralizar movimentos contrários à ordem capitalista. Ao mesmo tempo que garante a formação das ditas competências e habilidades requeridas para esta fase do capitalismo (SILVA, 2017).

Para além do exposto, o modelo de educação proposto pelos grupos empresariais implanta processos de gestão voltados à eficiência e à competência, com intenso controle de gastos, buscando, incessantemente, o alcance de metas e resultados que são avaliados continuamente por uma série de avaliações externas, na expectativa de transpor a educação pública a uma ideologia de produtividade e controle (SOUZA; SOARES, 2018).

No que concerne à transferência de recursos, observa-se a atuação dos grupos empresariais na formação de editoras que fornecem livros e materiais didáticos para escolas públicas e na oferta de pacotes de ensino que oferecem sistemas, programas, treinamentos, serviços especializados e avaliações. Além disso, essas empresas podem receber isenções fiscais.

à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Quanto à mercantilização da educação e da educação integral, cabe mencionar o movimento Todos Pela Educação (TPE), que se trata de uma organização da sociedade civil com o objetivo de mudar a qualidade da educação básica no Brasil. Segundo consta no site do TPE¹⁴, a organização é sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, sendo financiada por recursos privados. Foi criada em 2006 e é composta por diversos setores da sociedade brasileira. De acordo com Herdade (2020, p.47), “O movimento Todos pela Educação (TPE) é [,] na atualidade[,] a organização que sistematiza e difunde[,] no país[,] a contrarreforma mundial da educação. O TPE se organiza e atua como um partido ampliado da classe dominante”. Configura-se, portanto, como “[...] uma grande frente da burguesia que se apoia em um projeto social-liberal para a educação. Essa frente vem sendo[,] desde a sua origem[,] em 2006[,] um grande instrumento de classe para implementação de políticas públicas do seu interesse junto aos governos” (RODRIGUES, 2020, p.56).

O TPE foi organizado pela Fundação Lemann¹⁵ e constitui-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que é composta por empresas mantenedoras¹⁶ e parceiras¹⁷. A atuação do movimento apresenta três frentes de trabalho: políticas educacionais; comunicação; e articulação e mobilização. Na frente de trabalho “políticas educacionais”, o TPE propõe-se a produzir conhecimento, sugerir caminhos e promover o monitoramento das metas e das políticas educacionais. A frente de trabalho “comunicação” tem como objetivo divulgar e promover a demanda social por educação de qualidade, compartilhando o conhecimento gerado em nome da melhoria da educação básica no Brasil. E a frente de trabalho “articulação e mobilização” dispõe-se a conectar o poder público e a sociedade civil em ações que valorizem a educação (TPE, 2017).

Assim, o movimento passou a dirigir e coordenar ações de implementação das metas, monitorar ações e avaliar resultados. Para Oliveira (2019, p.81), “[...] o alcance de suas

¹⁴ Informações retiradas do site do TPE. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: ago. 2021.

¹⁵ A Fundação Lemann “[...] se apresenta como uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. A FL é pontual em afirmar, logo após sua auto apresentação, que não vende nenhum produto educacional. Além disso, não está associada a nenhuma organização privada e não apoia nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral” (SIQUEIRA, 2020, p.97).

¹⁶ As mantenedoras do TPE são: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Gol linhas Aéreas, Instituto Votorantin, Instituto Cyrela e Fundação Vale.

¹⁷ As empresas parceiras do TPE são: os bancos Itaú, Unibanco, Bradesco e Santander, as empresas Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, Instituto Ayrton Senna, J. Walter Thompson Brasil Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Friends Audio, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), PATRI - Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural, Falconi, Google, etc.

propostas, além de definir as políticas públicas em educação, indica a tentativa de estabelecer um verdadeiro consenso, em torno de suas prerrogativas, como as soluções reais para melhorar a qualidade da educação”. Além disso,

Atuando na forma de partido, o movimento reuniu e agregou as iniciativas burguesas na educação até então dispersas, estabeleceu uma agenda na forma de metas e compromissos de todos pela educação (inicialmente 10 Causas e 26 Compromissos, depois sintetizados) e organizou um robusto aparato de circulação de suas ideias nos grandes meios de comunicação (LEHER 2014).

Para além do controle de políticas educacionais e sistemas de avaliação, “[...] visando [a] vender produtos e soluções oferecidas por empresas do ramo educacional e administrativo que pertencem a mesma fração da classe dominante que integram o TPE [...]”, as grandes empresas “[...] movimentam-se, na educação pública e privada, por meio da venda de serviços dos seus ‘parceiros’ para as secretarias de educação estaduais e municipais, drenando cada vez mais recursos públicos da área educacional (SIQUEIRA, 2020, p.99).

Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil [...] (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.7).

O TPE lançou o documento *Compromisso Todos pela Educação*, que propunha uma aliança entre diversos setores da sociedade, com a participação de representantes do governo nas esferas federal, estadual e municipal, de dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) entre outros segmentos. Foi sob a influência desse documento que se consolidou o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, o Decreto nº 6.094/2007, que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a).

O compromisso com o Plano deveria ser feito via termo de adesão voluntário, tornando obrigatório que os estados e municípios signatários assumissem o compromisso com a implementação das 28 diretrizes estabelecidas, realizassem um “Plano de Ações Articuladas”

(PAR)¹⁸ e se comprometessem com os resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes (BRASIL, 2007a).

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007a).

O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* é uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi implementado em 2007 e se constitui um conjunto de programas que visam a melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. O PDE orientou-se pelo *Compromisso Todos pela Educação*. De acordo com Saviani (2016, p.93), “[...] o PDE, que foi encabeçado pelo Decreto Nº 6094/07, foi uma referência ao Movimento dos Empresários que lançaram um ano antes o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, numa clara homenagem ao movimento”.

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (Brasil, 2008).

Não sem nexos, o Ministro da Educação do período de 2005 a 2012, Fernando Haddad, batizou o PDE com o nome do movimento: *Compromisso Todos pela Educação*. Segundo Evangelista e Leher (2012, p.6), “[...] a leitura da Exposição de Motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE”. Importante ressaltar que o PDE assumiu todas as metas do Movimento Todos Pela Educação, portanto, tendo sua concepção fundamentada em objetivos e metas empresariais para a educação brasileira. Como, por exemplo, a definição de metas de desempenho da educação básica, por meio da criação do IDEB e de avaliações institucionais externas, que interferem no planejamento das escolas, a partir da análise de resultados alcançados em índices quantitativos.

Uma das ações centrais do PDE foi a criação do IDEB que se apresenta, no endereço eletrônico o INEP, como uma “iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.” (INEP). O IDEB vem definindo a criação e manutenção de políticas públicas nos últimos

¹⁸ O PAR é um instrumento de planejamento plurianual, que se define como conjunto articulado de ações de responsabilidade conjuntas entre estados, municípios e Federação (BRASIL, 2007c). As ações do PDE e do PAR são acompanhadas pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).

anos e acompanha uma tendência internacional, que enxerga a avaliação como estratégia para aumentar a competição entre escolas e sistemas de ensino e, assim, propulsionar melhorias nos índices internacionais (OLIVEIRA, 2019, p.85).

A análise das diretrizes do PDE permite-nos aferir que elas estão assentadas, principalmente, na avaliação de resultados de estudantes, bem como de professores e diretores. Além de estabelecer parceria com setores privados para melhoria de infraestrutura das escolas, do acompanhamento das avaliações e participação da comunidade escolar na manutenção da instituição. Desta forma, pactuou-se uma agenda do capital para a educação, a partir de orientações e metas, com instrumentos centralizados de avaliação e mecanismos de premiação para aqueles que cumpram o pré-estabelecido e atinjam a concepção mercadológica e estreita de qualidade da educação. Realidade que traduz, em última instância, a subordinação da formação educacional voltada para as demandas de qualificação do trabalho requeridas pelo capitalismo (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

É nesse contexto que o TPE coloca em voga a necessidade de educação integral na agenda da educação básica brasileira, apontando que é “[...] necessário colocar em prática a Educação integral nas áreas mais vulneráveis do país, como o campo e a periferia das metrópoles urbanas, a fim de equalizar as oportunidades educacionais” (TPE, 2012). Nesse sentido, Souza e Soares (2018, p.124) afirmam que “[...]a educação integral oferecida atualmente no Brasil surgiu de um movimento empresarial e está ligada aos interesses do imperialismo e da grande burguesia brasileira e traz consigo concepções e ideologias vinculadas às relações de produção capitalista”. Advoga-se, assim, que o tempo destinado às atividades escolares “esteja focado em ações que garantam melhor desempenho na obtenção de competências socioemocionais para a empregabilidade e um ensino voltado para os testes aferidos nos índices das avaliações externas” (OLIVEIRA, 2019, p.23).

Inclusive, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* traz duas diretrizes relacionadas à ampliação da jornada escolar, sendo elas: “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial” e “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007a). Assim, o Programa Mais Educação é implementado para atender às metas do PDE, que apresenta diretrizes voltadas para a ampliação do tempo destinado às atividades escolares para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional.

Com discurso de melhoria da qualidade da educação, os organismos internacionais, em parceria com o setor privado no Brasil, colocaram, na agenda das políticas públicas, a necessidade de ampliação da jornada escolar, tendo como objetivo central garantir, supostamente, a segurança de crianças, adolescentes e jovens em tempo integral, afastando-os da criminalidade e dos perigos das ruas. Essas medidas atuam como paliativas aos problemas sociais buscando mascarar os antagonismos de classes e as relações concretas e contraditórias (SOUZA, SOARES, 2018).

Pode-se considerar, portanto, que o PNME, ao trazer como objetivo a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2016), se alinha ainda mais com os pressupostos dos organismos internacionais nos aspectos relacionados ao currículo, já que “[...] as prioridades das políticas públicas de educação impostas pelo Banco Mundial, invariavelmente, elegem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como foco de atuação” (SILVA, 2017, p.179). Valoriza-se os referidos componentes curriculares em detrimento das demais áreas do conhecimento, “[...] especialmente as que fomentam o pensamento crítico sobre a realidade de opressão vivida pelos trabalhadores” (SOUZA; SOARES, 2018, p.126).

Desta forma, analisar a concepção de educação integral presente no PME e no PNME é fundamental para a compreensão das conduções que o Estado vem adotando na implementação das atuais políticas educacionais com vistas à educação integral.

3. DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO FINANCIAMENTO

Nesta seção, apresenta-se a estruturação da análise do PME e do PNME, que teve como base os documentos de nível nacional que compõem as orientações e diretrizes para a implementação dos programas. Em relação ao PME, utilizou-se os seguintes documentos: *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a); *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009b); *Rede de Saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009c); *Programa Mais Educação Passo a Passo* (BRASIL, 2011); *Manual Operacional de Educação Integral - 2013* (BRASIL, 2013); e *Manual Operacional de Educação Integral - 2014* (BRASIL, 2014). Já em relação ao Programa Novo Mais Educação, foram analisados o *Programa Novo Mais Educação*: documento orientador (BRASIL, 2016) e o *Programa Novo Mais Educação*: caderno de orientações pedagógicas (BRASIL, 2017).

Para tanto, analisou-se, separadamente, os elementos gerais de ambos os programas, com objetivo de apontar os direcionamentos e as diretrizes para o processo de implementação de suas ações nas redes estaduais e municipais. Em etapa seguinte, reflete-se sobre as questões que se referem aos dois programas, comparando-os de maneira a compreender as conduções que o Estado vem adotando quanto à implementação das atuais políticas educacionais com vistas à educação integral.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A regulamentação do PME ocorreu no ano de 2007, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad. De acordo com a regulamentação da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, tratava-se de uma proposta indutora de educação integral em tempo integral, “[...] com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens [...]”, apoiando “[...] a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar” (BRASIL, 2007), visando ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social.

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa

escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2007a).

Essa portaria foi firmada, conjuntamente, pelos Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC)¹⁹ e fomentado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como uma política para o enfrentamento das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, das desigualdades sociais (BRASIL, 2007).

Por meio da intersetorialidade, a gestão pública compartilhava a responsabilidade sobre a oferta da educação em tempo integral com diversos ministérios e setores do estado e sociedade civil (BRASIL, 2009). Neste caso, a intersetorialidade pode ser compreendida como a articulação entre os ministérios e entre diferentes políticas públicas, com a perspectiva de superar a gestão pública setorializada, materializando-se “[...] no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consensos em torno de uma meta com a qual [...] todos possam comprometer-se” (BRASIL, 2009, p.25).

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações interssetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local (BRASIL, 2007a).

Cabe destacar que, na estrutura administrativa do PME, havia os Comitês Locais e Comitês Territoriais, além do Fórum Mais Educação (BRASIL 2009a), os quais apresentavam, respectivamente, abrangência local, regional e nacional. Nessa estrutura, o comitê local tinha como objetivo mapear as oportunidades educativas locais e “[...] integrar diferentes atores do território²⁰ em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral” (BRASIL, 2015, p.19). Já os comitês territoriais tinham, como função, realizar a articulação entre as secretarias de educação dos estados e municípios, instituições acadêmicas e setores da sociedade civil, com o objetivo de promover ações relacionadas ao planejamento, implementação da política de educação integral em determinada região, além do acompanhamento e da avaliação do andamento das ações (BRASIL, 2015). Por fim, o Fórum

¹⁹ Em novembro de 2018, ocorreu a diluição do Ministério da Cultura juntamente com os Ministérios do Esporte e do Desenvolvimento Social. Os três foram fundidos ao Ministério da Cidadania.

²⁰ “Os territórios se constituem a partir da escola e abarcam o entorno no qual os estudantes vivem. Além disso, são perpassados pelo conjunto dos serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, educação ambiental, ciência e tecnologia e outras. O conjunto de atores sociais presentes neste espaço também constituem [sic] o território (ONGs, associações comunitárias, clubes de mães, associações comerciais, entre outros)” (BRASIL, 2015, p.19).

Mais Educação tinha por objetivo promover a articulação institucional e de cooperação técnica entre os integrantes dos vários ministérios, secretarias federais, governos estaduais e municipais (BRASIL, 2009), de modo a operacionalizar a gestão intersetorial e interministerial em âmbito nacional. Além de auxiliar na organização do planejamento das ações do PME, no acompanhamento de sua implementação e na avaliação.

Ainda a respeito da intersetorialidade, era defendido que as prefeituras e/ou os estados executassem parcerias com a iniciativa privada, articulando as ações do PME com outros programas de atendimento a crianças e jovens ligados à saúde, ao meio ambiente e ao esporte, para além dos órgãos governamentais.

A gestão da ação Relação Escola-Comunidade é intersetorial e se dará de forma articulada nos territórios em três níveis: nacional (federal - Ministérios), regionais (estados, municípios - Comitês e Conselhos) e locais (escolas – Equipe e Comitê Local). Outras instituições como, por exemplo, da iniciativa privada, da sociedade civil, universidades, faculdades e institutos de ensino, sistema S (SESI, SESC, SENAC, etc) e órgãos públicos deverão ser identificados e convidados a colaborar com as atividades comunitárias, tanto no nível de planejamento como de execução. (BRASIL, 2013, p.37).

Desta forma, seria de responsabilidade dos estados e municípios articular as ações do PME com outros programas de atendimento a crianças e jovens, além de estabelecer parceria com os ministérios e secretarias integrantes do programa no que tange à qualificação e à capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais. Para tanto, determinava-se que as secretarias estaduais e/ou municipais de educação tivessem ao menos um técnico responsável por coordenar as ações desenvolvidas pelo programa e que escola tivesse um professor, que era denominado Professor Comunitário, que tinha como função:

“[...] divulgar o programa; executar o planejamento das atividades; auxiliar os monitores; identificar parceiros locais; participar das reuniões do comitê local e das reuniões e formações realizadas pelas secretarias de apoio; planejar e realizar ações que propiciem vínculos entre escola e comunidade” (OLIVEIRA, 2019, p.97).

A operacionalização do PME era realizada através da Secretaria de Educação Básica (SEB) conjuntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²¹. O repasse de recursos era destinado às escolas estaduais e municipais que aderiam

²¹ Criada em 2004 pelo Decreto 5.159/2004, a SECAD era responsável pelas modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação para Jovens e Adultos. Em maio de 2011, via Decreto 7.480, a Secretaria passa por reestruturações, dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que foi extinta em janeiro de 2019, através do decreto 9.465.

ao programa e que possuíam estudantes no Ensino Fundamental, sendo financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do PDDE. O repasse de verbas era realizado diretamente para a unidade escolar, neste caso, a Unidade Executora Própria (UEX)²², por meio de conta bancária específica, aberta pelo FNDE. Dessa forma, a escola era responsabilizada completamente pelo desenvolvimento das atividades do PME, como:

Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; Aquisição dos materiais pedagógicos necessários as atividades, conforme os kits sugeridos; Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral (BRASIL, 2013, p.23).

As atividades do programa ocorriam no contraturno²³ escolar e eram realizadas por meio de oficinas coordenadas por monitores. Estes deveriam ser, preferencialmente, estudantes universitários de formação específica nas áreas temáticas das atividades ou membros da comunidade com habilidades condizentes com as necessidades das oficinas. Os interessados em desempenhar o cargo de oficinairo assinavam um termo de trabalho voluntário e recebiam uma ajuda de custo para transporte e alimentação.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Em 2009, foram produzidos três cadernos para subsidiar a implementação e execução do PME (BRASIL, 2013, p.23).

O cálculo dos repasses de verbas destinadas às escolas levava em consideração o número de educandos inscritos no PME. Até 2015, os valores eram destinados para:

- Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades;

²² De acordo com resolução do FNDE, “as escolas públicas com mais de cinquenta alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular e especial, para serem beneficiadas com recursos do PDDE deverão, obrigatoriamente, constituir suas respectivas Unidades Executoras” (FNDE, 2008). Uma UEX é uma entidade sem fins lucrativos com representantes da comunidade escolar.

²³ Ao longo do turno principal das atividades escolares, os estudantes cursavam as disciplinas relacionadas ao currículo tradicional, enquanto, no contraturno eram desenvolvidas atividades dos diferentes macrocampos promovidas pelo programa (LECLERC; MOLL, 2012).

- Aquisição dos materiais pedagógicos necessários as atividades, conforme os kits sugeridos²⁴;
- Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral;
- Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2013).

Havia a obrigatoriedade de que os alunos inscritos no programa cumprissem sete horas diárias ou 35 horas semanais em atividades gerais na escola, cumprindo, assim, a carga horária prevista em legislação para contemplar a educação de tempo integral. Ademais, cada turma deveria ser formada com 30 dos alunos inscritos²⁵, podendo ser multisseriada, conforme características de cada atividade.

Os macrocampos propostos pelo programa podem ser compreendidos como “[...] um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola” (LECLERC; MOLL, 2012 p.96). Os macrocampos em questão foram apresentados pela Resolução nº 19, de 05 de maio de 2008 e consagrados no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e eram organizados em: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica.

Dentre as atividades executadas, havia a obrigatoriedade de desenvolver a atividade de Orientação de Estudos e Leitura²⁶, apresentando por objetivo “[...] a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME” (BRASIL, 2013, p.8). Ela deveria ser realizada com duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente, “[...] sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado” (BRASIL, 2013, p.8).

²⁴ “Os kits são compostos por materiais pedagógicos e de apoio sugeridos para o desenvolvimento de cada uma das atividades. Para cada uma delas, há uma sugestão de materiais que poderão ser adquiridos com o recurso do PDDE/Integral” (FNDE, 2013).

²⁵ Exceto para a atividade de Orientação de Estudos e Leitura que deveria ter suas turmas formadas por 15 alunos (BRASIL, 2013).

²⁶ “Articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, contemplando as diferentes áreas do conhecimento e envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras), ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa” (BRASIL, 2013, p.8).

De acordo com o FNDE, os repasses de verba no ano de 2016, para cada aluno participante do programa, era de R\$10 por mês. Esse valor era transferido às UEx das escolas, sendo dividido em duas parcelas anuais: a primeira correspondia a 60% do valor total, e a segunda, aos 40% restantes.

A adesão ao programa era voluntária, e, para isso, as secretarias deveriam acessar a plataforma do PDDE Interativo e fazer sua inscrição via internet, através do portal Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). A implementação do PME teve início no ano de 2008, inicialmente nos municípios, nos quais as escolas poderiam realizar adesão e, então, deveriam obedecer aos seguintes critérios:

- Ter assinado o Compromisso Todos pela Educação;
- Todas as capitais dos estados brasileiros;
- Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes;
- Ter escolas municipais e estaduais com IDEB abaixo de 2,9 (BRASIL, 2009b, p.14).

[...] atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (BRASIL, 2009).

As escolas selecionadas deveriam elaborar um “Plano de Atendimento”, com a proposta das atividades que iriam desenvolver e o número de educandos atendidos. Os Planos de Atendimento deveriam ser elaborados “[...] de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do Estudante” (BRASIL, 2012, p.42).

A partir de 2012, novos critérios passaram a compor a elegibilidade das unidades escolares, dentre eles: escolas situadas em locais de vulnerabilidade social e com grande quantitativo de crianças cujas famílias eram beneficiárias de algum programa social, principalmente o Bolsa Família. Assim, cabe destacar:

- Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25%);
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola²⁷ e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- Escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;

²⁷ Programa desenvolvido para auxiliar escolas com IDEB igual ou inferior a 4,4, nos anos iniciais, e 3,7 nos anos finais do ensino fundamental.

- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2012, p.7).

Já no ano de 2014, a abrangência do PME estendeu-se para todos os municípios do país, porém era previsto atendimento prioritário para escolas com baixo IDEB e situadas em locais de vulnerabilidade social. Dentre os critérios, elencamos:

- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais (BRASIL, 2014, p.17).

Quanto aos estudantes participantes do PME, o FNDE (2014) expôs critérios relacionados ao rendimento escolar, à evasão e à repetência, assim como a crianças em situação de risco social, que determinavam aqueles que eram considerados de atendimento prioritário. Constava no documento:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (FNDE, 2014, p.18).

Oliveira (2019, p.102) afirma que “[...] foi por meio dos índices de evasão escolar, reprovação, vulnerabilidade social e qualidade de ensino mensurada por avaliações externas, além de dados populacionais” que foram definidas e selecionadas as escolas e zonas prioritárias de atendimento do PME. Essa proposição consagra o PME como um programa de ação de política redistributiva de combate à pobreza, a partir da ideia de proteger e educar. “Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma ‘Educação Integral em Tempo Integral’, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que [...] a consolida como um espaço realmente democrático” (BRASIL, 2009b, p.17) – ação que ocorreria, como exposto anteriormente, a partir de redes de proteção social construídas em meio a ações intersetoriais (OLIVEIRA, 2019) que eram consideradas como “uma importante

intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009b, p.25).

Cabe ressaltar a preocupação relacionada à melhoria do desempenho escolar e à permanência na escola. Para Oliveira (2019, p.96.), tais proposições são, “[...] em outras palavras: [...] ações eficazes para aumentar os índices de avaliação aferidos pelo IDEB”, na medida em que os documentos orientadores do PME apontam, assim como a legislação, a centralidade do IDEB como referência para o programa. Nesse sentido, ressalta-se:

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009b, p.25).

De acordo com as orientações do PME (BRASIL, 2009a), a centralidade do IDEB está na necessidade de se levar em consideração os índices externos, de maneira a combinar várias informações capazes de expressar, de maneira sistemática, um dado fenômeno, sendo, desta forma, possível gerar dados referenciais para a orientação do planejamento e alocação de recursos, além de permitir a construção de séries históricas de monitoramento e avaliação (SAQUELLI, 2018). “Equacionar metas e recursos, meios e fins, é tarefa tão urgente quanto necessária para uma ação governamental responsável pela garantia de proteção integral às crianças e adolescentes brasileiros” (BRASIL, 2009a, p.39).

Portanto, o IDEB seria utilizado como um instrumento de orientação, em que os gestores municipais e estaduais fariam uso com a finalidade de articular as diversas políticas setoriais em torno do objetivo comum de ofertar educação de qualidade para crianças e adolescentes nos espaços educativos já existentes ou naqueles que serão criados (BRASIL, 2009).

3.1.2 Conceitos e fundamentos do programa mais educação

Enquanto política educacional, o PME apresentava-se com a missão de ser uma política de educação integral em âmbito nacional que estivesse em consonância com a ampliação da jornada escolar mediante a oferta de “[...] atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos [...]” (BRASIL, 2010), atividades que deveriam ocorrer no contraturno em diferentes macrocampos.

No que tange à ampliação da jornada escolar e à concepção de educação em tempo integral, com base nos documentos do programa, pode-se indicar que a jornada escolar é compreendida como “[...] 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” (BRASIL, 2010), já que estas não se concentram apenas no ambiente escolar, mas se expandem para outros espaços escolares, os denominados “territórios educativos”²⁸.

De acordo com o *Manual Operacional de Educação Integral* (2013, p.4),

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

A Portaria de criação do PME tem caráter implícito no que tange ao compromisso com a proposta de uma educação integral em tempo integral para uma escola democrática e emancipatória, na medida em que aponta que o programa tinha como proposta “[...] contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2007). Para tanto, presumia-se que as atividades oferecidas pelo programa deveriam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, de acordo com cada macrocampo, e considerar o contexto social dos sujeitos, de modo a “[...] fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (BRASIL, 2013, p.10).

Os documentos relativos ao PME orientavam que as ações do programa estivessem pautadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos, e, para tanto, era fundamental que se priorizasse “[...] os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual” (BRASIL, 2013, p.11).

²⁸ O termo “territórios educativos” refere-se “ao desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (BRASIL, 2009d).

A partir da perspectiva apresentada, pode-se compreender que “[...] um aspecto estruturante do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola” (MOLL, 2012, p.133), para que, assim, a ampliação do tempo das atividades escolares fosse, de fato, um caminho para a educação integral. Havendo, nesse sentido, a preocupação em “[...] garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares” (MOLL, 2012, p.133).

O tempo destinado às atividades do PME não apresentava formatação pré-determinada. Como exposto anteriormente, as diretrizes apenas estabeleciam que, obrigatoriamente, todos os alunos vinculados ao programa deveriam ter, ao menos, sete horas diárias de escolarização e 35 horas semanais (BRASIL, 2013, p.23), mas não propunham uma organização rígida a ser seguida. Porém, nos documentos, evidenciava-se que a organização do tempo na escola deveria “[...] romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares [...]” (BRASIL, 2009, p.32), ou seja, deveria superar a lógica do turno/contraturno, pois,

[...] do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, (os alunos) ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2009, p.32).

Assim, é apontada a necessidade de “[...] um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado, superando as aparentes facilidades representadas pela organização das atividades complementares que não se comunicam com o que já está estabelecido no espaço escolar” (BRASIL, 2011, p.25).

O caderno “Educação Integral” esclarecia que a proposta de educação integral do PME

[...] apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito [...], uma vez que [...] essa concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009b, p.14).

Frente ao exposto, explicitava-se a necessidade de reformulação do currículo, que, neste caso, deveria ocorrer a partir do diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários²⁹.

²⁹ No PME, os saberes comunitários podem ser como compreendidos como o “universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais” (BRASIL, 2009c,

Necessidade esta que desafiava a instituição escolar “[...] a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social” (BRASIL, 2009a, p.33). Desse modo, a estruturação curricular possibilitaria o diálogo entre diferentes culturas, oportunizando uma educação intercultural, que promovesse a aproximação do currículo tradicional e dos saberes cotidianos, em uma perspectiva que propunha a não hierarquização dos saberes, ou seja, que o conhecimento científico seja considerado um entre os vários saberes que constituem o processo de escolarização.

À medida que avançarmos no diálogo entre escolas e comunidades, conseguiremos formular um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática (BRASIL, 2009, p.30).

Neste contexto de concepção de educação e de construção dos conhecimentos dos documentos do PME apontavam que a escola teria como responsabilidade a articulação entre os diferentes espaços e saberes. Para tanto, o projeto político-pedagógico das instituições de ensino deveria ser integrador, de maneira que ela fosse a referência maior nos processos formativos, mas não a única via para a consolidação das ações pedagógicas, pois

a escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos (BRASIL, 2009c, p.26).

Para tanto, a proposta pedagógica do PME estruturava-se na organização das “mandalas de saberes”, que, segundo o caderno “Educação Integral”, “[...] é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. [...] Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2009b, p.23). A mandala funcionava como ferramenta de auxílio para a construção de estratégias pedagógicas para a educação integral, na medida em que seria capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados.

p.37). E são divididos em habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário (BRASIL, 2009c).

3.1.3 Reformulação do programa mais educação

No ano 2015, foi divulgado o *Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos – O programa Mais Educação MEC*, que foi produzido a partir da avaliação do PME, entre os anos de 2007 (antes do PME) e 2011, e realizado pelo Fundação Itaú em parceria com o Banco Mundial. A metodologia utilizada para o estudo foi a de pareamento por escore de propensão, na qual são explorados os dados administrativos da expansão do PME, conjuntamente com informações do Censo Escolar e da Prova Brasil. Ao todo, foram avaliadas 600 escolas inscritas no programa, abrangendo todo o território nacional.

Ao comparar os censos escolares e a progressão nos resultados da Prova Brasil, entre instituições participantes e não participantes do PME, com situações socioeconômicas semelhantes, o estudo concluiu que os impactos do programa foram irrelevantes ou, até mesmo, negativos, nos índices avaliados. Os resultados não apresentaram nenhum impacto nas taxas de abandono; impacto negativo nas notas de Matemática e nenhum impacto médio nas notas de Língua Portuguesa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

O relatório apontou que a diversidade dos macrocampos possibilitaram uma vasta gama de atividades a serem realizadas no contraturno escolar, porém a escolha dessas atividades afetou os resultados. Nesse sentido, as escolas que optaram por atividades de português, no macrocampo conhecimento pedagógico, esportes, cultura e lazer, tenderam a ter impactos negativos nos resultados, enquanto as que optaram por matemática, educação ambiental e inclusão digital não pioraram os índices, mas também não obtiveram resultados significativos. Por se tratar de uma avaliação direcionada para uma política educacional com vistas à educação integral, é fundamental destacar que, para o referido relatório, os objetivos da educação integral nos países que adotam a política de educação integral em tempo integral são: “baixar as taxas de abandono, melhorar a aprendizagem do aluno e, em última análise, reduzir as desigualdades de renda.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.44).

Essas proposições reduzem a educação integral aos aspectos de aferição quantitativa, a partir da mensuração de resultados. Um programa que apresenta um leque de opções de atividades e áreas do conhecimento tem, assim, seu sucesso limitado ao desempenho em língua portuguesa e matemática. Nesse sentido, ressalta-se que o relatório aponta fragilidades no processo de implementação do PME, concluindo que:

[...] os estudos qualitativos mostram que há significativa heterogeneidade na implementação do modelo de educação integral dentro do Brasil; há também forte diversidade na implementação do Programa Mais Educação [...] As boas práticas dos municípios e estados estudados indicam que o apoio técnico das

secretarias para as escolas participantes, em áreas como seleção e formação de monitores, planejamento e acompanhamento pedagógico das atividades, integração curricular, mobilização das famílias e maior qualidade da infraestrutura podem fazer muita diferença na qualidade da oferta das ações do programa e em seus resultados (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.6).

Questão que não pode ser aferida nos resultados dos diagnosticados das avaliações externas e requer uma avaliação qualitativa. Silva (2018, p 56) afirma que, “[...] é preciso entender as relações, também significativas, que se concretizam no processo de implementação, sendo esse [...] um dos fatores mais importantes que deve ser analisado para se entender as razões de resultados negativos e assim procurar melhorá-los”.

Outrossim, as avaliações de impacto de políticas educacionais, como é o caso do PME, deveriam ocorrer juntamente com a avaliação do seu processo de implementação, pois “[...] uma possível deficiência no resultado, pode ser atribuída a problemas na implementação ou à ineficácia da própria intervenção” (CANO, 2006, p.100). Além disso, é fundamental explicitar que a análise do programa se baseou em uma amostragem de 600 escolas em todo território nacional, logo existe uma diversidade de realidades socioeconômicas, o que também deveria ser levado em conta.

As análises de cunho qualitativo tiveram foco restrito e não foram capazes de contemplar a amplitude das metas do programa, ao mesmo tempo que se distanciaram de um olhar pautado na formação integral do sujeito e na sua emancipação, trazendo um parecer limitado e estigmatizado. Limitação, inclusive, explicitada no relatório: “Reconhecemos, entretanto, que as metas do Mais Educação são bastante mais amplas, e, assim, uma limitação desse estudo está no fato de que avaliamos somente as dimensões das habilidades cognitivas e do fluxo escolar” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.96).

Para Saviani (2006, p.15), essa é a lógica de instrumentos de avaliação utilizada pelo Estado, na qual parâmetros quantitativos são utilizados como base da tomada de decisão das medidas a serem seguidas e da estruturação de políticas educacionais, o que poderia ser traduzido como “pedagogia de resultados”. Para o autor, os instrumentos de avaliação dos produtos fazem com que, para se atingir os resultados esperados, haja cada vez mais ajustes das escolas e dos educadores em prol de atender às demandas governamentais, que, na verdade, são postas pelo mercado e por organismos internacionais.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa [a] obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de

serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2006, p.15).

Na busca por resultados imediatistas e quantitativos, as políticas educacionais não apresentam continuidade e impedem que uma experiência formativa, de fato, se constitua. Moll (2012, p.138) aponta que “[...] nenhuma escola construída como ‘escola de turno’, [...] ‘transforma-se’, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em que a escola inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes”. A efetivação de uma educação de formação integral em tempo integral é uma construção de longo prazo, e “[...] o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está localizada” (MOLL, 2012, p.138).

Apesar do exposto, no mesmo dia em que ocorreu a divulgação do referido relatório, o então Ministro da Educação (2015-2016), Aloizio Mercadante, assumiu o compromisso de ajustar o PME. Assim, a resolução nº 2 do FNDE, de 14 de abril de 2016, estabeleceu as seguintes diretrizes: a) atender prioritariamente os alunos com problemas de alfabetização; b) atender prioritariamente estudantes com baixo rendimento na prova Brasil; c) atender posteriormente escolas que fizeram sua inscrição em 2014; d) aumentar a carga do macrocampo acompanhamento pedagógico; e) aumentar a ajuda de custo dos monitores do campo acompanhamento pedagógico; e f) aumentar a ajuda de custo dos monitores das áreas rurais (FNDE, 2016).

A resolução reafirma a busca pela adequação ao consenso das reformas educacionais no contexto neoliberal, com foco na melhoria dos índices em avaliações externas em nível nacional, na medida em que as reformulações apontam para o atendimento prioritário das escolas com baixos índices nas avaliações, desvalorização do campo diversificado das atividades desenvolvidas pelo programa e aumento do macrocampo “acompanhamento pedagógico”, com ênfase no reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com as mudanças ocorridas no PME, em 10 de outubro de 2016 foi instituído, pela portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação.

3.2 ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO FINANCIAMENTO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Consta no *Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação* (BRASIL, 2016) que a criação do novo programa ocorreu pois a educação básica brasileira não alcançou metas estabelecidas pelo IDEB, ao mesmo tempo existia a necessidade de serem atingidas as metas 6

e 7 do PNE, que versam sobre a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas.

O PNME é um programa de indução à jornada de tempo integral que “[...] visa [a] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016), por meio da realização de atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. Para tanto, indica-se “[...] a necessidade de otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para a melhoria da aprendizagem combinada, **sempre que possível**, com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2017, p.1, grifo nosso).

As diretrizes gerais do programa são: integrar-se à política educacional das redes de ensino; integrar as atividades realizadas pelo programa ao projeto político-pedagógico da escola; priorizar as escolas de regiões mais vulneráveis que apresentam piores indicadores de avaliações externas e os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes, estimulando a cooperação entre União, estados e municípios; e monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do programa (BRASIL, 2017).

A respeito da execução do programa, presume-se a articulação institucional entre as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC, de modo que cada instância possui competências específicas.

Ao MEC, compete promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o ministério, os governos estaduais, distrital e municipais, com o objetivo de alcançar as metas do programa. Para tanto, o Ministério deve prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação do PNME, além de monitorar constantemente seu andamento e resultados (BRASIL, 2017). De acordo com o documento orientador do PNME, o MEC pactuará metas de aprendizagem a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias para balizar a avaliação dos resultados do programa e, possivelmente, condicionar a participação das escolas em exercícios seguintes (BRASIL, 2017).

Os estados e municípios devem se comprometer a gerenciar as ações do programa em sua rede de ensino e em articular as ações do programa com vistas a alcançar os seguintes objetivos: elevar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática; articular as ações do PNME com programas pré-existentes de atendimento às crianças e aos adolescentes; e colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais (BRASIL, 2017). No mais, cabe aos estados e municípios indicar um coordenador

responsável pelo programa nas secretarias de educação, que terá como atribuições a responsabilidade de acompanhar a implantação do programa e monitorar sua execução, enviar relatório periódicos de atividades desenvolvidas pelo programa ao MEC a partir do acompanhamento dos relatórios de atividades das escolas integrantes da rede de ensino e elaborar relatórios globais. Também é de responsabilidade do coordenador zelar para que as unidades de ensino cumpram com as responsabilidades no que concerne ao desenvolvimento do PNME (BRASIL, 2017). O monitoramento, nas secretarias, dá-se via PDDE Interativo.

As escolas participantes do programa são indicadas pelas secretarias dos municípios e estados. Na primeira etapa, são selecionadas as UEx que poderão participar do programa; elas são divididas em três grupos: Grupo 1 – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; Grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1; Grupo 3 – demais escolas de Ensino Fundamental que poderão aderir ao programa (BRASIL, 2017).

No processo de indicação das escolas, é obrigatória a indicação de, pelo menos, uma escola nos grupos 1 e 2 (BRASIL, 2017). Prado, Passos e Souza (2021, p.10) indicam que “com a substituição do PME pelo PNME, houve uma grande redução no número de escolas contempladas, em função dos critérios estabelecidos pela Resolução de nº 17/2017”. Na etapa seguinte, as UEx devem elaborar e enviar, à SEB/MEC, o Plano de Atendimento da Escola, por meio do sistema PDDE Interativo. Compete às escolas comprometerem-se em alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em português e matemática, em consonância com o PPP da escola, elaborando, para tanto, um plano de atendimento da escola (BRASIL, 2017).

Para fins de melhor o controle e avaliação das atividades desenvolvidas pelas escolas, deve-se manter o registro diário dos alunos nas atividades, além de ser elaborados relatórios de acompanhamento das ações realizadas, que devem ser enviados para as secretarias estaduais e municipais. É de responsabilidade das escolas prestar contas dos recursos disponibilizados nos moldes do PDDE (BRASIL, 2017).

Caso as secretarias não tenham previamente indicado a carga horária do programa por escola, a instituição selecionada poderá optar por realizar atividades complementares com carga horária semanal de 5 ou 15 horas. Dessa maneira, as escolas que ofertarem cinco horas de

atividades complementares por semana devem, obrigatoriamente³⁰, realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada. As atividades do PNME podem acontecer tanto dentro da escola, como na comunidade em espaços cedidos, a partir da articulação da escola com espaços comunitários.

Por outro lado, aquelas que optarem pela oferta de 15 horas de atividades complementares por semana devem, necessariamente, realizar atividades de acompanhamento pedagógico com duração obrigatória de oito horas semanais, distribuídas em quatro horas de Língua Portuguesa e quatro horas de Matemática. Para completar a carga horária, podem optar por outras três atividades complementares dentre as disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, existindo autonomia para a distribuição do tempo quanto à quantidade de dias e turnos para a realização das atividades. Os estudantes inscritos no PNME devem participar de todas as atividades do programa ofertadas na escola, de modo a completar a carga horária de 5 ou 15 horas.

As atividades chamadas complementares são divididas em dois grupos: cultura/artes e esporte/lazer. [...] No primeiro grupo busca-se o incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história. [...] No segundo grupo, busca-se o desenvolvimento de atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, bem como o fortalecimento da diversidade cultural (SAQUELLI, 2018, p.82).

O PNME prevê a flexibilidade na organização das atividades do programa e considera a autonomia pedagógica da escola para organizar seus tempos, não sendo obrigatório que as escolas que optarem pela carga horária de cinco horas de atividades realizem-nas no contraturno. “Uma escola com dificuldade de espaço, pode, por exemplo, ampliar uma hora dentro do próprio turno todos os dias da semana” (BRASIL, 2017, p.9). Embora se tenha explicitado a autonomia nos arranjos dos horários, as escolas que realizarem 15 horas semanais de atividades precisam considerar as determinações da jornada escolar de tempo integral, ou seja, oferecer as atividades em, no mínimo, sete horas por dia e em todos os dias da semana.

³⁰ As atividades desenvolvidas pelo PNME devem destinar carga horária obrigatória para o campo “Acompanhamento Pedagógico”, que consiste na instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizagem do aluno com foco em língua portuguesa e matemática, a partir de metodologias inovadoras, com foco na elevação do nível de aprendizagem do aluno (BRASIL, 2016).

O quantitativo de estudantes participantes do programa deverá constar no Plano de Atendimento da Escola e deverá ser de, no mínimo, 25 alunos, podendo abarcar a quantidade total de matrículas existentes entre o 3º e o 9º ano do Ensino Fundamental registrado no Censo Escolar do ano de 2016. A escolha desses alunos deverá priorizar aqueles que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com alfabetização incompleta; repetentes; com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e em situação de risco nutricional. Os alunos devem passar por avaliações diagnósticas para mensurar o grau de dificuldade que apresentarão nas referidas áreas de conhecimento. Além disso, é posto que a seleção dos estudantes deverá envolver necessariamente o Conselho de Classe, uma vez que ele é responsável por analisar a situação de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, e, também, a família.

Apesar de haver a indicação para priorizar um determinado perfil de aluno para a participação do programa, é explicitada a importância de que os grupos de estudantes sejam heterogêneos, existindo, assim, a possibilidade de a escola selecionar estudantes que não estejam inseridos em nenhum dos grupos referidos acima, caso eles demonstrem interesse em participar das atividades propostas. Isso, pois “esses estudantes podem exercer liderança no grupo, motivando os colegas a superarem suas dificuldades e, em razão do sucesso escolar que possuem, estão em condições de mediar a aprendizagem dos colegas” (BRASIL, 2017, p.6).

As atividades na escola são desenvolvidas a partir da atuação de um articulador da escola, o mediador da aprendizagem e o facilitador. De acordo com a regulamentação do programa, “a educação em tempo integral possibilita o trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional, sob a égide da Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado” (BRASIL, 2017, p.7), sendo obrigatória a celebração do “Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário”. Portanto, a seleção dos mediadores e dos facilitadores deverá levar em consideração o caráter de trabalho voluntário e o perfil exigido para cada atividade.

É necessário que o articulador seja professor, coordenador pedagógico ou tenha 20 horas semanais de trabalho efetivo com educação, e, preferencialmente esteja alocado na escola. “O articulador é, antes de tudo, um coordenador do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2017, p.18); ele “[...] deve ser o elo entre os mediadores, facilitadores e os professores regentes [...], se comprometendo [...] em acompanhar as diversas instâncias em que se discute a aprendizagem dos estudantes: reuniões pedagógicas, conselho de classe, reuniões de pais, entre outros” (BRASIL, 2017, p.40). Para tanto, é de sua responsabilidade a coordenação e organização das

atividades do PNME, a partir da integração destas com o PPP da escola e do planejamento coletivo entre os professores de Língua Portuguesa, de Matemática e de outras áreas com os mediadores e facilitadores do programa. É seu papel também articular a interação entre a escola e a comunidade, elaborar relatórios das atividades para envio ao coordenador do programa no âmbito da rede de ensino e supervisionar as informações prestadas pelos mediadores e facilitadores no sistema de monitoramento.

O mediador é o profissional responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico. Suas ações devem estar articuladas com os professores de Língua Portuguesa e Matemática da escola, a fim de visualizar dificuldades a serem sanadas no acompanhamento pedagógico, “[...] utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas [...]” (BRASIL, 2017, p.7), para que, assim, haja efetiva promoção de a aprendizagem dos alunos nos componentes curriculares.

Apesar da indicação para o trabalho voluntário, as diretrizes do programa indicam uma série de recomendações que devem ser preferenciais a respeito do perfil do profissional selecionado, pois seu trabalho “[...] requer que este tenha domínio do conteúdo a ser trabalhado e que compreenda as necessidades individuais dos estudantes de forma que seja possível [...] reintegrar os estudantes ao fluxo idade/ano em condições de êxito ao longo de sua escolarização” (BRASIL, 2017, p.20).

Dessa maneira, é indicado que os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendam a um dos seguintes pré-requisitos:

- I. professores com pós-graduação em educação;
- II. professores licenciados em Pedagogia;
- III. professores com ensino médio na modalidade normal;
- IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; e,
- V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização (BRASIL, 2017, p.7).

Já os mediadores para os anos finais do Ensino Fundamental que irão atuar no acompanhamento pedagógico em Matemática devem ser:

- I. professores com pós-graduação em educação matemática;
- II. professores com licenciatura em Matemática;
- III. estudantes do curso de Licenciatura em Matemática;
- IV. estudantes medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP; e,

V. educadores populares que concluíram o ensino médio com experiência no acompanhamento pedagógico em Matemática (BRASIL, 2017, p.7).

Os mediadores para o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa nos anos finais, por sua vez, devem ser:

- I. professores com pós-graduação em educação e letras;
- II. professores formados em Letras – Português;
- III. estudantes do curso de Letras – Português; IV. estudantes premiados na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa; e,
- V. educadores populares com experiência no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p.7).

Por fim, o facilitador é o responsável pela execução das atividades complementares, sendo indicado que tenha experiência na área em que irá atuar. Sua função é executar as atividades escolhidas de maneira que estejam articuladas com os objetivos do programa, assim, mantendo o foco na melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, considerando que essas atividades podem ter papel fundamental para a permanência do aluno na escola.

Quanto aos recursos destinados ao programa, é de responsabilidade do MEC encaminhar ao FNDE a relação das escolas participantes do PNME com a indicação dos valores a serem destinados a elas com vistas à liberação dos recursos para a cobertura das seguintes despesas:

1. [...] ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades;
2. [...] aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares (BRASIL, 2017, p.12).

O calculado dos valores tem como base o número de estudantes informados no Plano de Atendimento da escola e turmas correspondentes, para o período de oito meses, sendo:

- a) R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- b) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- c) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas;
- d) R\$ 15,00 (quinze reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- e) R\$ 5,00 (cinco reais) por adesão, por estudante informado no Plano de

Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas;

f) Para as escolas rurais o valor do ressarcimento por turma será 50% (cinquenta por cento) maior do que o definido para as escolas urbanas. O valor do custeio será o mesmo para escolas urbanas e rurais (BRASIL, 2017, p.13).

O repasse financeiro ocorre mediante depósito em conta bancária específica aberta pelo FNDE na mesma agência bancária onde são recebidos os recursos do PDDE. Os valores são divididos em duas parcelas, sendo a primeira na proporção de 60% e a segunda de 40% do valor total do ano letivo.

3.2.1 Fundamentos do Programa Novo Mais Educação

A análise do principal documento regulamentador do PNME, o “Caderno de Orientações Pedagógicas”, permite aferir que o programa se trata de uma estratégia do governo federal que apresenta como objetivo central a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar dos alunos visando à erradicação do fracasso escolar (BRASIL, 2017). Orienta-se que o trabalho desenvolvido esteja em sintonia com o PPP construído pela escola, de modo que as atividades desenvolvidas pelo programa estejam articuladas com as outras ações educativas. Assim, “[...] faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico construído pela escola” (BRASIL, 2017, p.4).

A partir da proposta de articulação do PPP da escola com as atividades do PNME, aponta-se que o programa é uma estratégia que “[...] necessariamente conduz a escola a se autoavaliar” (BRASIL, 2017, p.5), ao passo que representa a possibilidade de a escola repensar a respeito do processo de alfabetização e letramento dos alunos, dos processos avaliativos, das taxas de evasão e reprovação. E, neste sentido, o documento ressalta que a autoavaliação se relaciona com a oportunidade de pensar a escolar a partir dos resultados atingidos nos indicadores educacionais (BRASIL, 2017), na medida em que é posto que se trata de um processo que “[...] deve necessariamente conduzir a escola a pensar e revisar metas em relação ao trabalho educativo como um todo” (BRASIL, 2017, p.5).

Constata-se que o compromisso com metas a serem alcançadas é um dos pilares do PNME, de forma que é apontada a necessidade de se pactuar metas entre a escola e toda a comunidade escolar³¹, que deverá estar inserida na elaboração do PPP e acompanhar ativamente

³¹ “A comunidade escolar, aqui considerada como o coletivo formado por professores, estudantes, gestores,

a construção e a viabilização do PNME, “[...] compreendendo os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos com o propósito de atingir os objetivos do Programa” (BRASIL, 2017, p.6). Para efetivação do pacto entre escola e comunidade escolar, é indicado que haja reunião e assembleias periódicas com diversos segmentos, com objetivo de esclarecer o funcionamento do programar, pensar sobre as metas já alcançadas e aquelas que se espera atingir. Para tanto, o documento é categórico ao afirmar que “[...] é importante deixar claro que a aprendizagem dos estudantes e a superação do fracasso é responsabilidade compartilhada com a família” (BRASIL, 2017, p.6).

Ademais, aponta-se o compromisso que os professores devem assumir para contribuir para o sucesso do programa, de modo que, continuamente, compartilhem sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos inscritos no programa. No PMNE, o acompanhamento pedagógico dos alunos é estratégia central para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso escolar, de modo que a avaliação é considerada um processo contínuo que deve ser capaz de evidenciar as aprendizagens no decorrer das atividades realizadas no programa.

Avaliar dessa maneira possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento dos estudantes, ao identificar as dificuldades para corrigi-las durante o processo. Faz-se indispensável conhecer as experiências e aprendizagens que os estudantes já trazem consigo de modo a facilitar o planejamento a partir das dificuldades e das necessidades de cada sujeito [...] (BRASIL, 2018, p.39).

Na perspectiva de partilhar as responsabilidades relacionadas ao sucesso do programa e o alcance de metas, é posto ainda que “[...] os estudantes devem ser desafiados a participar das atividades e tomar para si a tarefa de conduzir suas aprendizagens com vistas à melhoria do rendimento escolar” (BRASIL, 2017, p.6”). Portanto,

[...] é necessário que os estudantes tenham consciência de suas aprendizagens e, também, se responsabilizem por elas. Isso acontece, entre outras formas, pela autoavaliação. Nesse sentido, torna-se significativo que o estudante não apenas se autoavalie, mas o faça com os sujeitos envolvidos em todo o processo pedagógico do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2018, p.39).

A portaria de criação do PMNE estabeleceu que uma das diretrizes do Programa Novo Mais Educação é monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do programa, de maneira que as informações coletadas sejam objeto de uma pesquisa longitudinal que tem

pessoas da área administrativa, família e comunidade [...]” (BRASIL, 2017, p.4).

como objetivo o acompanhamento sistemático e a avaliação contínua das ações desenvolvidas, “[...] a fim de se verificar a efetividade do programa naquilo que é seu principal objetivo: melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar [...]” (BRASIL, 2017, p.36). Assim, cabe aos mediadores e facilitadores registrar mensalmente, no portal do PDDE interativo, as atividades desenvolvidas e, também, a frequência dos estudantes.

O processo de avaliação, acompanhamento e monitoramento do programa será realizado por meio do Sistema de Monitoramento, que é resultado da parceria entre o MEC e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O documento aponta que o Sistema de Monitoramento “[...] tem como principal objetivo realizar o monitoramento da execução do PNME nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.36).

Nas orientações, consta que as informações coletadas serão objeto de uma pesquisa longitudinal, que tem como objetivo possibilitar o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas para que possa ser verificada a efetividade do programa. Para tanto, o CAED elaborou uma proposta de avaliação constituída por testes e relatórios que “[...] visam [a] balizar não apenas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como também a formação dos articuladores e mediadores e, também, o acompanhamento da execução do programa, com base em indicadores confiáveis” (BRASIL, 2017, p.39).

A perspectiva é de uma avaliação continuada e diagnóstica que permita verificar as habilidades básicas e as dificuldades dos estudantes, constituindo-se instrumento de planejamento das ações pelos diretores, professores e mediadores. “O que se busca, prioritariamente, no PNME são as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, por isso **é preciso saber o nível de conhecimento de cada um dos estudantes para saber como intervir**” (BRASIL, 2017, p.41, grifo nosso).

Presume-se que os resultados da avaliação diagnóstica serão devolvidos para cada escola e que “[...] na oportunidade, serão apresentados os resultados, a análise pedagógica sobre o desempenho dos estudantes nos testes, bem como o roteiro para leitura e interpretação desses resultados, cujo objetivo é auxiliar as escolas na apropriação das informações produzidas a partir da avaliação” (BRASIL, 2017, p.39).

O documento evidencia o quanto as avaliações em larga escala também são consideradas importantes no âmbito do programa. Primeiro, pois elas estão vinculadas à necessária sistematização de dados concretos para a elaboração e execução de políticas

educacionais. E segundo, porque, no caso específico do desenvolvimento do PNME nas escolas, elas podem servir de parâmetro para a reorganização do planejamento e das estratégias utilizadas, sobretudo nas áreas do conhecimento que são o foco do programa. Para tanto, é preciso que os profissionais da escola saibam se apropriar dos resultados das avaliações de larga escala nacionais, bem como das estaduais e municipais, para “[...] que elas se tornem instrumentos orientadores do trabalho pedagógico desenvolvido, transformando as metodologias e intervenções pedagógicas dentro de sala de aula” (BRASIL, 2017, p.45).

Realizada a explanação sobre os dois programas, a seguir, realiza-se uma análise comparativa entre eles para evidenciar as permanências e rupturas que ocorrem com a mudança de programa, buscando compreender as conduções da educação integral enquanto política educacional nacional.

3.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PME E O PNME

Em conjunto com a análise realizada acerca do PME e do PNME, na seção de número 3, com o objetivo de suscitar os pontos de convergência e divergência entre os programas, sobretudo no que concerne à concepção de educação integral, elaborou-se uma síntese comparativa com os principais aspectos individuais de cada um deles.

Quadro 5 - Síntese comparativa entre o PME e o PNME

Aspectos	Programa Mais Educação	Programa Novo Mais Educação
Objetivo central	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 no turno e contraturno escolar.

Objetivos secundários	<ul style="list-style-type: none"> ● Formular política nacional de educação básica em tempo integral; ● Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; ● Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; ● Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; ● Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes; ● Integração entre escolas e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; ● Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; ● Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; ● ampliação do período de permanência dos alunos na escola
Diretrizes	<ul style="list-style-type: none"> ●Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de redes de ensino e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; ●Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa; ●Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; ●Promover a capacitação de gestores locais; ●Fomentar a participação das comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; ●Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parcerias com a academia; ●Desenvolver metodologias de planejamento de ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Integrar-se à política educacional das redes de ensino; ● Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico da escola; ● Priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis; ● Priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; ● Priorizar as escolas com piores indicadores educacionais; ● Pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; ● Monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa; ● Estimular a cooperação entre união, estados e municípios.

Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudantes escolhidas pela escola do Fundamental I e II, atendendo aqueles que fossem assistidos pelo Programa Bolsa Família e/ou que estivessem defasados na idade/ano e em séries que a escola notasse um maior índice de evasão e repetência. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com alfabetização incompleta; repetentes, com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e em situação de risco nutricional.
Critérios de participação das escolas	<ul style="list-style-type: none"> ● Escolas em assentamento com mais de 100 famílias, em áreas quilombolas ou indígenas; ● Escolas rurais em municípios com alta taxa de analfabetismo e de pobreza; ● Escolas urbanas com baixas notas no IDEB ou com 50% ou mais de estudantes inseridos no Bolsa Família. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3.0 nos anos finais, concomitantemente; ● Apresentar mais de 50% dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.
Tempo das atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> ● Sete horas diárias ou 35 horas semanais, ficando a critério da escola a organização do tempo de cada atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A escola opta por 5 ou 15 horas semanais do Programa. No caso da opção por 15h semanais, a escola deveria cumprir a carga horária total de 35 horas semanais.
Tipos de atividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizadas em macrocampos: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica e Cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizadas em dois grupos: cultura/artes e esporte/lazer
Quantidade de atividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Quatro/cinco por semana, junto com Orientação de Estudos e Leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Três por semana, junto com Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Organizado pela autora de acordo com os documentos referentes ao PME e PNME, grifos nossos.

Embora o PNME seja uma reformulação do PME, a análise comparativa entre eles permite inferir que existem importantes pontos de divergência entre os programas, principalmente a respeito da concepção de educação.

Os documentos norteadores do PME suscitam elementos importantes para o debate de educação integral no Brasil. No campo das concepções pedagógicas, o PME comprometeu-se não apenas com a expansão do tempo destinado às atividades escolares, mas também com uma proposta que se aproxima da concepção de educação integral na qual esta pesquisa está alicerçada. Ao propor atividades em diversas áreas do conhecimento e o combate à hipervalorização das disciplinas tradicionais do currículo, o PME trouxe a possibilidade de

diversificação dos saberes, com novas experiências educativas que privilegiassem não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, afetivos, estéticos, políticos e culturais.

Pode-se afirmar que PME tinha como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes, “[...] por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017). Por outro lado, o PNME traz um novo direcionamento de foco de ação, com vistas a alcançar resultados qualitativos de aprendizagem, ao passo que a melhoria dos resultados nos índices de avaliações de aprendizado externas, focados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, é a principal diretriz do programa. Desta maneira, relega o caráter mais amplo de uma educação escolar que valorize a diversidade de saberes e vivências, secundarizando a importância do desenvolvimento da parte diversificada das atividades.

Para Jacomeli, Barão e Gonçalves (2017, p.847),

[...] Ganha-se o adjetivo novo indicando ênfase nas atividades de melhoramento do desempenho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, já que as escolas que oferecem o programa concorrem para expansão mínima de 5 horas semanais com oferecimento obrigatório destas disciplinas como forma de reforço escolar. A outra possibilidade posta para as escolas que aderem em regime de quinze horas [...] se torna obrigatório o oferecimento de atividade de língua portuguesa [...] e matemática [...], ficando “livre” as escolas a delimitação, de acordo com o PDDE interativo, das três demais atividades a serem aplicadas nas sete horas restantes.

Esse fato se reflete no tempo e na diversidade de atividades complementares, já que, no caso do PME, cada escola optava por quatro ou até cinco temas a serem desenvolvidos junto à orientação de estudos e leitura, e necessariamente deveriam ser cumpridas as 35 horas de atividades escolares semanais. No PNME, porém, a escola poderia fazer a opção de ter ou não as atividades complementares, podendo ficar apenas com o acompanhamento pedagógico e, neste caso, com uma carga horária total reduzida, de cinco horas semanais de atividades complementares, o que não atende ao indicado na legislação como sendo a carga horária necessária para a educação de tempo integral.

Importante ressaltar que os documentos norteadores do PNME não trazem nenhuma referência quanto à concepção de educação integral – inclusive o termo “educação integral” aparece raras vezes – e não fazem menção à concepção de formação integral dos alunos nem à ampliação do tempo destinado às atividades escolares, mas, sim, à formação e/ou experiência dos profissionais que trabalham no programa.

No documento “Caderno de Orientações Pedagógicas” (2017) do PNME, o termo educação integral aparece três vezes, para se referir aos profissionais que devem trabalhar no programa: “É importante que o coordenador seja um profissional engajado com a educação integral e com habilidade para realizar avaliação de programas e projetos.” (BRASIL, 2017, p.7), “[...] educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização” (BRASIL, 2017, p.8), “A experiência com educação integral na área também deve ser considerada”. (BRASIL, 2017, p.8) (SAQUELLI, 2018, p.102).

Escassez que contrasta com o PME, pois, de acordo com Saquelli (2018), somente no *Documento Texto Referência para o Debate Nacional* (Brasil, 2009c), o termo “Educação Integral” foi utilizado em diversos contextos, inclusive para tratar do histórico da Educação Integral no Brasil, contabilizando cento e oito menções.

Ainda suscitando a concepção de educação integral explicitada pelos programas, é importante mencionar que o PME, ao propor a intersetorialidade, defende que a educação integral só seria possível a partir da articulação de diferentes ministérios, na medida em que a educação escolar deveria ser permeada por diversas áreas sociais, incluindo saúde, esporte, cultura e lazer, pois o desenho político do PME pauta-se na ampliação do tempo e do espaço escolar com base na noção de formação integral e emancipadora do indivíduo, através da articulação e integração de diversos programas sociais. Por outro lado, o PNME deixou de lado essa proposta de colaboração entre os diversos ministérios, fixando apenas a necessidade de colaboração entre SECAD e MEC com as secretarias estaduais e municipais priorizando a melhoria dos indicadores educacionais.

Quanto à proposta pedagógica dos programas, observa-se descontinuidade, ao passo que, no PME, ela se apresentava a partir das “mandalas de saberes” e tinha o objetivo de ser uma ferramenta de auxílio para as estratégias pedagógicas para educação integral. No PNME, não há referência às mandalas e nenhuma proposta pedagógica específica; o que se apresenta são indicações de materiais e metodologias para o trabalho dos mediadores.

No que concerne à articulação das atividades desenvolvidas pelos programas com PPP da escola, o PME presume que as escolas selecionadas deveriam elaborar um “Plano de Atendimento” que deveria estar em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos a serem “desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do Estudante” (BRASIL, 2012, p.42). Já no PMNE, o “Plano de Atendimento da Escola” também deveria estar articulado ao PPP e as propostas de atividades deveriam estar comprometidas com alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em português e matemática (BRASIL, 2017).

Na delimitação dos pontos de convergência entre os programas, podemos citar o público-alvo e a escolha das escolas participantes do programa, de forma que questões como vulnerabilidade socioeconômica, participação no Programa Bolsa Família, defasagem na idade/ano e evasão escolar são critérios para a seleção dos alunos. Quanto às escolas selecionadas, além da questão socioeconômica, os índices obtidos no IDEB também são levados em conta.

Em relação ao IDEB, embora se trate de um índice balizador para os programas, no PME, ele era tido como um indicador para a orientação das ações do programa e intersetoriais. Já no PNME, ele ganhou centralidade, sendo tido como dado concreto capaz de direcionar a elaboração e execução de políticas educacionais.

A centralidade do IDEB e das avaliações externas, no PNME, é corroborada à medida que há o incentivo para que os profissionais da educação saibam utilizar os indicadores e os resultados das avaliações em larga escala, de modo que estes sirvam para melhorias no planejamento e nas estratégias de ensino, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Neste sentido, pode-se considerar que a centralidade do IDEB nos dois programas “[...] é um ‘calcanhar de Aquiles’, pois invalida a promessa de educação integral e faz do tempo integral na escola uma via de aferição de resultados em avaliações externas [...]”, com foco nas áreas supramencionadas, “Enquanto a parte diversificada do currículo é enxergada como ‘atividades complementares’ ou ‘mata tempo’” (OLIVEIRA, 2019, p.112).

Na busca por resultados quantitativos, nenhum dos programas se propôs a investigar e diagnosticar as razões históricas e socioeconômicas que contribuem para os baixos índices alcançados nas avaliações externas, bem como para a evasão escolar, disparidade idade × série, índices de reprovação, etc. Ou seja, questões que os programas pretendem sanar por meio da ampliação do tempo das atividades escolares.

A já fragilizada concepção de educação integral do Programa Mais Educação (2007) tornou-se ainda mais esmaecida, uma vez que tem sido incapaz de atender às necessidades dos alunos e escolas atendidos pelo programa, que, desde sua formulação, não pensou nas especificidades desses sujeitos [...] (PRADO; PASSOS; SOUZA, 2021, p.14).

Outro ponto que merece destaque é o caráter do trabalho voluntário prestado pelos profissionais que desenvolvem as atividades dos programas, de modo que deveriam assinar um termo de compromisso e aceitar as condições de não terem direitos trabalhistas e não receberem salários, mas, sim, ajudas de custo para alimentação e transporte. A ação do voluntariado para

a melhoria da qualidade da educação é uma das bandeiras conclamadas pelos reformadores neoliberais.

O Estado, mais uma vez, desresponsabiliza-se do seu papel social, enquanto a comunidade é convocada para comprometer-se com a melhoria da qualidade da educação. Para Oliveira (2019, p.111), “[...] o trabalho voluntário sob a insígnia da responsabilidade social barateia os custos com contratação de pessoal, desmonta os vínculos empregatícios onerosos”, flexibilizando e desregulamentando as relações laborais no setor educacional.

Fortalecendo a desresponsabilização do Estado para com a educação, cabe ressaltar que ambos os programas estimulam o estabelecimento de parcerias público-privadas. O Programa Mais Educação, por exemplo, indicava que o sucesso do programa carecia de que as escolas fomentassem “[...] a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de ONG’s e esfera privada” (BRASIL, 2007, p.5). Já o PNME indica o acesso a materiais pedagógicos e didáticos produzidos por instituições privadas como o Banco Itaú, a Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, que, como já foi explicitado anteriormente, são instituições privadas que atuam em diversas políticas educacionais na educação básica brasileira.

No entanto, em vez de promover a contratação de docentes qualificados, implanta ações paliativas, assistencialistas e compensatórias por meio do voluntariado e de parcerias público-privadas. Com isso, a tendência é que as desigualdades sejam acirradas, e não minimizadas, agravando a dualidade perversa da escola pública (SCHIMONEK, 2015, p.513).

Por fim, é possível verificar que, embora o PNME seja uma reformulação do PME, não apresentou inovações capazes de superá-lo, na medida em que não traz consigo as diretrizes iniciais que estavam presentes no Mais Educação, configurando-se apenas como um mero reforço escolar (PRADO; PASSOS; SOUZA, 2021). O que se apresenta como um retrocesso, sobretudo quando relembramos que são programas com vistas à indução da educação integral no Ensino Fundamental. Entretanto, o que se apresenta é a ampliação do tempo de atividades escolares de forma precária, sem adequação da infraestrutura, sem investimento em recursos humanos e material de trabalho; sem que, de fato, haja condições para o desenvolvimento de uma educação que se pretende integral.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA INDÍGENA BORARI

O objetivo desta seção é discutir a educação integral como política pública educacional no Brasil, a partir da perspectiva de análise de como o PME e o PNME foram instituídos na Escola Indígena Borari com vistas à efetivação da educação integral.

Inicialmente, apresenta-se reflexões sobre a realidade da educação integral no município de Santarém, na perspectiva de dialogar com o processo de efetivação do PME e do PNME na referida instituição com o contexto desses programas no âmbito regional. Em seguida, a análise concentra-se na Escola Borari, com foco no processo de execução dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, a fim de verificar quais foram as ações desenvolvidas, no período de 2013 a 2019, para sua efetivação. Para tanto, utilizou-se investigação documental, a partir de prestações de contas, atas de reuniões de planejamento e análise do PPP (2020/2022).

4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

A educação no município de Santarém está regulamentada pelo Plano Municipal de Educação (2015-2025), que foi aprovado pela Lei nº 19.829, de 14 de julho de 2015, em cumprimento ao PNE 2014-2024, que determina a elaboração ou adequação dos planos educacionais dos estados, Distrito Federal e municípios em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas.

Oliveira (2019, p.105) aponta que “[...] é de extrema relevância conferir ao município competência para elaborar as normas e diretrizes educacionais próprias”, uma vez que as Secretarias de Educação têm a possibilidade de implementar uma gestão pública condizente com particularidades e necessidades da comunidade a qual atende. Nesse sentido, o Plano Municipal, que foi resultado de discussões ao longo da *V Conferência Municipal de Educação da Cidade de Santarém – PA*, organizada e coordenada pelo Fórum Municipal de Educação (FME)³², estabeleceu 20 metas a respeito da Educação Básica, Educação Superior e das modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial/Inclusiva, a

³² O Fórum Municipal de Educação (FME) do município é um importante espaço de interlocução entre a sociedade civil e o governo municipal, composto por representantes dos órgãos públicos, das entidades e dos movimentos envolvidos com a educação no município. De caráter permanente, o FME foi instituído pela Portaria nº 207/2013, com a finalidade coordenar a Conferência Municipal de Educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e participar do processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Santarém (SANTARÉM-PA, 2015, p.99).

serem alcançadas no decênio 2015-2025³³. Para tanto, foram elaboradas 263 estratégias que preveem dar condições para a sua efetivação.

Dentre as metas estabelecidas, a Meta 6 refere-se à educação em tempo integral na Educação Básica no município de Santarém, apresentando, como objetivo, “[...] aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica” (SANTARÉM-PA, 2015, p.6). Por estar em consonância com o PNE 2014-2024, embora não conste explicitamente no documento do Plano Municipal de Educação de Santarém, pode-se considerar que a concepção de educação integral adotada é a mesma da regulamentada pelo FUNDEB, que, em seu artigo 4º, considera como “[...] 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” (BRASIL, 2007b). Para o referido Plano, uma escola, para ser considerada de tempo integral, deve ter, pelo menos, um dos seus alunos em jornada escolar diária de, pelo menos, sete horas (SANTARÉM-PA, 2015).

Ademais, o Plano Municipal de Educação de Santarém considera que a educação integral “[...] associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (SANTARÉM-PA, 2015, p.61) e a “[...] a organização de atividades com base em um projeto pedagógico e não apenas o cumprimento da carga horária” (SANTARÉM-PA, 2015, p.62).

Para o alcance da Meta 6, foram elaboradas dez estratégias que norteiam as ações do governo municipal, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Estratégias da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém

Estratégias
6.1- Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2- Aderir ao programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, instituído pelo Governo Federal com vistas a atender prioritariamente comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
6.3- Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas,

³³ Ver em: OLIVEIRA, T. L. M. M, 2019.

auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral;
6.4- Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.5- Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.6- Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.7- Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
6.8- Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos, criando/adequando salas de recursos multifuncionais da própria escola para assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar;
6.9 - Manter medidas para otimizar o tempo dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;
6.10 - Aumentar gradualmente o número de escolas em Regime de Tempo Integral de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da rede pública de ensino até o final da vigência deste PME.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Plano Municipal de Educação de Santarém-PA (SANTARÉM-PA, 2015, p.63-64-65, grifos nossos).

No município de Santarém, apesar de existirem duas escolas que funcionavam com projetos de ampliação do tempo de atividades escolares – Escola Municipal Frei Fabiano Merz (na zona urbana) e Escola Municipal Irmã Dorothy Mae Stang (Escola do campo) –, inicialmente, estas não tinham foco na educação de tempo integral, “[...] e sim, na educação ambiental, com ênfase na valorização da cultura local [...]” (OLIVEIRA, 2019, p.107). A experiência de escolas com jornada ampliada com vista à educação integral começou, de fato, a se consolidar a partir da política indutora do Programa Mais Educação (GOCH, 2017).

Importante salientar que, nos moldes do programa, a educação integral é implementada a partir do aluno de tempo integral. Ou seja, a ampliação da jornada estabelece-se quando o aluno possui duas matrículas, uma na escola regular (quatro horas) e outra de atendimento complementar no contraturno (de três a quatro horas). Desta maneira, o somatório de tempo destinado às atividades escolares configura o tempo integral, já que o total de horas é igual ou superior a 7 horas diárias.

O Mais Educação foi aderido pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém no ano de 2009; inicialmente, 18 escolas implementaram o programa, abarcando 2.412 alunos. No ano de 2015, o total de escolas era de 209 (sendo: 58 escolas na área urbana, 40 escolas na área do planalto e 111 escolas na área dos rios), quantitativo que representava 53% da rede municipal, tendo 18.899 alunos com matrículas em tempo integral, o equivalente a 41,1% dos alunos atendidos no município (OLIVEIRA, 2019).

As escolas que implementaram o PME desenvolveram atividades em dois turnos, objetivando ampliar a carga horária das atividades escolares para sete horas diárias. Um turno contemplava as atividades relacionadas ao currículo formal, enquanto, no outro, ocorriam atividades diversificadas, que eram desenvolvidas dentro ou fora da escola (OLIVEIRA, 2019).

As atividades do PME tiveram duração até o ano de 2016, com as atividades direcionadas para a conclusão das ações iniciadas em 2014/2015, “[...] haja vista que nos dois últimos anos não houve a oferta de adesão ao programa” (OLIVEIRA; COLARES, 2019, p.18). Em 2017, após a reformulação do PME, foi implementado o PNME. Segundo Oliveira e Colares (2019, p.18) “[...] com base nos dados concedidos pela Secretaria de Educação do município nos anos 2017/2018, 200 escolas aderiram ao programa, mas somente 8 escolas iniciaram suas atividades”.

Nos anos de 2018/2019, o número de escolas da rede municipal de ensino de Santarém atendidas pelo PNME aumentou, contabilizando 149 escolas, totalizando o atendimento de 10.254 alunos. Na região urbana, eram 23 escolas, com o total de 2.430 alunos, divididos em 102 turmas do programa; enquanto a região de campo (rios e planalto) possuía 126 escolas contempladas com o programa, atendendo a 7.824 alunos, divididos em 366 turmas (SANTARÉM-PA, 2019). O desenvolvimento das atividades do programa ocorreu, na maioria das vezes, com a carga horária de 15 horas semanais, divididas entre o acompanhamento pedagógico focado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além das atividades diversificadas voltadas para artes, cultura, esporte e lazer.

Ao refletirmos a respeito da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém e seu objetivo de alcançar, no decênio 2015-2025, a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, de maneira a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica, faz-se necessário analisarmos dados estatísticos da educação integral na rede municipal. Optou-se, assim, pela análise de dados da rede municipal de Santarém para o Ensino Fundamental, já que os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação tinham como público-alvo alunos dessa etapa da Educação Básica. A coleta das informações foi realizada

através do Observatório do PNE, que tem como fonte de dados o Censo Escolar realizado pelo INEP.

A necessidade de compreender tais mudanças é reforçada a partir da análise de dados disponibilizados na plataforma do Observatório do PNE³⁴.

Tabela 1 - Porcentagem de escolas públicas com matrícula em tempo integral (2013-2019)

Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Centro-Oeste	49,5	57,7	52	41,7	47	37,6	38,4
Nordeste	27,5	38,7	42,3	23,6	37,7	28,6	30,6
Norte	20,1	26,1	30,9	15	20,6	14,7	13,9
Sul	47,4	52,9	53,2	46,5	48,8	42,5	42,3
Sudeste	44,6	48,4	49,6	45,5	49,1	43,3	40,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: <
<https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

Ao analisar a porcentagem de escolas públicas com matrícula em tempo integral por regiões brasileiras (na Tabela 1), é possível aferir que houve diminuição no quantitativo de escolas públicas com matrículas em tempo integral em todas as regiões brasileiras desde o início da implementação do PNME, em 2016. Essa diminuição também pode ser observada na Tabela 2, onde consta a porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral.

Tabela 2 - Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral (2013-2019)

Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Centro-Oeste	13	16,4	14,4	10,7	13,4	10,8	11
Nordeste	10,8	14,7	17,8	7,9	11,7	8,4	7,4
Norte	14,7	23,1	25	13	22,3	17,2	19,2
Sul	14,9	17,4	17,8	14,9	16,5	14	14,2
Sudeste	12	13,6	14,3	13,4	15,2	13,5	13,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: <
<https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

³⁴ Plataforma que monitora as metas do PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Sabendo que, no ano de 2019, o PNME constituía-se na principal política indutora de educação integral do Ensino Fundamental no país e que as matrículas em tempo integral referiam-se, em grande parte, a alunos inseridos no programa, é possível constatar, a partir dos indicadores percentuais mencionados, que a implementação do PNME não havia alcançado o mesmo quantitativo de escolas com matrículas em tempo integral nem de matrículas em tempo integral.

Ainda, através da análise das Tabelas 1 e 2, percebe-se que a região mais atingida pela queda dos índices percentuais, tanto de escolas quanto de matrículas em tempo integral, foi a região Norte. O Relatório do 3º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação – 2020³⁵ aponta que a região Norte foi a que apresentou os percentuais mais baixos, tanto de alunos quanto de escolas que ofertam a Educação de Tempo Integral (INEP, 2020).

É nesta região que está inserida parte da Amazônia Legal³⁶, que é marcada por pluralidade cultural, socioeconômica, socioespacial e geográfica, fato que, por si só, já impõe desafios para as políticas educacionais que precisam ser planejadas levando em conta a “[...] sociodiversidade e biodiversidade das populações que habitam essa região” (GOMES; CHAIBE, 2016, p.60). Para além das questões ligadas à diversidade populacional e geográfica amazônica, fatores econômicos também merecem atenção quando refletimos a respeito da construção de políticas educacionais para a região, uma vez que a Amazônia, por conta dos seus ricos atributos naturais, é palco de pressões econômicas, a partir da execução de grandes projetos – infraestrutura, energético, mineral, madeireiro, fundiário e agronegócio – que têm consequências diretas e indiretas sobre as populações locais (VIEIRA, 2015).

Ao observar os dados referentes à porcentagem de escolas públicas da rede municipal de Santarém com matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, entre os anos de 2013 e 2019 (Tabela 3), é possível perceber que o percentual de oferta de escolas com educação integral no período de 2014 e 2015 havia ultrapassado a meta estabelecida (a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas). Porém, a partir de 2016, esse

³⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem a atribuição de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE, conforme determina a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O Relatório do 3º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação - 2020 compõe o conjunto de publicações específicas do monitoramento do Plano: PNE 2014-2024: Linha de Base; Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016; e Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018.

³⁶ “A Amazônia Legal, estabelecida no artigo 2 da lei nº 5.173, de outubro de 1966, abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e cinco municípios de Goiás. Ela representa 59% do território brasileiro, distribuído por 775 municípios, onde viviam em 2000, segundo o Censo Demográfico, 20,3 milhões de pessoas (12,32% da população nacional), sendo que 68,9% desse contingente em zona urbana”. Fonte: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15844-zee-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

índice cai drasticamente, justamente quando o Programa Mais Educação deixa de receber verbas e passa por reformulação.

Tabela 3 - Porcentagem de escolas públicas da rede municipal de Santarém com matrículas em tempo integral – Ensino Fundamental (2013-2019)

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ensino Funda mental	38,2	51,6	56,7	2,2	13,2	21,9	37,3

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: <
<https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Acessado em: 19 jan. 2022.

Ainda que, nos anos de 2017 a 2019, os índices percentuais tenham se elevando, permaneceram aquém dos alcançados anteriormente. Situação semelhante à que ocorreu na porcentagem de matrículas em tempo integral da rede municipal Santarém no Ensino Fundamental entre os anos de 2013 e 2019 (Tabela 4), uma vez que, de 2013 a 2015, o quantitativo de matrículas foi superior à meta de 25% dos alunos da rede, atingindo também a meta estabelecida. Porém a partir de 2016 os indicadores sofrem queda e não se reestabelecem.

Tabela 4 - Porcentagem de matrículas em tempo integral da rede municipal de Santarém - Ensino Fundamental (2013-2019)

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ensino Funda mental	27,4	31,2	32,4	3,5	4,3	12,8	16

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: <
<https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Acessado em: 19 jan. 2022.

A análise demonstra a necessidade de mais investimentos nas políticas públicas direcionadas para a educação integral, sobretudo o PNME, que, até o ano de 2019, se constituía a principal política indutora com vistas à educação integral para o Ensino Fundamental.

É fundamental que haja uma política de financiamento destinada à educação em tempo integral por meio do FUNDEB e do PDDE/Integral, de modo que se consiga atender a todas as demandas existentes. Ademais, o financiamento é fundamental para que a educação integral no município não tenha, como alicerce, o aluno de tempo integral, mas que se possa investir em infraestrutura e manutenção de escolas que sejam de tempo integral.

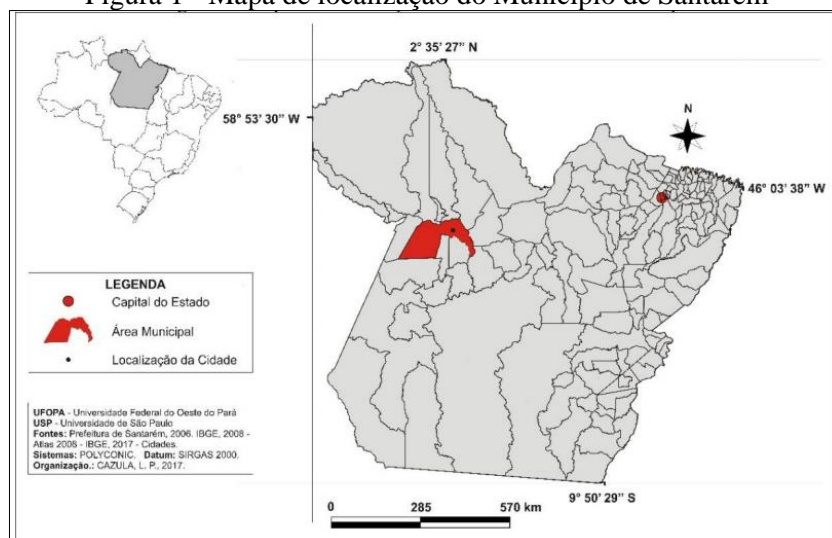
Não se pode perder de vista que a concepção de educação integral vai além do quesito tempo, e, embora as metas do PNE 2014-2024 e do PME de Santarém 2015-2025 tenham como

foco o tempo destinado às atividades escolares, é imprescindível que os investimentos também estejam relacionados à criação de oportunidades de aprendizagem que permitam o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, coloca-se como fundamental analisar o processo de efetivação dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação a partir do local onde, de fato, eles se efetivaram: a escola. Desta forma, analisou-se as ações que foram desenvolvidas na Escola Borari, entre os anos de 2013 e 2019, para a efetivação do PME e do PNME.

4.2 A ESCOLA INDÍGENA BORARI

A Escola Indígena Borari situa-se na Vila de Alter do Chão, que é um distrito do município de Santarém. Em relação à localização geográfica do município, ele está situado na região Norte do país, mais especificamente no oeste do estado do Pará (figura 1).

Figura 1 - Mapa de localização do Município de Santarém

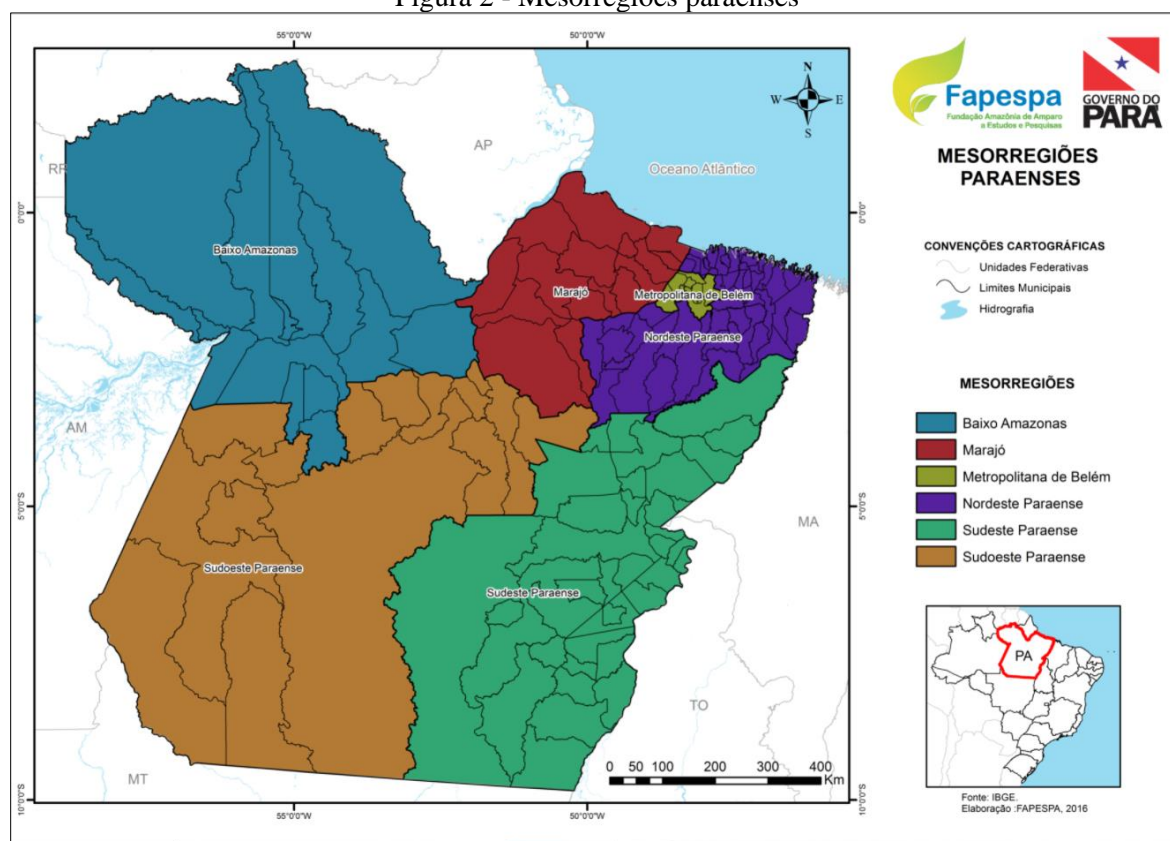


Fonte: REGO; SANTOS; CAZULA (2017)

O estado do Pará é subdividido em seis mesorregiões³⁷: Baixo Amazonas, Marajó, Nordeste Paraense, Metropolitana de Belém, Sudeste Paraense e Sudoeste do Pará, estando o município de Santarém localizado na mesorregião do Baixo Amazonas (figura 2).

³⁷ Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais que, por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa. De acordo com o IBGE entende-se por mesorregião uma área individualizada em uma Unidade da Federação que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial, dimensões responsáveis pela identidade de cada mesorregião.

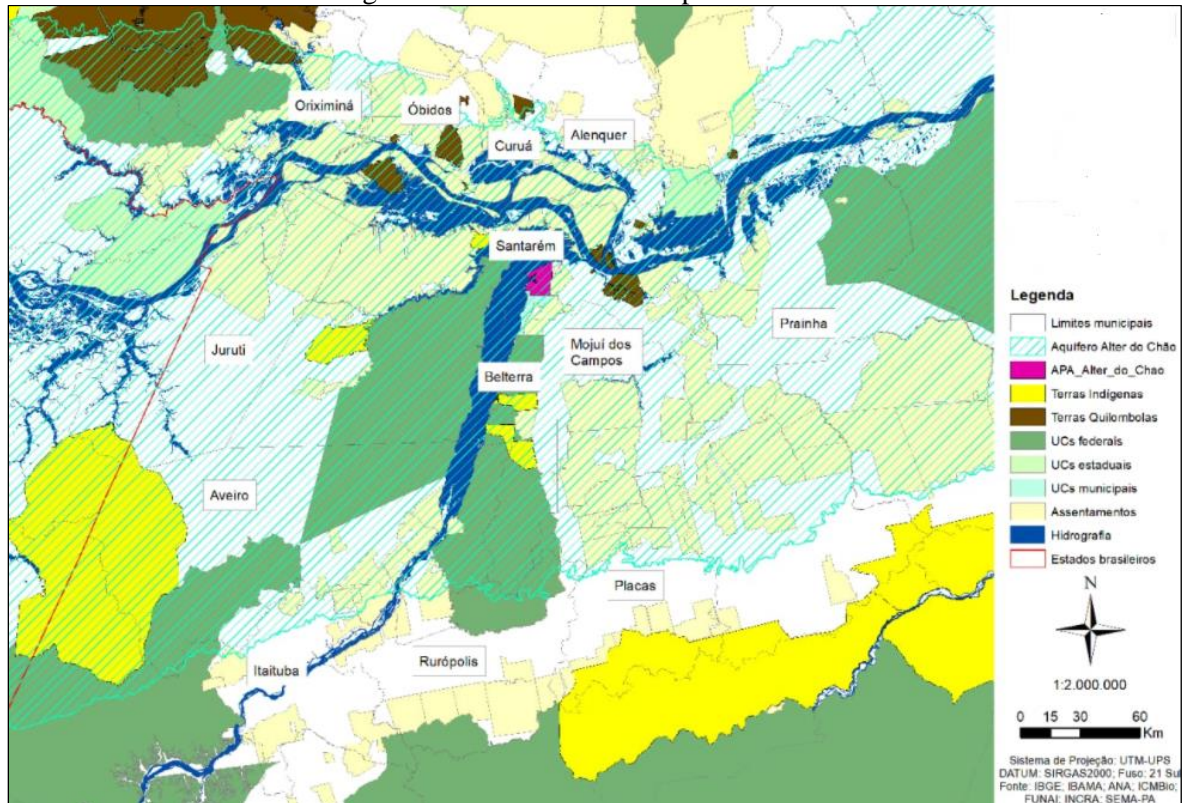
Figura 2 - Mesorregiões paraenses



Fonte: FAPESPA (2017).

Banhado pela margem direita do Rio Tapajós, Santarém faz limite, ao Norte, com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá, a Leste, com Prainha e Uruará, ao Sul, com os municípios de Aveiro, Rurópolis, Placas e Belterra. e a Oeste, com o município de Juruti (figura 3).

Figura 3 - Santarém e municípios limítrofes



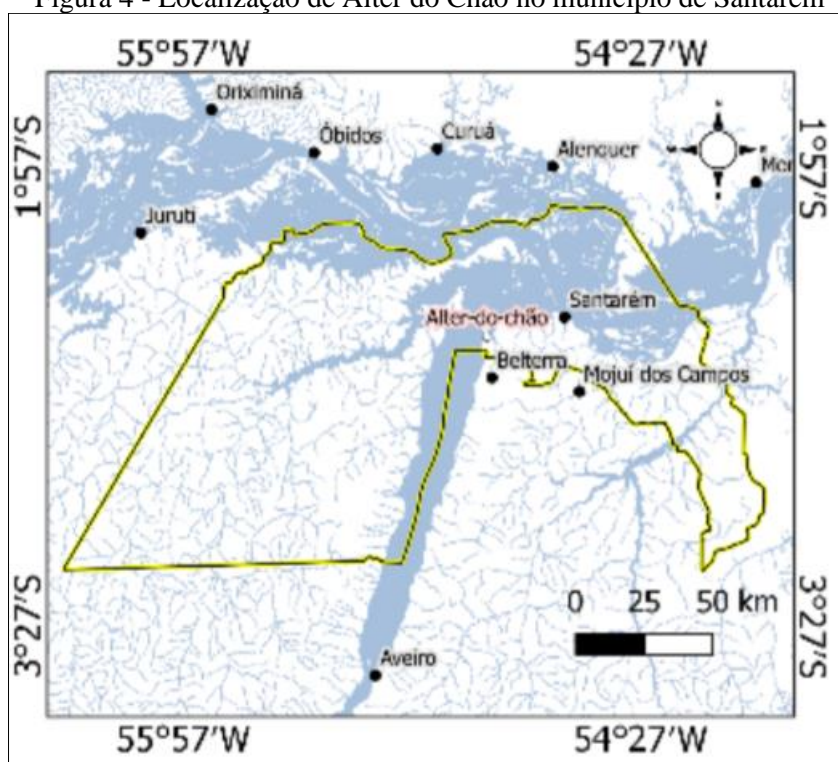
Fonte: Instituto Aquífero Alter do Chão – Disponível em: <www.institutoaquifero.org.br>.
Acesso em: 11 jan. 2022.

Santarém foi fundada em junho de 1661 pelo Padre João Felipe Bettendorff; na época, recebeu o nome de Vila dos Tapajós. De acordo com Colares (2005), no período do Brasil Colônia, emergiu um movimento político com a intenção de transformar a Amazônia em um novo Portugal. Uma das iniciativas foi o movimento de trocar denominações de localidades do Grão-Pará que tinham origem indígena por nome de cidades ou vilas de Portugal e, desta forma, o Governador da Província do Grão-Pará, Francisco Xavier Mendonça Furtado, substituiu o nome Vila dos Tapajós por Vila de Santarém. Em 24 de outubro de 1848, Santarém foi elevada à categoria de cidade (COLARES, 2005).

Atualmente, o município é referência na Região Oeste do Pará, sendo o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural regional, além de possuir considerável potencial turístico por conta de suas belezas naturais valorizadas pela enorme biodiversidade e riqueza cultural dos seus povos. É o terceiro município mais populoso do estado, com uma população estimada de 308.339 mil habitantes (IBGE, 2021). Sua área territorial é de 17.898,389 km² (IBGE, 2020), divididos em quatro distritos: Alter do Chão (Figura 4), Boim, Curuai e Santarém (distrito sede).

Pela Lei Estadual Nº 5.928, de 29-12-1995, desmembram-se do Município de Santarém o Distrito de Belterra, elevado à categoria de município. Em divisão territorial datada de 2001, o município é constituído de cinco distritos: Santarém, Alter-do-chão, Boim, Curuaí e Mojuí dos Campos. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007. Essa história teve mais uma mudança quando o Distrito de Mojuí dos Campos foi emancipado, elevado, à categoria de município em 01 de janeiro de 2013 quando iniciou sua independência com a posse de seu primeiro prefeito (SANTARÉM-PA, 2015, p.9).

Figura 4 - Localização de Alter do Chão no município de Santarém



Fonte: SILVA (2019).

A respeito do distrito de Alter do Chão, apesar de não haver consenso na historiografia sobre a região, o marco-fundação da Vila dos Borari é a passagem da expedição de Pedro Teixeira pelo Rio Tapajós, em 1626, com o intuito de navegar parte do rio para se apoderar de mão de obra escrava na região. Na época, o vilarejo foi nomeado de Missão de Nossa Senhora da Purificação. A elevação da Missão à categoria de Vila ocorreu no dia 6 de março de 1758 pelo governador da capitania do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, que renomeou a antiga Missão pelo nome de Vila Alter do Chão, em cumprimento à determinação de seu irmão, o Marquês de Pombal. Segundo o Marquês, a Missão deveria ser elevada à categoria de Vila com topônimos de cidades portuguesas³⁸.

³⁸ De acordo com Ferreira (2008), o nome “Alter do Chão” está associado a uma cidade portuguesa de mesmo

De acordo com Silva e Rodrigues (2019), o distrito de Alter do Chão é historicamente conhecido como Aldeia dos Borari³⁹, apresentando vestígios concretos, com abundância de vestígios arqueológicos, composto por material cerâmico e lítico em localidades consideradas sagradas, como a Serra do Mocotó e a Serra Curucuruí. “Os restos de cerâmicas e outros artefatos encontrados no local citado, de fato comprovam a passagem de grupos indígenas por ali [...]” (MADURO, 2018, p.34).

Localizada em região de fronteira entre a terra firme e a área de várzea, a vila caracteriza-se pela diversidade de ambientes terrestres e aquáticos. É marcada pela sazonalidade paisagística, que decorre do regime de enchente e vazante das águas do rio, fenômeno vinculado ao clima regional, com a temporada de intensas chuvas, seguidas de tempo de estiagem. “Trata-se de um ambiente altamente transformacional, mas cuja variabilidade é ordenada por padrões e dinâmicas sazonais bem[-]conhecidas pelas populações locais” (PEREIRA, 2018, p.5).

Com belas paisagens, Alter do Chão tem, como base de sua economia, o turismo. A região ganhou notoriedade mundial com a divulgação, em 2009, do jornal britânico *The Guardian*⁴⁰, que elegeu sua praia como uma das dez melhores praias do Brasil. Além disso, a região tem, como atrativo, os costumes dos povos da Amazônia por meio de manifestações religiosas e folclóricas. A respeito disso, a Festa do Sairé é um evento tradicional, que incorpora elementos da natureza, sujeitos sociais e o imaginário amazônico; é uma atração para milhares de turistas que, durante os dias da festa, cantam, dançam e participam de rituais religiosos e profanos. O Sairé era, tradicionalmente, realizado no mês de julho, porém a festa foi transferida para o mês de setembro, com o intuito de coincidir com o verão amazônico, época na qual os principais atrativos naturais de Alter do Chão estão disponíveis.

O Sairé é uma manifestação cultural de cunho profano e religioso da vila de Alter do Chão que remonta ao século XVII. De origem indígena, foi ao longo dos tempos assimilando elementos da cultura europeia, sobretudo, elementos do catolicismo, sob a influência dos padres Jesuítas que circularam pela Amazônia no período colonial, que passaram a categorizar a festa do Sairé como festa de Santo. Tem como símbolo um semicírculo de cipó, coberto por algodão e fitas coloridas, trazendo em seu interior três cruzes que representam, dentro da tradição católica apostólica romana, a Santíssima Trindade, e em

nome – um município pertencente ao distrito de Portalegre, na região do Alentejo –, uma homenagem dada por Mendonça Furtado aos indígenas do povo Borari, por sua bravura na defesa da missão de invasões.

³⁹ Atualmente, os Borari encontram-se distribuídos em duas áreas do Baixo Rio Tapajós: 1: TI Maró, localizada na margem esquerda do Rio Maró, um dos afluentes do Rio Arapiuns; e 2 TI Alter do Chão, que engloba, além dos Borari da vila de Alter do Chão, indígenas das Aldeia Caranã e Curucuruí, ambas localizadas às margens da rodovia PA 457, que liga Alter do Chão a Santarém (MADURO, 2018, p.13).

⁴⁰ Reportagem do jornal britânico *The Guardian*, de 15 de abril de 2009. Disponível em: <https://www.theguardian.com/travel/2009/apr/15/beach-brazil-top-10>. Acesso em: 30 de agosto de 2021

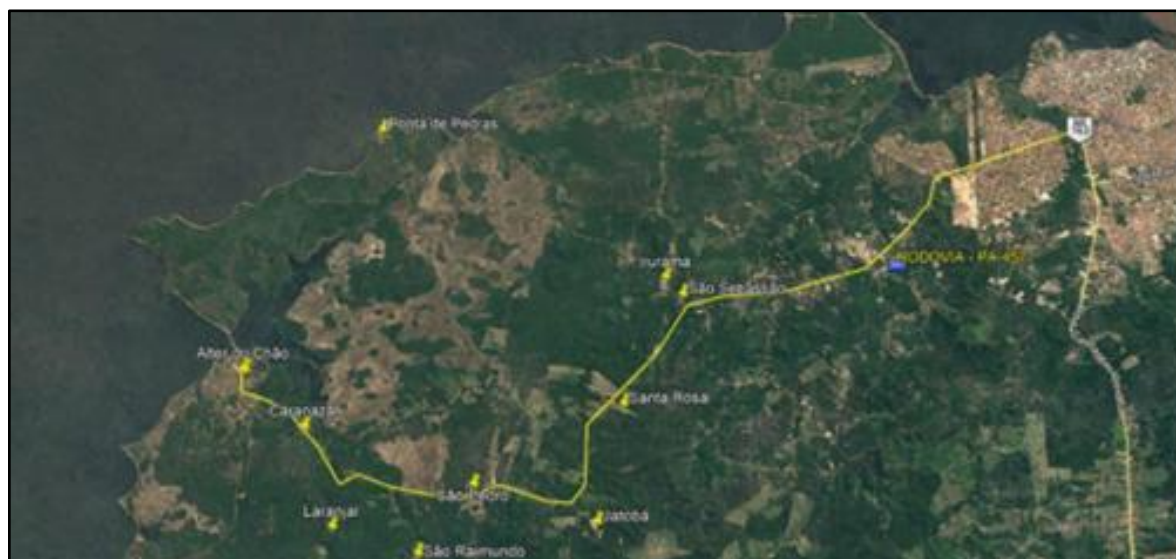
sua extremidade uma cruz que representa, dentro da mesma tradição, a figura de Deus. A festa foi proibida de ser realizada, na década de 1940, permanecendo renegada por trinta anos, retornando na década de 1970, não mais com a conotação de festa de Santo, mas como festival folclórico (MADURO, 2018, p.70).

Apesar de ser uma festa tradicional, percebe-se que, ao longo dos anos, houve intensa mercantilização, visando a tornar o Sairé uma festa comercial. Em 1997, a prefeitura de Santarém inseriu, na estrutura da festa, o “Festival dos Botos”, que tinha inspiração no Festival folclórico de Parintins, no estado do Amazonas. Em Alter do Chão, há a disputa entre duas agremiações folclóricas, que rivalizam temas relacionados à narrativa mítica da Lenda do Boto, sendo uma agremiação denominada de “Boto Cor de Rosa” e a outra de “Boto Tucuxi”. O Festival dos Botos impulsionou, ainda mais, o turismo em Alter do Chão (MADURO, 2018).

Com a afirmação do turismo como principal engrenagem econômica local, a comunidade adaptou-se ao sistema produtivo, passando a ofertar produtos como artesanatos e alimentos, serviços de hospedagem, transporte fluvial e ecoturismo. Importante ressaltar que a população local, em geral, é prestadora de serviços ou trabalha de maneira autônoma, dependente da sazonalidade turística e recebendo baixa remuneração. As propriedades e os grandes negócios que movimentam o turismo estão concentrados nas mãos “[...] das elites econômicas e políticas de Santarém e das principais capitais dos estados amazônicos, que de repente se viram atraídos pelo lugar e tentados a adquirir propriedades [...]” (MADURO, 2018, p.73).

Somado a essa realidade, Alter do Chão experimentou, recentemente, um processo de concentração urbana acompanhado da crescente ocupação ao longo da rodovia PA-457, com aumento das áreas antropizadas, associadas a cultivos agropastoris e monoculturas, principalmente a soja (PEREIRA, 2018). A especulação imobiliária tem avançado a passos largos na região. Na Figura 5, é possível observar a rodovia PA-457, que liga Santarém a Alter do Chão, bem como a expansão das áreas antropizadas, com retirada da cobertura vegetal e avanço de manchas urbanas.

Figura 5 - Alter do Chão e região de entorno



Fonte: Google Earth

Pereira (2018, p.9) afirma que “[...] negociação, adaptação, formas próprias de apropriação e resistência são esforços coletivos que se apresentam como um elemento perene da história dos habitantes da vila de Alter do Chão”. Atualmente, esses esforços coletivos estão voltados para a defesa territorial, através da resistência política e da reconfiguração das formas organizativas, sobretudo com a criação do movimento indígena do povo Borari de Alter do Chão, com representação própria e aspectos culturais particulares. De acordo com Maduro (2018, p.74), a luta por defesa do território teve início antes da autoidentificação⁴¹ indígena e carrega consigo muitas experiências frustradas, “[...] haja vista nunca terem recebido do Estado respostas contundentes em relação à garantia da posse da terra. Além de evasivas, as decisões emanadas das instâncias governamentais, sobretudo das municipais, pendiam em prol dos interesses de empresários [...]”.

A reivindicação por reconhecimento étnico do povo indígena Borari de Alter do Chão e demarcação de Terra Indígena data de 30 de setembro de 2003: “[...] a identificação e delimitação da Terra Indígena Borari atende a uma demanda deste povo indígena, datada de 30 de setembro de 2003, quando suas lideranças solicitaram formalmente à FUNAI e ao Ministério Público, a regularização fundiária de suas terras” (RCID, 2009). Os trabalhos de identificação e delimitação começaram a ser realizados de forma preliminar em 2004, porém se passaram quatro anos até que fosse instituído, por meio da Portaria FUNAI/MJ nº 776, de 04 de julho de

⁴¹ A autoidentificação étnica pressupõe uma atitude voltada ao rompimento com o silêncio historicamente imposto a determinados grupos. Tal silêncio cede lugar à luta por visibilidade. Essa atitude de afirmação da etnicidade se assenta nos diálogos e nas formas de relação que os grupos mantêm entre si, assim como de suas motivações.

2008, um Grupo Técnico para a realização dos estudos de identificação e delimitação da Terra Indígena Borari de Alter do Chão.

O grupo técnico, denominado de GT 776, foi composto por quatro membros, sendo dois antropólogos e dois ambientalistas, sob a coordenação do antropólogo Ricardo Neves Pereira. O Grupo permaneceu em campo por 42 dias e elaborou um relatório de 200 páginas, dividido em sete partes: Dados gerais; Habitação Permanente; Atividades produtivas; Meio ambiente; Reprodução física e cultural; Relatório fundiário e; Delimitação e conclusão (MADURO, 2018, p.63).

Segundo a base de dados do site Terras Indígenas no Brasil⁴², atualmente, o processo encontra-se ainda em fase de identificação, tendo evoluído apenas 14% do total de andamento.

É nesse contexto que a Escola Borari, que foi inaugurada em 30 de maio 1985 sob o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antônio de Sousa Pedroso e funcionou como escola regular de ensino infantil e fundamental até o ano de 2006, foi reconhecida pela SEMED de Santarém como modalidade de ensino Educação Escolar Indígena. De acordo com Jesus e Rodrigues (2021), no ano de 2019 havia 45 escolas de Educação Escolar Indígena no município de Santarém, atendendo um total de 2028 alunos.

A partir de junho de 2006, a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), comunicou à direção da referida escola (**Escola Borari**) que a mesma estava contemplada para funcionar como Educação Indígena, pois a comunidade sempre buscou resgatar sua identidade e auto reconhecimento de sua etnia Borari, valorizando a cultura de seu povo (SANTARÉM-PA, 2020, grifo nosso).

De acordo com Jesus e Rodrigues (2021), a implementação da Educação Escolar Indígena foi requerida pelos indígenas no início dos anos 2000, sendo esse direito garantido a partir de 2006, quando ocorreu a criação de uma coordenação específica, a Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEI), responsável pela implementação da Educação Escolar Diferenciada.

Silva e Rodrigues (2019) consideram que a mudança para modalidade de ensino Educação Escolar Indígena pode ser considerada um marco,

[...] pois a comunidade (**de Alter do Chão**) sempre buscou resgatar sua identidade e autorreconhecimento de sua etnia Borari, valorizando a cultura de seu povo”. Visto que a escolarização representa para esses indígenas a possibilidade de organização de frentes de luta na defesa de seu território, bem como, a afirmação de políticas públicas mais justas visando à cidadania para seu povo” (SILVA; RODRIGUES, 2019, p.196, grifo nosso).

⁴² Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4981#demografia>. Acesso em: 12 set. 2021.

Em 2019, a escola tinha 601 alunos matriculados – indígenas e não indígenas⁴³ – nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino; e na modalidade EJA, terceira e quarta etapa, no turno da noite (INEP, 2020). Nesse período, o corpo docente da unidade escolar era formado por 27 professores efetivos⁴⁴, todos com nível superior; segundo o PPP da escola, a maioria desses possui curso de especialização.

Os professores e técnicos que compõem o quadro de servidores da instituição, são[,] em sua maioria[,] concursados, com ensino superior em sua área de atuação e especialização. Há ainda, professores do quadro que estão concluindo ou já concluíram seu curso de Mestrado acadêmico; a escola também oferece diversos encontros para a formação continuada durante todo o ano letivo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2020, p.4)

Trata-se da maior unidade escolar da rede municipal em relação à quantidade de alunos da comunidade de Alter do Chão, já que a vila conta com mais três escolas da rede: o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Indígena Professora Marilda Vasconcelos Soares Borari, que, no ano de 2019, contava com 90 alunos matriculados na Educação Infantil; a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sagrado Coração de Jesus, que, no mesmo ano, tinha 198 matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I; e a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral (EMEFTI) do Campo Irmã Dorothy Mae Stang, que, na época, contava com 175 matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II (INEP, 2020).

Frente o exposto, impõe-se a relevância quanto à modalidade de Educação Escolar Indígena, ao passo que a escola pode ter papel fundamental no fortalecimento da luta do povo Borari de Alter do Chão pela valorização da identidade e da cultura Borari, uma vez que, nessa modalidade, existem instrumentos jurídicos e normas oficiais de orientações para que o processo educativo respeite, valorize e incentive “[...] os modos próprios de vida, de língua e de instituições das sociedades indígenas”, fortalecendo a autonomia dos grupos étnicos, de modo que a escola seja agente dos interesses indígenas “[...] nos processos de fortalecimento identitário e consolidação territorial” (RODRIGUES, 2018, p.398).

Segundo a Constituição Federal de 1988, as comunidades indígenas são asseguradas a utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, art. 210, § 2o). Tendo a escola indígena autonomia para controlar e estabelecer os conteúdos, os gestores, o calendário e os professores.

⁴³ No ano de 2021, a Escola Borari teve 692 alunos matriculados, dos quais 196 se declararam indígenas, enquanto 496 eram não indígenas.

⁴⁴ Dos 27 professores efetivos da Escola Borari, 19 se autodeclararam indígenas.

Portanto, é fundamental a investigação do PPP da Escola Borari, na medida em que nos trará informações fundamentais para respondermos o questionamento central da pesquisa, que é como os Programas PME e PNME se efetivaram na instituição entre os anos de 2013 e 2019, com vistas à educação integral.

4.2.1 Análise da Escola Borari a partir do projeto político-pedagógico

Considerando que a Escola Borari é uma escola indígena diferenciada, na medida em que atende alunos indígenas e não indígenas e está localizada em uma área não aldeada, é fundamental ressaltar que a principal possibilidade do PPP reside na relativa autonomia da escola em sua construção, o que possibilita delinear sua própria identidade nesse processo (VEIGA, 2002). Para tanto, é fundamental que seja considerada a realidade que circunda a escola, tanto o contexto macro da sociedade – econômico, político e social – quanto aquele que se verifica ao entorno da escola, já que ambos afetam o seu funcionamento, refletindo-se nas possibilidades e limites que se apresentam.

O PPP da escola não é um dado, acabado e rígido. Sua elaboração deve se efetivar a partir da reflexão coletiva dos objetivos e ações da escola, sendo, portanto, um processo de contínua construção e reavaliação dos resultados conquistados gradativamente. Por isso, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam conscientes e estejam fundamentadas nas condicionantes de realidade e historicidade da instituição escolar, bem como no contexto socioeconômico, político e cultural no qual estão inseridas. Só assim, a escola poderá agir no sentido de transformação da realidade e de emancipação dos indivíduos.

O PPP da Escola Borari passou por uma reformulação no ano de 2020 e foi estruturado para atender ao triênio 2020/2021/2022. O documento está organizado da seguinte maneira: Caracterização da escola; Apresentação da visão, missão, objetivos e metas; Justificativa; Fundamentos político, ético e epistemológicos; Pressuposto metodológico; Pressuposto de avaliação; Proposta curricular; Proposta de formação continuada; e Proposta de ações com a comunidade e Cronograma/plano de ação.

No texto do documento, consta que a construção do PPP envolveu a “[...] gestão escolar, coordenação pedagógica, docentes, discentes, representantes da comunidade escolar, conselho comunitário e conselho escolar”, de maneiras que os debates e discussões ocorressem de forma coletiva, permitindo “[...] a construção de um espaço pedagógico adequado às necessidades de ensino e aprendizagem, a fim de que a escola possa oferecer uma educação de qualidade” (SANTARÉM-PA, 2020, p.7).

Ao analisarmos o PPP da Escola Borari, verifica-se que, no item “Apresentação da visão, missão, objetivos e metas”, constam pressupostos que se vinculam à concepção de educação integral, a começar pela missão e visão adotadas pela escola:

Missão: Desenvolver um ensino de **qualidade visando à formação integral do ser humano ético e crítico, sujeito do contexto social e capaz de transformar e valorizar o ambiente em que vive**. Buscando a construção de uma sociedade mais justa.

Visão: Ser uma escola reconhecida por promover uma educação de qualidade, pautada em **práticas educativas que atendam às características étnicas, sociais, culturais, políticas e econômicas de sua clientela** (SANTARÉM-PA, 2020, p.4, grifos nossos).

Nos objetivos geral e específicos enumerados no documento, são mencionadas a intenção de promover vivências na comunidade escolar, pautadas na parceria de família e escola; de construir um ambiente educativo integrado à comunidade, considerando as relações econômicas, políticas, religiosas, étnicas e culturais; e de cultivar a memória coletiva do povo brasileiro, valorizando a dimensão pedagógica e política da história local e global. Além disso, o desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho, o acesso a novas tecnologias e a diminuição da evasão escolar, privilegiando os valores da sociedade globalizada em conformidade com as reais necessidades do povo Borari.

Objetivo geral: Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de **formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica**, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta, além de favorecer o desenvolvimento social da comunidade

Objetivo Específicos:

- Inserção das ferramentas digitais no processo ensino aprendizagem, para assegurar a menor perda educacional.
- Promover vivências na comunidade escolar, pautadas na parceria de família e escola;
- Construir um ambiente educativo integrado à comunidade, considerando as relações econômicas, políticas, religiosas, étnicas e culturais;
- Cultivar a memória coletiva do povo brasileiro, valorizando a dimensão pedagógica e política da história local e global;
- Manter vivo o patrimônio cultural do povo Borari, sua língua nheengatu seus saberes étnicos e de outras etnias;
- Proporcionar à comunidade escolar, momentos de estudo, a fim de qualificar a prática educativa junto à sociedade;
- Oportunizar espaços educativos diferenciados com tecnologias assistidas e instrumentos pedagógicos que garantam o desenvolvimento das habilidades dos alunos considerando a realidade atual da educação;
- Promover Educação Inclusiva garantindo Atendimento Educacional Especializado (AEE), acessibilidade ao público alvo, desenvolvendo ações que reconheçam que permitam que os alunos (re)criem novas práticas pedagógicas;

- Desenvolver uma educação tecnológica comprometida com a formação dos profissionais da educação e sua aplicabilidade instrumental com os alunos, dentro do contexto específico da educação (COVID-19);
- Desenvolver a Educação de Jovens e Adultos (EJA), valorizando as vivências e peculiaridades dos educandos (SANATRÉM-PA, 2020, p.5, grifo nosso).

Esses pressupostos, em conjunto, demonstram que a escola assume o compromisso com práticas educativas fundamentadas na educação integral, que levam em conta a promoção de uma formação ética, estética e intelectual, comprometida com a formação emancipadora e global do indivíduo.

Quanto aos fundamentos políticos, consta, no PPP, que a unidade escolar desenvolve suas ações educacionais fundamentadas nas seguintes legislações de esfera nacional: Constituição Federal de 1988; LDBEN/96; ECA; Lei nº 11.114/2005; Lei nº 11.274/2006; Lei da Gestão Democrática nº 17.866/2004; Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Lei nº 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental; Resolução nº 7 de 14/12/2010 do CNE; PNE (2014-2024); Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (DCNEI); Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI); e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já na esfera municipal, foram apontados os seguintes documentos legais: o Regimento Escolar, aprovado pela Resolução nº 005, de 30 de março de 2010 – Santarém aprovou a alteração do Regimento Escolar Unificado da Rede Pública Municipal de Ensino e incorporou nos níveis e modalidades de Ensino a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola; Resolução nº 006, de 30 de março de 2010, que aprovou a Matriz Curricular Unificada para o Ensino Fundamental, adotada pela Rede de Ensino na Zona Urbana e Rural; além de normas da SEMED que asseguram o desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental no município.

O que nos permite concluir que o arcabouço legal normativo que alicerçou a construção do PPP esteve calcado não apenas nos documentos que tratam da educação básica regular, mas também naqueles que trazem diretrizes para a Educação Escolar Indígena e para o ensino da História e Cultura Indígena.

O segundo fundamento abordado no PPP foi o ético, de modo que o documento expõe que “[...] observa-se que a escola é um local de referência, para a formação ética do sujeito” e, portanto, “[...] trabalhar os valores éticos e morais dentro da escola se faz essencial [...]” (SANTARÉM-PA, 2020, p.8). Neste sentido, a escola assenta sua prática educativa nos princípios do respeito, igualdade, solidariedade, criatividade, ética e participação.

- Respeito: valorizamos e estimulamos atitudes de respeito à dignidade e aos direitos de cada pessoa em nossa escola;
- Igualdade: Procuramos agir com equidade sem distinção de raça, cor, posição social
- Solidariedade: cultivamos o espírito coletivo, comprometimento e colaboração no alcance dos objetivos de nossa instituição;
- Criatividade: estimulamos o espírito criativo e inovador dos nossos colaboradores, valorizando as ações empreendedoras, criativas e flexíveis;
- Ética: atuamos com elevado senso de compromisso, seriedade e respeito em todas as nossas ações;
- Participação: trabalhamos em equipe de forma colaborativa para a grandeza de nossa instituição (SANTARÉM-PA, 2020, p.8).

Quanto aos fundamentos epistemológicos, o documento não evidencia quais tangenciaram a construção do PPP, porém explicita alguns conceitos que nortearam o processo de elaboração do referido documento.

Educação – A educação tem um papel importante, pois cabe a ela, a sistematização da aprendizagem para uma melhor assimilação, a elaboração dos sentidos empíricos em científicos. **A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada.**

Escola – O conhecimento é resultado das relações sociais, em um processo de interação e mediação, entre professor, aluno e o objeto, uma construção do saber, que possibilita “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a pensar, ser um sujeito do seu processo de aprendizagem”.

Homem – cidadão crítico, participativo, responsável e criativo, em constante processo de desenvolvimento, que se constitui, a partir das relações que estabelece (SANTARÉM-PA, 2020, p.10, grifo nosso).

Os fundamentos explicitados no PPP demonstram que, ao menos em uma abordagem teórica, a escola adota, como posicionamentos norteadores da prática educativa, uma gestão participativa e democrática, que vislumbra consolidar uma educação que possa contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento de sujeitos imbuídos de princípios como respeito, igualdade, solidariedade, criatividade, ética e coletividade. Além de reconhecer a escola como espaço privilegiado de sistematização intencional e planejada do conhecimento, atribuindo à educação escolar papel fundamental no processo de formação do cidadão crítico, ético, criativo e participativo nas relações sociais que estabelece.

Neto (2013, p.99) argumenta que o PPP “pode ser entendido, como elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um papel de articulador dessa mesma prática e elemento norteador da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva de transformação do fazer pedagógico”. No entanto, percebe-se uma lacuna no que se refere à educação escolar diferenciada, que garante uma educação diferenciada e específica

para as comunidades indígenas, havendo um silenciamento para questões específicas relacionadas às práticas educativas voltadas para a Educação Escolar Indígena. Considerando que o PPP é uma construção coletiva e que comunidade escolar deve ter vez e voz, ainda que a escola atenda a alunos indígenas e não indígenas, as demandas do povo Borari de Alter do Chão deveria ser uma das questões fundantes dos objetivos e pressupostos adotados pela escola.

Neste sentido, é preciso retomar que entendemos a educação escolar como um processo contraditório, “no sentido de incorporar[,] ao mesmo tempo[,] o potencial de se configurar como um instrumento da burguesia para inculcar seus valores, mas, por outro lado, de representar um instrumento de emancipação do proletariado” (RODRIGUES, 2014, p.14).

Segundo Veiga (2004, p.3), “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Assim, coloca-se como fundamental que os agentes envolvidos na construção do PPP possam considerar que a escola, vista como lócus de construção da emancipação do sujeito, também pode funcionar de maneira a atender as demandas da reprodução do capital, mantenedora de mão de obra ajustada aos ditames do capitalismo neoliberal.

Ademais, a análise do PPP permite-nos compreender que a proposta curricular da Escola Borari atende a BNCC, não havendo uma diferenciação dos conteúdos escolares trabalhados em relação as áreas do conhecimento previstas na Base; inclusive os livros didáticos utilizados são os mesmos das escolas de ensino regular.

Em 2012, o MEC definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012), apresentando objetivos que orientam as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no sentido de garantir o atendimento às especificidades dos processos educativos indígenas.

Art 2º

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012, grifos nossos).

O Conselho Municipal de Educação de Santarém, por sua vez, aprovou a Resolução nº 005, de 30 de maio de 2010, que alterou o Regimento Escolar Unificado da Rede Pública Municipal de Ensino e incorporou nos níveis e modalidades de Ensino a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola, prevendo:

Art.54- É garantida à Educação Escolar Indígena processos próprios de aprendizagem, conforme art. 210 da Constituição Federal; PARÁGRAFO ÚNICO- A Educação Escolar Indígena será ministrada valorizando a cultura, línguas e tradições de seus povos consoantes normas baixadas pelo órgão público competente. Art. 55- **Deve ser assegurada aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, garantindo a preservação e/ou revitalização da língua materna (REGIMENTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, 2010, p.36-37, grifo nosso).**

No que se refere ao bilinguismo, existe o esforço para a revitalização da língua nheengatu⁴⁵, com a inclusão do ensino da língua como conteúdo específico do currículo escolar, sendo a disciplina ministrada por professor indígena local.

Maduro (2018, p.99) observa que “[...] as reivindicações em torno do reconhecimento das línguas indígenas são importantes e estratégicas para os povos indígenas, sobretudo por aqueles em situação de afirmação identitária, na medida em que reforçam a figura da

⁴⁵ Língua geral amazônica criada pelos jesuítas a partir de elementos linguísticos do tupinambá.

autodefinição”. Para o autor, a revitalização do nheengatu é considerada, pelo povo Borari, como um ponto importante no processo de valorização e fortalecimento de seus aspectos culturais e linguísticos.

Cabe destacar que a região do Baixo Tapajós foi um reduto dos missionários da Companhia de Jesus por mais de um século, [...] e estes impuseram aos grupos indígenas a substituição de suas línguas maternas pelo Nheengatu que posteriormente veio a ter sua utilização proibida pelo Marques de Pombal, ambos episódios contribuíram com a extinção de inúmeras línguas indígenas daquela região (MADURO, 2018, p.99).

Ainda que a discussão a respeito da Educação Escolar Indígena não seja o foco da pesquisa, é importante salientar que a análise do PPP da escola evidencia que não há uma estruturação política nem pedagógica no que concerne às necessidades específicas para uma educação organizada e executada pelos indígenas conforme suas especificidades e modo de vida. Até mesmo no que se refere ao ensino de nheengatu, ainda que a possibilidade de oferta deste saber seja fundamental para a revitalização da língua, o único apontamento que aparece no PPP da escola está presente nos objetivos específicos: “Manter vivo o patrimônio cultural do povo Borari, sua língua nheengatu[,] seus saberes étnicos e de outras etnias” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2020, p.5). Não há, portanto, qualquer registro sobre como a ação pedagógica para o ensino da língua será organizada, de modo que seja capaz de contribuir efetivamente para a cultura do povo Borari.

Não se pode perder de vista o fato de que o PPP das escolas não é um instrumento a ser construído apenas para cumprir função burocrática junto às autoridades educacionais e ser arquivado como um documento desimportante. Deve, na verdade, se constituir um compromisso político e pedagógico coletivo, a partir de uma visão macro do direcionamento para as ações que a escola pretende realizar, contendo seus objetivos, metas e estratégias relacionadas às atividades pedagógicas e administrativas (VEIGA, 2002).

A construção do PPP tem como uma de suas principais competências a operacionalização do planejamento escolar. Por isso, deve ser uma ação intencional, definida coletivamente e embasada em um compromisso coletivo de constante planejamento, discussão e reflexão sobre as ações da escola, na busca de alternativas viáveis para a sua efetivação. E nesse contexto, Betini (2005, p.39, grifo nosso) afirma que “[...] chamamos de **político** porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive [...]”; enquanto o **pedagógico** “[...] expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais”.

Por conseguinte, pensar a respeito da educação integral e em como o processo de efetivação dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação ocorreu na Escola Borari, com vistas à educação integral, é importante, na medida em que os programas poderiam assumir papel fundamental para que objetivos que constam no PPP fossem alcançados.

4.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA BORARI PARA A EFETIVAÇÃO DO PME E DO PNME

O PME teve sua adesão pela Escola Borari no ano de 2013, tendo suas atividades iniciadas no mês de março. O desenvolvimento do programa tinha como foco o atendimento de alunos a partir do segundo ano do Ensino Fundamental I até o 8º ano do Fundamental II, principalmente aqueles que estivessem inseridos no Programa Bolsa Família e/ ou fossem indicados pelos professores da escola por apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem. Porém, as vagas não se limitavam a estes; havendo possibilidade de vagas, qualquer aluno poderia optar por se inscrever. Dentre os inscritos, era valorizada a participação de alunos residentes nas comunidades do entorno de Alter do Chão, na medida em que poderiam ficar na escola em turno integral. A participação no programa não era compulsória; era ofertado um total de 150 vagas, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, e eram os responsáveis pelos estudantes que deveriam procurar a escola para solicitar a matrícula.

As atividades relacionadas ao PME eram as seguintes: Orientação de Estudos e Leitura, com reforço escolar focado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e atividades dos macrocampos de música, dança e pintura, com oficinas de percussão e violão, artes gráficas e carimbó⁴⁶.

Os monitores das cinco atividades oferecidas eram pessoas da comunidade que se destacam nos saberes e práticas pertinentes às atividades ministradas, acadêmicos e pedagogos recém-formados. Somente o Professor Comunitário pertencia ao quadro de funcionários da escola, sendo uma pedagoga que coordenava as atividades em articulação com a equipe pedagógica da escola⁴⁷. Na época, os monitores participavam das atividades de planejamento, que ocorriam uma vez por mês e envolviam os professores das disciplinas regulares, os

⁴⁶ Originário da cultura paraense, o carimbó é uma manifestação de caráter popular e folclórico que envolve dança, música, ritmo, instrumentos próprios e poesia expressa em letras melódicas. A palavra “carimbó” ou “korimbó” vem da junção de duas palavras de origem tupi, *curi* (madeira, pau oco) e *m'bó* (furado, escavado) (CASCUDO, 1980), que vem a ser curimbó, um tambor feito de um tronco de árvore escavado, em que, em uma das extremidades, é colocado couro curtido de animal. O curimbó é o principal instrumento do Carimbó. De origem imprecisa, seu surgimento terá ao menos duas ou três versões, dependendo da região no Estado (JESUS; FERREIRA, 2019, p.2).

⁴⁷ Equipe pedagógica era formada por duas pedagogas, uma para o turno matutino e outra para o turno vespertino.

monitores do PME e de outros projetos paralelos⁴⁸ de que a escola participava, de modo que as propostas curriculares estivessem articuladas ao desenvolvimento das atividades do contraturno.

A escola não apresentava espaço físico capaz de dar condições adequadas ao desenvolvimento do PME. Sendo assim, parte das atividades ocorria na escola Municipal Dom Macedo Costa, unidade escolar nucleada à Escola Borari⁴⁹. Além disso, a escola estabelecia parcerias com espaços comunitários, como as praças públicas⁵⁰, o salão da Igreja de Nossa Senhora da Saúde e os barracões dos clubes de futebol da localidade, o Luso Brasileiro e o Santo Antônio.

O PME atendia alunos do turno matutino e vespertino, sempre no contraturno. Contava com turmas multisseriadas, organizadas de acordo com a faixa etária dos alunos, com uma média de 30 crianças por turma. No turno da manhã funcionavam duas turmas e, à tarde, três, de maneira que o PME abarcava, em média, 150 alunos por ano letivo. Os participantes do programa recebiam a mesma alimentação escolar daqueles que estavam no turno regular de ensino. Somente recebiam almoço, os estudantes que não tinham a possibilidade de retornar às suas residências no intervalo entre o turno e contraturno.

Os recursos advindos do programa eram utilizados para a compra de material pedagógico, pagamento dos cinco monitores e pequenos reparos na estrutura física da escola que pudessem contribuir para o melhor funcionamento das atividades do PME, estando de acordo com os pressupostos do Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013).

Segundo dados coletados a partir da plataforma do FNDE⁵¹, as últimas liberações de repasse de recursos do PME ocorreram em junho de 2015, quando foram realizados dois pagamentos da segunda parcela do programa referente ao ano de 2014, sendo um total de 33.300 reais. Sem a liberação de novos recursos, no ano de 2015, o desenvolvimento de atividades do PME chegou a fim na escola.

⁴⁸ São alguns dos projetos: Projeto Saúde na Escola, do Governo Federal; Projeto Cidadão do Futuro, em parceria com o 3º BPM; Projeto Esporte para a Vida, que oferece natação, futebol e futsal, em Parceria com o Grupo de Jovens Amigos do Esporte; e Projeto Rede +Criança, em parceria com a Fundação Xuxa Meneghel.

⁴⁹ Na rede municipal de Santarém, existe o Sistema de Nucleação, que organiza as escolas Polo com um conjunto de salas anexas ou salas de aula isoladas, tendo por objetivo reorganizar escolas ou salas isoladas localizadas no campo ou regiões de Rios e Planalto no município de Santarém, que funcionam sob a coordenação de uma escola credenciada para a oferta de um ou mais níveis e modalidades da Educação Básica. Neste caso, a Escola Borari presta assistência administrativa e pedagógica a uma escola externa, a Dom Macedo Costa, que, em 2019, atendia 95 alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2020).

⁵⁰ Praça Sete de Setembro e Praça do Saíre.

⁵¹ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>. Acesso em 13 jan. 2022.

Somente em 2018 as atividades foram retomadas, já com a implementação do PNME. De acordo com a plataforma do FNDE, a Escola Borari recebeu apenas uma única liberação de repasse de recursos, que ocorreu em dezembro de 2018, com o pagamento da primeira parcela do mesmo ano, tendo como valor total 24.678 reais.

Com o novo programa, houve redução do público atendido: passaram a ser 50 alunos do 6º ao 9 ano, já não mais atendendo os alunos do Ensino Fundamental I. Em meados de 2019, o número de alunos sofreu mais uma redução, pois somente os alunos do 6º ano continuaram a ser atendidos pelo programa, com a formação de apenas uma turma de 25 alunos.

O critério de participação no programa estava pautado nos resultados das avaliações das disciplinas curriculares, sobretudo Língua Portuguesa e Matemática. Assim, os estudantes com baixo rendimento eram encaminhados para as atividades de Acompanhamento Pedagógico. Com o PNME, as atividades diversificadas não tiveram continuidade, fato que confirma a priorização das atividades de reforço escolar em detrimento de novas oportunidades de aprendizagem.

Diferente da época do PME, o desenvolvimento das atividades passou a acontecer somente no turno vespertino, mas continuou atendendo alunos de ambos os turnos. Desta forma, aqueles que tinham como turno regular o horário da tarde tiveram que deixar de participar das aulas das disciplinas do currículo regular para se dedicarem ao Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática. Para estes, não houve ampliação de carga horária das atividades escolares, mas apenas uma troca de afazeres.

Além do exposto, é preciso considerar que os alunos que precisaram se ausentar das aulas regulares para participarem das atividades programa estavam sendo prejudicados, ao passo que não poderiam acompanhar todo o andamento de determinadas disciplinas, ficando defasados nos conteúdos curriculares. O que é um descenso, considerando que o critério de participação no programa estava vinculado ao baixo rendimento nas avaliações das disciplinas curriculares.

Esse fato, portanto, não condiz com o pressuposto de um programa com vistas à educação integral, na medida em que se torna evidente a valorização dada aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com Mendonça (2017, p.162), “ao substituir o PME pelo Novo PME, o que desaparece é a visão do protagonismo do sujeito com direito a uma formação humana plena. Ela é substituída ‘pelo direito’ a aprender Português e Matemática”.

Em sentido oposto, a situação menciona a educação integral, mas, na verdade, pressupõe a oferta de oportunidades educativas que estejam vinculadas ao desenvolvimento pleno das diversas potencialidades do aluno (GUARÁ, 2009).

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens - do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2009, P.33)

Assim como no PME, o desenvolvimento das atividades dependia de trabalho voluntário. O mediador de Matemática já atuava na escola como professor contratado, conhecendo, desta forma, as defasagens de aprendizagem de parte dos estudantes. O trabalho de Língua Portuguesa, por outro lado, era realizado por uma pedagoga pertencente à comunidade.

Um ponto a se destacar é a não articulação dos programas com o PPP da escola. A análise do referido documento demonstrou que, apesar de haver referências relacionadas à concepção de educação integral, não consta um projeto claro, com diretrizes, objetivos e concepções de uma escola comprometida com a organização escolar para a educação integral nem de incorporação do PNME ao seu PPP.

Missão: Desenvolver um ensino de qualidade visando à **formação integral** do ser humano ético e crítico, sujeito do contexto social e capaz de transformar e valorizar o ambiente em que vive. Buscando a construção de uma sociedade mais justa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2020, p.4, grifo nosso).

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, Art. 29), tendo como finalidade o **desenvolvimento integral** da criança até cinco anos de idade. Para isso é necessário zelar pelo respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2020, p.14, grifo nosso).

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o **desenvolvimento integral** de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que se apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessária uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2020, p.14, grifo nosso).

A construção da educação integral pressupõe a construção de um projeto pedagógico capaz de pensar na formação global dos alunos e em meios para sua implantação. “Contudo, a condição essencial para que essa perspectiva seja compreendida como Educação Integral é a atenção irrestrita e o diálogo com o projeto político pedagógico da instituição escolar” (MOLL, 2008, p.20). O que implica a escola assumir o compromisso para a construção de um PPP que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma educação integral. Para Moll (2008, p.36), somente a partir da construção coletiva do PPP “[...] é que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola”.

Como podemos perceber na citação do PPP da escola, não existe menção ao PNME no documento, embora o programa, que agora se encontra inativo⁵², estivesse em funcionamento no ano de 2019, havendo previsão para retomada.

Ademais, consta, no Documento Orientador do PNME (2016), a necessidade de “integração do Programa à política educacional da rede de ensino e **as atividades do projeto político pedagógico da escola**” (BRASIL, 2016, grifo nosso), bem como a orientação para que as atividades desenvolvidas pelo programa estejam articuladas com as demais atividades escolares. Logo, a orientação para essa articulação é fundamental, ao passo que possibilitaria a escola autoavaliar-se a partir dos resultados atingidos nos indicadores educacionais (BRASIL, 2017). No PPP, deveria estar inserido o compromisso com as metas a serem alcançadas nos indicadores, havendo, assim, a possibilidade de a escola acompanhar sistematicamente o processo de alfabetização e letramento dos alunos, dos processos avaliativos, das taxas de evasão e reprovação, bem como a construção e a viabilização do PNME.

Embora o recorte temporal da pesquisa esteja situado entre os anos de 2013 e 2019, é importante ressaltar que, segundo a Resolução nº 14, de 16 de setembro de 2021, o PDDE Educação Integral encontra-se inativo, e, conseqüentemente, o PNME, que recebia recursos do programa, também teve suas atividades inativadas. Ainda de acordo com a resolução, as escolas

⁵² Segundo a Resolução nº 14, DE 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da pandemia de Covid-19, os recursos do PDDE/Educação Integral podem ser repactuados para os referidos fins. Constando no Art 9º que os saldos nas contas-correntes do PDDE Educação Integral, PDDE Estrutura, PDDE Qualidade, de programas inativos e não utilizados até 31 de dezembro de 2023 deverão ser devolvidos à Conta Única do Tesouro Nacional por meio de Guia de Recolhimento da União – GRU (BRASIL, 2021).

que tivessem saldos em suas contas correntes com resquícios de recursos do PDDE Educação Integral do ano de 2019 poderiam repactuá-los, destinando-os para apoio ao retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. A partir de dados da plataforma do FNDE, constatou-se que a Escola Borari não apresentava saldos para serem repactuados.

Como antes mencionado, o ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia de Covid-19. Em 11 de março daquele ano, o Brasil decretou situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, conforme Portarias nº 188 e 356/GM/MS (BRASIL, 2020a; 2020b). Devido à grande demanda por internações causadas pelo contágio por coronavírus, o sistema de saúde colapsou. “Na tentativa de conter esse colapso, grande parte dos países teve como uma das principais ações, a interrupção parcial ou total das atividades não essenciais e daquelas que pudessem causar aglomeração de pessoas” (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022, p.5).

Assim, as instituições de ensino públicas e privadas, do nível básico ao superior, tiveram as aulas presenciais interrompidas. Em abril de 2020, segundo a UNESCO, estavam temporariamente fora da escola 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina. Enquanto no Brasil, o número de estudantes afetados foi de aproximadamente 52 milhões (UNESCO, 2020), na educação básica, cerca de 39 milhões de estudantes deixaram de frequentar as instituições de ensino (BAPTISTA; COLARES; MEDEIROS NETA, 2022).

As atividades escolares na rede municipal de Santarém ficaram suspensas até o mês de agosto de 2020, quando houve a implementação do ensino remoto emergencial como uma alternativa para práticas educativas, em meio à necessidade de distanciamento social. As aulas presenciais só foram retomadas em 2021, e, desde então, o desenvolvimento do PNME encontra-se desativado.

Ainda a respeito do PNME na Escola Borari, para o desenvolvimento das atividades do programa ocorreram processos formativos para os monitores que trabalham com o acompanhamento pedagógico. Essas formações tiveram como objetivo apresentar metodologias de ensino que potencializassem o processo de aprendizagem para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com a apresentação de material didático específico.

Na SEMED Santarém, as formações são realizadas em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que, desde 2005, celebra o “Instrumento Particular de Parceria Nº 1239/2005” entre a Prefeitura Municipal de Santarém e o IAS por meio da Rede Vencer.

Considerando: a) que o IAS está desenvolvendo a Rede Vencer cujo objetivo é promover a aprendizagem e o gerenciamento dos sistemas educacionais a qual congrega tecnologias sistematizadas pelo IAS e que podem ser

implementadas através de metodologias de titularidade do IAS (SANTARÉM, 2005).

No documento da parceria, consta que o IAS tem interesse em “[...] contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento das crianças e dos jovens brasileiros atendidos na rede pública de ensino da Prefeitura” (PREÂMBULO do IPP Nº 1239/05). Neste sentido, o poder público municipal isenta-se de ser o responsável pela elaboração e implementação da política educacional na medida em que assume o compromisso com os princípios da instituição.

1.DO ESCOPO; 1.2. A Prefeitura desde já expressamente **concorda e se compromete a submeter os resultados das ações da REDE à avaliação externa a ser realizada por empresas idôneas e capacitadas pelo IAS a seu critério**. Poderá contratar também garantindo as condições de aplicação dos instrumentos necessários no local.1.3. O IAS se reserva o direito de acompanhar sistematicamente os indicadores de sucesso das ações da REDE por si ou por agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto: i) Através dos dados a serem colhidos e inseridos no SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação); ii) De relatórios técnicos a serem produzidos em conjunto pela referida agência técnica e pelos profissionais a serem disponibilizados pela Prefeitura para a execução das ações da REDE conforme adiante fixado (SANTARÉM, 2005, grifo nosso).

Assim, o IAS passa a ter como objetivo capacitar as equipes da Secretaria de Educação e das unidades escolares para que todos desempenhem suas funções com foco em resultados e metas, assumindo as respectivas responsabilidades pelo resultado de aprendizagem de cada um dos alunos.

1. OBJETIVOS E METAS PRINCIPAIS DA REDE:

a) Institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano da escola que proporcionem a substituição da cultura do fracasso pela cultura do sucesso (SANTARÉM, 2005).

Retomando os processos formativos dos monitores do PNME,

[...] é importante atentar para a proposta de privatização sobre a educação, contradizendo o caráter público defendido em documentos constitucionais, tornando-a um instrumento de cunho mercadológico [...] que acaba por comprometer [...] o nível e a qualidade real da educação, em termos de desenvolvimento e integração social (SOARES; COLARES, 2020, p.4).

A realidade analisada expõe a preocupação de uma formação focada em metas e resultados quantitativos, descomprometida com o desenvolvimento de uma educação com base na concepção de formação integral dos sujeitos, que ocorreu a partir de uma organização desconectada do projeto político e pedagógico que se pretende alcançar na escola.

Desta forma, é imprescindível que as práticas educativas sejam capazes de oportunizar a construção de conhecimento alicerçado no raciocínio, na memória, na ética, no esporte, no lazer, na imaginação e na afetividade. Sendo esses, valores fundamentais que perpassam a construção das relações humanas e estão inseridos no contexto temporal e espacial das construções sociais (GUARÁ, 2006; COELHO, 2009).

Assim, para educar, há que se conjugar o tempo e o modelo de educação, considerando uma formação que oportunize o desenvolvimento da faculdade de compreender o mundo por meio dos sentidos (estética), do aguçamento da sensibilidade dos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo (visão, audição, tato, olfato e paladar). Também, é necessário incluir atividades que abordem a ética – entendida como ciência da conduta humana – no que concerne aos valores e à maneira de pensar, cooperar, consumir e se solidarizar com o outro semelhante, com os animais, rios, mares e florestas (FERREIRA, 2016, p.23)

Espera-se, desta maneira, uma concepção de educação que traga o sujeito para o centro de suas indagações e preocupações e perceba o ser humano em sua integralidade. Com práticas educativas que englobem o conjunto formado por aspectos biológico-corporais, sociais, cognitivos, afetivos e morais. Ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos e as concepções redutoras que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo (GUARÁ, 2006). Consequentemente, a educação integral deve estar pautada em um projeto pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de se perceberem como sujeitos sociais – indivíduos – inseridos em determinado contexto histórico permeado por contradições. Um processo educativo que se pretenda integral visaria à formação e ao desenvolvimento humano global, e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006).

Destarte, a tarefa de construção de uma escola em tempo integral e comprometida com a formação humana integral de seus alunos deve estar pautada na construção de uma educação com qualidade social para todos, “onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2010, p.5) em busca do desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, tratando, equilibradamente, da cognoscibilidade, da habilidade, da sensibilidade e da sociabilidade.

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis

social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade) (MACIEL; BRAGA, 2007, p.61).

Trata-se, portanto, de uma tarefa de caráter estrutural da educação (MOLL, 2019), não podendo se constituir apenas como um projeto estanque de expansão do tempo destinado às atividades escolares, mas, sim, como uma política pública e o princípio norteador do PPP de todas as escolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da pesquisa, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, procuramos responder ao seguinte questionamento: como os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação se efetivaram na escola indígena Borari, de Alter do Chão, entre os anos de 2013 e 2019, com vistas à educação integral?

A partir do entendimento de que a educação é uma construção histórica, indissociável, da formação humana e que é produzida direta e intencionalmente a partir das práticas e dos diversos contextos sociais, a pesquisa partiu do pressuposto de que, para compreendermos a educação escolar, é necessário identificarmos os fins e objetivos a que se destina, existindo, portanto, a necessidade de articulação entre a escola e a estrutura socioeconômica e política na qual está inserida.

Para tanto, compreendendo que o PME e PNME foram os principais programas indutores inseridos em uma política de educação integral, buscou-se, inicialmente, identificar como essas políticas educacionais se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990.

O estudo apontou que, apesar de haver avanços relacionados ao amparo legal normativo da educação integral, o quesito *tempo destinado às atividades escolares* é o fator de relevância, já que a análise dos documentos legais normativos que tratam da educação em tempo integral – LDBEN, PNE 2001-2010, FUNDEB e PNE 2014-2024 – demonstrou que todos fazem, ao menos, uma referência ao tempo destinado às atividades escolares, enquanto não existe referência explícita à categoria educação integral. Não há, portanto, um aprofundamento a respeito da concepção de educação integral em que a formação integral do aluno esteja vinculada à questão do quantitativo de tempo de permanência na escola.

Partindo da ideia de que toda política pública é uma forma de o Estado regular e intervir na sociedade, a partir de sua dinâmica política, socioeconômica e cultural, foi possível compreender que a estruturação das políticas com vistas à educação integral é consequência direta das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, no contexto do neoliberalismo. Nesse período, as políticas passaram por significativas reestruturações no intuito de atender às orientações de organismos internacionais hegemônicos, pois, em países emergentes, como o Brasil, os organismos internacionais intensificaram a influência na agenda das políticas educacionais, exercendo função político-estratégica em prol de ajustes estruturais em benefício da lógica capitalista neoliberal, com a implantação e

consolidação de políticas educacionais vinculadas a um viés economicista e pautadas na lógica de mercado.

Verificou-se, assim, que as políticas educacionais se destacam frente às demandas do neoliberalismo, uma vez que fortalecem a tríade escolarização-trabalho-mercado, na medida em que representam a possibilidade de avanço tecnológico e científico subserviente às demandas produtivas e às exigências do mercado. Diante desse quadro de subordinação, foram impostas novas prioridades para a educação, que se adequou, através da mudança da legislação, investimento e financiamento, a programas que atendessem aos ditames das demandas neoliberais e, sobretudo, à adoção de métodos de avaliação em larga escala a partir da valorização dos resultados de desempenho das escolas.

Foi nessa perspectiva que, na educação básica, a educação em tempo integral passou ser considerada como estratégica para que as exigências internacionais fossem atendidas, na medida em que passou a ser apontada como uma estratégia para melhorar a aprendizagem, reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e de evasão, além de elevar os índices conquistados nas avaliações externas.

Dessa forma, no decorrer da investigação, constatamos que as atuais políticas de educação integral, por estarem subordinadas aos pressupostos educacionais neoliberais, reproduzem um discurso genérico de expansão do tempo de aprendizagem. E, por conta disso, pouco têm avançado na garantia de uma educação cunhada na integralidade formativa. Tal constatação foi corroborada pela análise das concepções de educação integral presentes no PME e no PNME, na medida em que a análise comparativa entre os programas demonstrou que existem importantes pontos de divergência entre eles, principalmente a respeito da concepção de educação.

O PME apresentou elementos significativos para o debate de educação integral no Brasil, trazendo, em seus documentos orientadores, a possibilidade de diversificação dos saberes, a partir de novas experiências educativas e atividades em diversas áreas do conhecimento, privilegiando, além dos aspectos cognitivos, também os sociais, afetivos, estéticos, políticos e culturais. Em oposição, as análises apontaram que o PNME, embora seja uma reformulação do PME, mudou o seu foco principal de ação, de modo que a principal diretriz do programa passou a ser a melhoria dos resultados nos índices de avaliações de aprendizado externas focados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Desta forma, entendemos que, ao relegar o caráter mais amplo de uma educação escolar que valorize a diversidade de saberes e vivências, o PNME se alinha ainda mais aos

pressupostos dos organismos internacionais nos aspectos relacionados ao currículo, ao eleger as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como foco de atuação em detrimento das demais áreas do conhecimento – questão que foi reforçada, na medida em que a pesquisa apontou que, nos documentos norteadores do PNME, não há nenhuma referência explícita à concepção de educação integral.

A partir desse arcabouço teórico, a pesquisa procurou analisar o processo de efetivação do PME e do PNME na Escola Borari. Para tanto, o estudo baseou-se em documentos oficiais da escola, principalmente no PPP, uma vez que este tem como uma de suas principais competências a operacionalização do planejamento pedagógico e político das unidades escolares. Ademais, os documentos orientadores dos dois programas apontavam como fator preponderante a articulação entre o PPP das escolas e as atividades planejadas e desenvolvidas em relação ao PME e ao PNME.

A análise apontou que não existe, na organização do projeto pedagógico da Escola Borari, a discussão das intencionalidades e os resultados que se pretendia alcançar ao aderir ao PNME. Importante mencionar que não se trata de um episódio de um PPP desatualizado, na medida em que houve reelaboração do documento, e ele foi estruturado para atender ao triênio 2020/2021/2022.

A respeito disso, Silva (2012, p.95) expõe que “[...] a organização curricular indicada pelo Programa poderá não ser concretizada na realidade escolar de forma planejada e organizada [...]”, pois, “[...] muitas escolas, por conta da necessidade de dar início ao Programa apressadamente, podem ter aderido à oferta de atividades extras sem, no entanto, incorporá-las à sua proposta pedagógica”. Apesar de as atividades propostas pelo PNME não serem diretamente vinculadas à organização do currículo formal, o desenvolvimento do programa deveria se caracterizar pela sistematicidade, e não como uma atividade pontual, devendo ser articulado com o projeto pedagógico da escola (SILVA, 2012).

A ausência do PNME no PPP da escola inviabilizou o desenvolvimento da principal diretriz do programa: o acompanhamento contínuo e sistemático da evolução de aprendizagem de Língua e Portuguesa e Matemática. Isso, pois não houve uma proposta pedagógica que vinculasse as atividades do programa ao currículo regular, evidenciando a pontualidade de suas atividades, que acabaram funcionando apenas como um reforço escolar, sem que houvesse reflexão sobre os objetivos que se pretendia alcançar a partir da incorporação do PNME à dinâmica escolar.

Nesse sentido, entende-se a necessidade de as escolas repensarem sua proposta pedagógica de trabalho e seus currículos, com base na explicitação da concepção de educação e de sociedade na qual se pautam, bem como na compreensão da função social da escola e da educação escolar.

Sendo assim, um entrave para o desenvolvimento do programa com vistas à educação integral, de modo que não é possível a escola desenvolver ações com os objetivos vinculados à concepção de educação integral, uma vez que em sua proposta política e pedagógica não há reflexão clara e definida a respeito da referida concepção. Embora, na missão da escola, conste a ideia da formação integral do sujeito, não há uma discussão sobre as ações que se pretende para tal, nem como o PNME poderia contribuir para a sua consolidação.

A partir do exposto, a análise demonstra que a efetivação do PME e do PNME na Escola Borari não foi suficiente para promover a indução de uma educação integral, funcionando apenas como uma atividade de contraturno, no máximo para reforço dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de melhorar o alcance das metas dos indicadores das avaliações externas – o que reforça a condição de centralidade que a avaliação recebe nas políticas educacionais.

No caso de uma educação que se pretende integral, as diretrizes que objetivam o alcance de metas e resultados tornam-se propostas que oprimem os “[...] indivíduos e suas potencialidades em prol de demonstrar ‘habilidades necessárias’ [...]”. Fruto de novas exigências e aliada aos interesses do mercado, a escola passa por rupturas entre a sua função social originária e os novos rumos delineados pelo neoliberalismo contemporâneo” (SOARES; COLARES, 2020, p.14).

As reflexões, fruto da pesquisa, demonstram um alinhamento das diretrizes dos programas com a função de atender os alunos em estado de vulnerabilidade, ocultando, assim, as desigualdades socioeconômicas que estão no cerne dos problemas vivenciados pela escola. Além dessa questão, fica evidente a organização da educação básica sob a tutela dos grandes organismos multilaterais, ou seja, uma educação que seja promotora da eficiência e eficácia presentes na gestão empresarial, qualificando os indivíduos com conhecimentos técnicos indispensáveis para atender ao mercado de trabalho. Percebe-se, então, que tais programas se afastam da concepção de educação integral pautada na formação humana global, ficando distantes de um projeto pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de se perceberem como sujeitos sociais inseridos em determinado contexto histórico permeado por contradições.

Por fim, coloca-se como fundamental a compreensão da atuação do Estado na educação e nas políticas educacionais como algo não acabado, na medida em que a educação é permeada pelas contradições presentes na estrutura socioeconômica e política da sociedade. Portanto, ela pode servir para a reprodução da lógica capitalista neoliberal, mas também pode ser via para uma prática revolucionária, anti-hegemônica. Porém, a possibilidade de alterar a educação e todo o processo de internalização de valores e saberes promovidos por ela só se efetivará quando ocorrer o processo revolucionário de ruptura com o capital.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). Apresentação. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, pp.9-11.
- AGUIAR, M. S. **Educação em tempo integral**: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA no período de 2009 a 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2016.
- ALBA, R. P. **Mercantilização da educação no brasil**: da proposta do banco mundial à incorporação nos planos nacionais de educação. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- ANDRADE, C. A. M. Mercantilização Da Educação Básica Pública E Sua Relação Com O PNE. **Revista Mundo Livre**, Campos dos Goytacazes, v.5, n.1, Jan/Jul 2019, pp.63-78.
- AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BAPTISTA, T. N. F. ; MEDEIROS NETA, O. M. ; COLARES, M. L. I. S. . Desafios e reflexões sobre a prática educativa transformadora em tempos de pandemia da Covid-19. **EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação**, v. 09, p. 1-20, 2022.
- BARÃO, G. de O. D. **Conferência Mundial de Educação para Todos**: um novo consenso para a Universalização da Educação Básica. 05 de janeiro de 1999. 233 páginas. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- BARÃO, G. de O. D.; JACOMELI, M. R. M.; GONÇALVES, L. S. A educação para todos e a política pública de educação integral no brasil: estreitando as relações de dependência. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). **Educação integral**: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011;
- BETINI, G. A. **A construção do projeto político-pedagógico da escola**. Rev. Pedag. UNIPINHAL, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.
- BERTOLDO, E; SANTOS, M. **Trabalho docente e lutas de classes**. In: Bertoldo, E. ; Accioly, L.; Jimenez, S. Trabalho, educação e formação humana frente às necessidades históricas da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina**, v. 2, n. 1, janeiro-julho/2005, pp.68-80.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1998 (atualizada até a Emenda Constitucional nº 107, de 02/07/2020).
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.
- BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007a.
- BRASIL. **Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007b.
- BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007c.
- BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. **Série Mais Educação - Educação Integral**. Brasília: MEC, Secad, 2009.
- BRASIL. Gestão Intersetorial no Território. **Série Mais Educação**. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso: 11 de junho 2020.
- BRASIL. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: **caderno para professores e diretores de escolas**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009c.
- BRASIL. **Série Mais Educação-Territórios Educativos para Educação Integral**, Brasília, 2009d. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2020.
- BRASIL. **Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Acesso em: 11 de junho de 2020.

- BRASIL. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012.** Referencial Curricular Nacional Para a Educação Escolar Indígena. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. **Manual operacional de educação integral.** Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário oficial da União, 2014.
- BRASIL. **Programa Novo Mais Educação:** Documento Orientador. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. **Programa Novo Mais Educação:** caderno de orientações pedagógicas. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1 – extra, ano 157, n. 24-A, p.1, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020.** Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, ano 157, n. 49, p.185, 2020b.
- BRASIL. **Resolução nº 14, DE 16 de setembro de 2021.** Brasília, DF: Diário oficial da União, 2021.
- CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **RBP AE.** v. 31, n. 3, set./dez. 2015, pp.531-543. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60010/37017>. Acesso em: 23 de setembro 2021
- CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 23, n. 81, dez 2002, pp.247-270.
- CAVALIERE, A. M. V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, n. 129, dez. 2014, pp.1205-1222. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000401205&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 25 maio de 2020
- CAVALIERE, A. M. V. *In:* COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral:** história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, pp.225-242.
- CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, pp.1015- 1035.
- CAZAVECHIA, W. R. A mercantilização da educação no Brasil dos anos 1990. **Reunião Científica Regional da ANPED:** Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, PR: UFPR 2016.

- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral?** s/d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2021
- COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.** XXVII Reunião Anual da Anped, 2004.
- COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, pp.83-96.
- COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. XXX Reunião Anual Anped, 2007.
- COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Pro126|Educação e Realidade Amazônica posições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, out 2011, pp.187-202. ISSN:1676 – 2584 Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43e/index.html>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- COLARES, A. A. **Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira.** XXV Simpósio Brasileiro. II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação (ANPAE). Diversidade Cultural: Desafios Educacionais no Contexto Amazônico. 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Relato/AnselmoColares_GT3_integral.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.
- COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA.** 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C.; (Orgs.) **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços.** Santarém, PA: 2018.
- COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C.; (Orgs.) _____. v. 2. Santarém, PA: 2019.
- COSTA, C. N. da. **O projeto de escola de tempo integral no Pará: o caso da Escola Miriti.** 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.
- COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais.** Curitiba, PR: CRV, 2016.
- DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas.** Fortaleza. Edições UFC, 2014, p.173.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>, Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. V. 3. São Paulo, Alfa-Ômega, 1980.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p.52-71.
- EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2020.
- FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- FERREIRA, E. **O berço do Çairé**. Santarém: Edição do autor, 2008.
- FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2016.
- FONSECA, A. D; SILVA S. L. A da. O Neoliberalismo em Tempos de Pandemia: o Governo Bolsonaro no contexto de crise da Covid-19. **Ágora** (St. Cruz Sul, Online), v. 22, n. 2, julho-dezembro/2020, pp.58-75.
- FONSECA, A.D. O neoliberalismo no Ensino Superior: sobrevivendo nas ruínas. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.
- FONTES, V. **O Brasil e o Capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, pp.379-404.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/03/ 2021
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos:**

- O Programa Mais Educação (MEC). São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4).
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação**: Teoria e Prática, [S.l.], v. 27, n. 56, p.575-591, mar. 2018. ISSN: 19818106. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954/8343>>. Acesso em: 13 de maio de 2020.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- GOCH, G. J. F. Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2016.
- GOCH, J. F.; COLARES, M. L. I. S.; GOMES, T. C. O desafio da Educação integral no contexto amazônico. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. v. 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- GOMES, C. T. COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (BA), v. 15, n. 31, jan./mar. 2019, pp.313-332.
- GOMES, M. A. DE O.; COLARES, M. L. I. S. **A educação em tempos de neoliberalismo**: dilemas e possibilidades. Acta Scientiarum Education, v. 34, n. 2, 20 ago. 2012, pp.281-280.
- GOMES, M de. L.; CHAIBE, M. E. S. Educação, linguagem e amazônia. In. COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Orgs). Educação e realidade amazônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006, pp.129-135.
- GOUVEIA, G. K. O da. Comitês territoriais de educação integral: um espaço de formação e gestão democrática. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). **Educação integral**: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

- GUARÁ, I. M. F. R. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagens. **Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, pp.65-81.
- HERDADE, L. Todos pela educação? Classe dominante, poder e hegemonia em tempos de pandemia. In: LAMOSA, R. (org.) **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001, pp.30-41.
- HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, DF: INEP, 2020.
- IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. **O plano de desenvolvimento da educação**: uma análise no contexto escolar. 32ª Reunião Anual da Anped. 2009.
- JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- JESUS, C. I; RODRIGUES, G.S. L. A implantação da educação escolar indígena no município de Santarém-PA. **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação**, v. 1, n. 1, 2021.
- JESUS, M. S. de; FERREIRA, R. da S. **Carimbó: um movimento cultural brasileiro**. V Seminário de Ensino e Pesquisa em dança: Corpo, som e movimento. UFG, 2019
- LARA, A. M. de B. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C.. (Org.). **Diversidade Cultural**: políticas e práticas educacionais. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2012, v. 1, pp.55-68.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001
- LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. (Orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012, pp.17-49.
- LEHER, R. **Organização, Estratégia e o Plano Nacional de Educação**. 2014, pp.1-23. Disponível em: <marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/RLeherEstratégia>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

- LEITE, S. F.; GUERREIRO, J. A. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. *In*: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. **Educação integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, V. M. L. (Org.). **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2015, pp.257-308. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (impresso), v. 46, 2016, pp.38-62.
- LIMA, S. B. de M. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo**: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O Caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO. Brasília, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo. 2013.
- MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. da. **Sentidos da educação integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. *In*: SANTOS, N. (Org.). **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.
- MADURO, R. P. **O processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão-PA**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEA, 2018.
- MAGALHÃES, M. G. P de. L. P. **A descentralização dos recursos federais no Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2016.
- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MAZZA, *et al.* (Org.). **Educação integral**: concepções e práticas no Brasil. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. Campinas, SP: 2017.
- MENDONÇA, P.M. **O direito à Educação em Questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação UFMG. Belo

Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AVGGNU>. Acesso: 23 de fevereiro 2021.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. Dossiê o valor do tempo em educação: jornadas escolares ampliadas, educação integral e outras experiências sobre o uso e o significado do tempo educativo escolar. **Educ. rev.** Curitiba, n. 45, jul./set. 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILEO, I. do S. de O. **Sistemas municipais de ensino e o instituto Ayrton Senna na Amazônia paraense**. 392 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2013.

MINA, A. C. F. V.; GANZELI, P. Programa Novo Mais Educação, reforma do ensino médio e a educação (não) integral. In: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C.; (Orgs.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços**. Santarém, PA, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L.;A.; MARTINS, F. S. **Educação Integral e(m) tempo integral**, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. XXXVIII Reunião Nacional da Anped - Maranhão, 2017.

MOLL, J. Caderno Educação Integral. **Série Mais Educação**. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MOLL, J. Escola de tempo Integral. In: OLIVEIRA, D. A. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, pp.129-146.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOTA, C. M.; CARARO, M. F; COELHO, P. C. A. **Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas**. Revista Comunicações, v. 19, n. 2, p. 75-88, 2012

OLIVEIRA, T. A de. **Educação Integral no século XXI – Do Programa Mais Educação ao Programa Mais Novo Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-

- graduação Educação, Linguagem e Psicologia - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, T. L. M. M. **Educação Integral**: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA. Pará, 2019.
- OLIVEIRA, T. L. M. M.; COLARES, M. L. I. S. O plano municipal com vista ao atendimento do plano nacional: análise das perspectivas para a educação em tempo integral. **Rev. HISTEDBR On-line**, v.19, p.1-23, 2019.
- ORSO, P.J. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, v. 10, p.e020048-e020048, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432>
- PAR. Plataforma Educacional. **Principais avaliações da educação brasileira**. 2019. Disponível em: <http://conteudos.somospar.com.br/lp-ebook-principais-avaliacoes-daeducacao-brasileira>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- PEREIRA, R. N. R. **Os verdadeiros donos da terra: paisagem e transformação no Baixo Tapajós**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.
- PINHEIRO, L.; RODRIGUES, R. L. P. A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA) *In*: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, pp.434-438.
- PNUD; UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. Marco de Accion para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizagem. Declaração, 1990. *In*: Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, Jomtien. **Documento Aprovado na Conferência**. Nova York, 1990.
- PRADO, E. C. do; PASSOS, E. B.; SOUZA, M. de F. M. de. Novos nomes, velhas práticas: o que há de diferente no Novo Mais Educação? **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p.e26849, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26849. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/26849>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.
- RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- REGO, J. C. da S.; SANTOS, P.R.; CAZULA, L. P. **Percepções Geográficas na “Ocupação” Vista Alegre do Juá em Santarém/PA**. *In*: XVI Encontro Paraense de Geografia e IV Colóquio de Geografia do Oeste do Pará. Santarém/PA: Ufopa, 2017.
- RODRIGUES, G. C. L. Educação escolar em comunidades indígenas no contexto da reprodução ampliada do capital. *In*: VI Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo: Lênin 90 anos depois - política, filosofia e revolução. **Anais completo do VI Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo**. Marília (SP), v. 1, 2016, pp.1-16.

- RODRIGUES, G. C. L. Escola Indígena: a normatização da Educação Escolar Indígenas de Santarém à luz da legislação nacional e do estado do Pará. **Revista Cocar**. v. 14, n. 28, Jan./Abr./2020, pp.856-874.
- RODRIGUES, G. C. L. Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p.396-422, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID651. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>. Acesso: 18 de abril de 2020.
- SAMARA, E., TUPY, I. **História e Documento e metodologia de pesquisa** (2a ed). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SANTARÉM-PA. Projeto Político Pedagógico Escolar: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio de Sousa Pedroso. Santarém/PA, 2020.
- SANTARÉM-PA. Lei Nº 19.829/2015, de 4 de julho de 2015. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. Santarém/PA, 2015 Disponível em <www.santarem.pa.gov.br, 2015>. Acesso em: 11 de agosto de 2020.
- SANTARÉM-PA. Instrumento Particular de Parceria Nº 1239/2005. Santarém/PA, 2005.
- SANTARÉM-PA. **Lei Nº 17.865/2004 de 03 de novembro de 2004**. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém. Santarém/PA, 2014.
- SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia, 2009.
- SAQUELLI, G. F. **Programa mais educação e o novo mais educação: permanências e rupturas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP, 2018.
- SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, 2009, pp.1-15.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007a.
- SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Memória da Educação). pp.105-130.

- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007b.
- SCHIMONEK, E. M. P. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, set.-dez 2015, pp.502-516.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez 2016.
- SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. **Avaliação educacional ou política de resultados?**. Educação & Formação, v. 5, n. 3, p. e2951, 27 maio 2020. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, pp.427-446.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, A. L. F. da. Ampliação da jornada escolar e a melhoria da qualidade da educação básica. **ORG & DEMO**, Marília, v. 13, n. 1, Jan./Jun. 2012, pp.97-100.
- SILVA, G. V. Valoração econômica da praia de Alter do Chão, Santarém, Pará, Brasil. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento. Santarém, 2019.
- SILVA, J. A. de A. da & SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, 2014, pp.95-126.
- SILVA, J. F. RODRIGUES, G. C. L. Educação escolar indígena: a cultura e a história do Povo Borari na escola indígena de Alter do Chão. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.
- SILVA, P. A. D. A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017.
- SIQUEIRA, P. H. D. In: LAMOSA, R. (Org.) **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.
- SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 3, p.e2951, 2020. DOI:

10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951.

Disponível

em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUSA, L. T. de.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 1, 2018, pp.99-121.

SOUSA, W. L. de. **O programa gestão nota 10 do instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA**. 2013. 406 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2013.

SOUZA, M. M. de; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, , Vol. 8, Nº 3, p. 113 - 142, SET/DEZ 2018.

SOUZA, M. M. de; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S.S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. *In*: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016, pp.33-61.

SOUZA, R. R.. **Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral**. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2015.

TAMBARA, E. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/como-atua/> Acesso em: 17 de agosto de 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

VASCONCELOS, C. R. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas de campo na Amazônia paraense**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém, 2017.

VEIGA, I. P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15 ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VERÍSSIMO et al. **Ajuste neoliberal e a crise do Estado:** necessidade de se retomar a autonomia dos Estados Nacionais. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC04.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2021.

VIEIRA, I. C. G. **As amazônias de Bertha Becker:** ensaios sobre geografias e sociedade na região amazônica. v. 1. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.