



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – POLO SANTARÉM**

MARIA SOUSA AGUIAR

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PROGRAMAS IMPLEMENTADOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTARÉM/PA (2009-2019)**

**SANTARÉM
2024**

MARIA SOUSA AGUIAR

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PROGRAMAS IMPLEMENTADOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTARÉM/PA (2009-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede/Polo Santarém, Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, políticas públicas e gestão da educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

**SANTARÉM
2024**

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

A283e Aguiar, Maria Sousa
 Educação em tempo integral: programas implementados nas escolas estaduais de
 Santarém/PA (2009-2019). / Maria Sousa Aguiar. – Santarém, 2024.
 265 p. : il.
 Inclui bibliografias.

 Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia, Doutorado em Edu-
cação.

1. Educação na Amazônia. 2. Tempo Integral. 3. Educação integral. 4. Programa mais educação.
I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.112098115



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

ATA Nº 16

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pela discente Maria Sousa Aguiar, orientada pelo Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, da Linha de Pesquisa ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia.

Aos vinte e dois dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 15h00min, em uma sala *on-line*, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Maria Sousa Aguiar, pela apresentação da sua Tese intitulada "EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PROGRAMAS IMPLEMENTADOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTARÉM/PA (2009-2019)". A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Presidente) e pelos membros: Dr. Mark Clark Assen de Carvalho (avaliador Interno ao Programa); Dra. Inalda Maria dos Santos (avaliadora externa à Instituição); Dra. Edna Cristina do Prado (avaliadora externa à Instituição); Dr. Edilan de Sant Ana Quaresma (avaliador externo ao Programa), tendo como suplentes a Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (avaliadora externa à Instituição) e o Dr. Anselmo Alencar Colares (examinador interno). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores titulares para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer PROVADA. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

(X) APROVADA

() REPROVADA

Documento assinado digitalmente
MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES
Data: 23/10/2024 15:12:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES, UFOPA
Presidente

Documento assinado digitalmente
EDNA CRISTINA DO PRADO
Data: 22/10/2024 16:24:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. EDNA CRISTINA DO PRADO, UFAL/UFSCar
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
INALDA MARIA DOS SANTOS
Data: 22/10/2024 16:40:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. INALDA MARIA DOS SANTOS, UFAL
Examinadora Externa à Instituição



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



Documento assinado digitalmente
MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO
Data: 22/10/2024 18:12:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO, UFAC
Examinador Interno ao Programa



Documento assinado digitalmente
EDILAN DE SANT ANA QUARESMA
Data: 22/10/2024 17:02:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. EDILAN DE SANT ANA QUARESMA, UFOPA
Examinador Externo ao Programa



Documento assinado digitalmente
MARIA SOUSA AGUIAR
Data: 22/10/2024 18:43:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARIA SOUSA AGUIAR
Doutoranda

Aos meus filhos, Lincon e Matheus, como forma de demonstrar todo o meu amor, minha força, coragem, esperança e resistência como mulher, mãe, trabalhadora e educadora comprometida com a luta coletiva por uma sociedade justa e emancipada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e pelas bênçãos concedidas, pela saúde, proteção, força e coragem no enfrentamento das dificuldades e provações durante toda a trajetória de estudos e construção desta pesquisa! E por me dar perseverança para continuar buscando e acreditando em um mundo com mais justiça e igualdade social.

Aos meus filhos, Lincon e Matheus, por acreditarem em mim, darem sentido à minha vida, e por me impulsionarem com amor e carinho a não desistir dos meus projetos e sonhos.

Ao meu esposo Domingos, pela paciência, apoio e companheirismo.

Aos meus pais (Joaquim e Francisca), meu irmão (Arnaldo) e minhas irmãs (Neurimá e Cristiane), por me ensinarem valores e princípios fundamentais que me tornaram quem eu sou hoje.

À Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, minha querida e amável orientadora, por quem tenho um enorme carinho e admiração. Agradeço pelo apoio, confiança, incentivo, orientação e parceria na condução desta pesquisa.

Aos professores examinadores, Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma, Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo e Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, pelo aceite em participar da Banca Examinadora, disponibilidade e pelas valiosas contribuições para qualificação desta pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA), à Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Santarém, antiga 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE), e à direção das escolas Alter do Chão e Pajuçara, pela disponibilização de fontes de pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), pelos momentos de estudos coletivos, debates, socialização de conhecimentos e mensagens de incentivo e carinho.

À Ufopa pela concessão da licença qualificação e, especialmente, à minha chefia e colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen), pelo apoio e incentivo.

À coordenação do PGEDA/Ufopa, servidores da secretaria, professores e colegas da turma 2021, pela partilha de saberes, experiências, culturas e amizades.

Enfim, a todos e todas que direta ou indiretamente torceram e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 102-103).

RESUMO

O estudo trata sobre a temática da educação em tempo integral (ETI) como política indutora de educação integral e de melhoria da qualidade educacional. Realizou-se no âmbito do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Polo de Santarém, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Tem como objetivo geral analisar os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019). Assim, parte da seguinte problemática: em qual perspectiva político-ideológica/pedagógica os programas de educação em tempo integral foram implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019)? Trata-se de um estudo descritivo-analítico que se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Além dos documentos normativos e orientadores sobre os programas, analisou-se os documentos disponibilizados pela Seduc/PA, 5ª URE e por duas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém, neste estudo denominadas de Escola Alter do Chão e Escola Pajuçara. As discussões e análises desenvolveram-se à luz das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) a partir de duas categorias analíticas: concepção de educação integral e concepção de qualidade. Constatou-se que as ações do PME e do PNME nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA foram desenvolvidas em consonância às diretrizes do MEC em uma perspectiva político-ideológica/pedagógica pautada pela ótica neoliberal, que tem compromisso com uma educação voltada para a formação unilateral e alienadora do homem. As análises revelaram ainda, que a política de educação integral implementada nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA se resume à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. É necessário romper com o paradigma educacional hegemônico. Nesse sentido, o estudo evidencia como alternativa a Pedagogia Histórico-Crítica, comprometida com a formação da classe trabalhadora na perspectiva crítica e *omnilateral*.

Palavras-chave: Educação na Amazônia. Tempo integral. Educação integral. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação.

ABSTRACT

The study deals with the topic of full-time education as a policy that promotes comprehensive education and improves educational quality. It took place within the scope of the Doctorate Course in Education in the Amazon by the Postgraduate Program in Education in the Amazon (PGEDA), Santarém Center, at the Federal University of Western Pará (Ufopa). Its general objective is to analyze the full-time education programs implemented in state elementary schools in Santarém/PA (2009-2019). Thus, it starts with the following problem: from which political-ideological/pedagogical perspective were full-time education programs implemented in state elementary schools in Santarém/PA (2009-2019)? This is a descriptive-analytical study that was developed using a qualitative approach, through bibliographical research and documentary analysis. In addition to the normative and guiding documents on the programs, documents made available by Seduc/PA, 5th URE and two state elementary schools in Santarém, in this study called Escola Alter do Chão and Escola Pajuçara, were analyzed. The discussions and analyzes were developed in light of the contributions of Historical-Critical Pedagogy (PHC) based on two analytical categories: conception of integral education and conception of quality. It was found that the actions of the PME and PNME in state elementary schools in Santarém/PA were developed in line with the MEC guidelines in a political-ideological/pedagogical perspective guided by the neoliberal perspective, which is committed to education aimed at the unilateral and alienating formation of man. The analyzes also revealed that the comprehensive education policy implemented in state elementary schools in Santarém/PA boils down to extending the student's time at school. It is necessary to break with the hegemonic educational paradigm. In this sense, the study highlights Historical-Critical Pedagogy as an alternative, committed to the formation of the working class from a critical and omnilateral perspective.

Keywords: Education in the Amazon. Full time. Comprehensive education. More Education Program. New More Education Program.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Número (em milhões) de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental no Brasil – 2010-2017 | 136 |
|--|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Estruturação do Método <i>Systematic Search Flow</i> (SSF) | 38 |
| Quadro 2 – Portfólio das teses sobre educação em tempo integral e programas de educação em tempo integral no Brasil – 2009-2019..... | 40 |
| Quadro 3 – Objetivos gerais das teses sobre educação em tempo integral e programas de educação em tempo integral no Brasil – 2009-2019..... | 42 |
| Quadro 4 – Experiências públicas pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil – 1950-1990..... | 74 |
| Quadro 5 – Programas federais indutores de educação integral na educação básica no Brasil – 2007-2023 | 78 |
| Quadro 6 – Educação integral e qualidade no PPP da Escola Alter do Chão de Santarém/PA – 2008-2023 | 161 |
| Quadro 7 – Educação integral e qualidade no PPP da Escola Pajuçara de Santarém/PA – 2009-2023..... | 166 |
| Quadro 8 – Concepção de educação integral e concepção de qualidade na perspectiva hegemônica neoliberal e na perspectiva contra-hegemônica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)..... | 207 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Monitoramento dos objetivos e resultados da Meta 6 do PNE no Brasil – 2014-2023 | 92 |
| Tabela 2 – Unidades Regionais de Educação da Seduc/PA – 2023 | 114 |
| Tabela 3 – Quantitativo de escolas e matrículas por municípios da 5ª URE/Seduc/PA 2023 | 115 |
| Tabela 4 – Quantitativo de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará – 2019-2023 | 115 |
| Tabela 5 – Monitoramento dos indicadores da Meta 6 do Plano Estadual de Educação do Pará 2015-2025 | 118 |
| Tabela 6 – Quantitativo de escolas estaduais de Santarém/PA e de alunos, por etapa de ensino, cadastrados no PME e no PNME – 2009-2017 | 142 |
| Tabela 7 – Quantitativo de escolas estaduais da zona urbana de Santarém/PA e alunos cadastrados nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação – 2009-2017 | 143 |
| Tabela 8 – Quantitativo de alunos cadastrados no PME e no PNME nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA – 2009-2017 | 174 |
| Tabela 9 – Resultados e metas do Ideb da Escola Alter do Chão de Santarém/PA – 2009-2021 | 181 |
| Tabela 10 – Resultados e metas do Ideb da Escola Pajuçara de Santarém/PA – 2009-2021. | 182 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| Aneb | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| AP | Amapá |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Caic | Centro de Atenção Integral à Criança |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Cefor | Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará |
| Cepal | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CF | Constituição Federal |
| Ciac | Centros Integrados de Apoio à Criança |
| Ciem | Centros Integrados de Educação Municipal |
| Ciep | Centros Integrados de Educação Pública |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| Conae | Conferência Nacional de Educação |
| DCEPA | Documento Curricular do Estado do Pará |
| DEM | Democratas |
| DRE | Diretoria Regional de Ensino |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EMTI | Ensino Médio em Tempo Integral |
| ETI | Educação em Tempo Integral |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| Fundef | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| HISTEDBR | História, Sociedade e Educação no Brasil |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| Nuppae | Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional |
| PA | Pará |

| | |
|--------|--|
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEE/PA | Plano Estadual de Educação do Pará |
| Peti | Programa Escola em Tempo Integral |
| PGEDA | Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica |
| PME | Programa Mais Educação |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PNME | Programa Novo Mais Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| Profic | Programa de Formação Integral da Criança |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Saen | Secretaria Adjunta de Ensino |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| Seduc | Secretaria de Estado de Educação |
| SIC | Serviço de Informação ao Cidadão |
| Simec | Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle |
| SSF | Systematic Search Flow |
| TCUD | Termo de Compromisso de Utilização de Dados |
| Ufac | Universidade Federal do Acre |
| Ufal | Universidade Federal de Alagoas |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| Ufopa | Universidade Federal do Oeste do Pará |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| URE | Unidade Regional de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE SUSTENTA A ANÁLISE DO OBJETO INVESTIGADO | 30 |
| 2.1 Abordagem preliminar e técnicas de coleta de dados | 30 |
| 2.2 O que dizem as pesquisas sobre o objeto de estudo | 37 |
| 3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS | 55 |
| 3.1 Educação em tempo integral como política indutora de educação integral na agenda federal | 55 |
| 3.2 A implantação das políticas indutoras de educação integral em tempo integral na Amazônia Paraense..... | 95 |
| 4 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE SANTARÉM/PA | 121 |
| 4.1 Programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA..... | 121 |
| 4.1.1 Programa Mais Educação (PME) | 121 |
| 4.1.2 Programa Novo Mais Educação (PNME)..... | 134 |
| 4.1.3 O PME e o PNME na rede estadual de Santarém: atendimento, gestão e desafios | 141 |
| 4.2 Concepção de educação integral e concepção de qualidade no Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas | 155 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 217 |
| REFERÊNCIAS..... | 228 |
| APÊNDICE A – Quadro do Protocolo de Solicitação de Informação/Documento por meio do SIC do MEC..... | 261 |
| APÊNDICE B – Quadro dos Protocolos de Solicitação de Informações/Documentos por meio do SIC.PA | 262 |
| APÊNDICE C – Quadro dos Ofícios Encaminhados à 5ª URE e Saen/Seduc/PA | 263 |
| ANEXO A – Termo de Autorização da Seduc/PA..... | 264 |

1 INTRODUÇÃO

A defesa da escola pública de tempo integral tem sido justificada pelas políticas educacionais neoliberais contemporâneas tanto como uma estratégia para aumentar a qualidade na educação, entendida no sentido de melhoria da aprendizagem, quanto para a equidade, pela possibilidade de diminuição dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades educacionais (Maia; Santos; Oliveira, 2019). Entende-se que o conceito de qualidade no campo educacional assume inúmeras características e sentidos, dependendo dos interesses nele imbricados e das concepções de homem e sociedade que se quer formar.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹ (Brasil, 2007) dispõe no artigo 3.º que a qualidade da educação básica seja aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 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). Portanto, apresenta um sentido de qualidade associado à lógica da qualidade total do mundo empresarial e aos mecanismos de controle dos resultados, impondo à educação o objetivo de formar o educando para a empregabilidade. Desse modo, relaciona-se às políticas de avaliação em larga escala e serve aos propósitos do capitalismo, pois impõe a ideologia ou concepção de mundo neoliberal.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)² a qualidade da educação está condicionada à formação humana *omnilateral*³ que visa sua emancipação social, em contraposição ao homem unilateral, calcado na sua constituição fragmentada e alienada à sociedade capitalista. No processo de busca dessa qualidade, o trabalho pedagógico deve estar ancorado em três aspectos fundamentais: “[...] aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz” (Saviani, 2019, p. 158), sendo essa a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse entendimento, o sentido de qualidade relaciona-se às concepções de qualidade social, crítica e emancipadora da educação, opondo-se

¹ Conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007, artigo 1º).

² Teoria pedagógica de inspiração marxista, formulada por Dermeval Saviani e defendida neste estudo.

³ *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação *omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação *omnilateral* abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

à visão das teorias não críticas⁴ e às de caráter crítico-reprodutivistas⁵ hegemônicas, que reproduzem a divisão social do trabalho, a fragmentação do processo educativo e vinculam o sentido de qualidade educacional à lógica mercadológica imposta pelos interesses do capitalismo. Assim, neste estudo, procura-se desmistificar esse sentido de qualidade da educação que se vincula à política educacional neoliberal.

A concepção de qualidade da educação defendida neste trabalho relaciona-se a uma educação de qualidade com múltiplas dimensões sociais e educacionais, que se fundamenta pelas ideias de Dourado (2020a) e proposições da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, entende-se a qualidade da educação como um conceito polissêmico, ambíguo, que se situa no percurso histórico e está condicionado às relações sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto em que está inserido.

Há uma dualidade entre a proposta do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de uma qualidade da educação cartesiana, mensurável, objetiva e associada à lógica da qualidade total do mundo empresarial e aos mecanismos de controle dos resultados, contrariando a percepção de uma qualidade que se dilui no processo (social, político, econômico e cultural) e não somente no final (a escola ou o aluno) por meio de um indicador frágil, incompleto e injusto como o Ideb.

Neste estudo, compreende-se que a qualidade social na educação não se restringe às fórmulas matemáticas, resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas, “[...] como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos” (Silva, 2009, p. 225). Pelo contrário, busca-se tratar a educação de qualidade como elemento para promoção do desenvolvimento humano e social.

No debate sobre melhorias para os problemas do processo pedagógico é indispensável também refletir sobre as condições de como os docentes, discentes e gestores lidam com os mecanismos que permeiam a organização escolar. Percebe-se que nos meios escolares e dispositivos legais é comum a defesa de uma maneira nova de trabalhar que contemple os princípios democráticos e da qualidade da educação, em que as relações sejam pautadas pela gestão democrática. Entende-se que a qualidade almejada na perspectiva da PHC e defendida

⁴ Nesse grupo estão inseridas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista (Saviani (2012; 2013b).

⁵ No âmbito desse grupo, segundo Saviani (2012), as teorias que tiveram maior repercussão e alcançaram um maior nível de elaboração foram a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida pelos teóricos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), criada por Louis Althusser; e a teoria da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet.

neste estudo implica uma nova concepção sobre o papel da escola e do saber escolar, sendo inevitável a preocupação com a finalidade da escola, seus conhecimentos e a valorização dos conteúdos clássicos e universais.

A Pedagogia Histórico-Crítica concebe o homem de uma forma inteira, imerso em um contexto histórico-social no qual ele é agente consciente e crítico de sua própria realidade. O homem é um ser histórico-cultural constituído a partir de sua práxis social. Desse modo, o propósito da educação integral é a formação completa desse ser social que se situa em um contexto sócio-histórico e imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade, que é deixado, como herança, para as novas gerações. Assim, entende-se a educação como um processo de formação humana complexo que acontece ao longo de toda a vida.

Conforme Lima, Lima e Cardozo (2013), a perspectiva de uma educação integral que reconheça o sujeito em sua condição multidimensional permanece sendo um desejo de muitos educadores, estudantes, famílias e instituições educativas, pois apesar de grande parte das experiências defenderem a educação integral, voltam-se apenas para a ampliação da jornada do tempo escolar. Por isso, é fundamental problematizar a visão limitada com que a educação integral se apresenta nas políticas estatais, com ênfase na ampliação da jornada escolar.

Paro (2009) argumenta que a educação por natureza deve ser integral, caso contrário não seria educação. Isso justifica o fato de que não se deve confundir educação de tempo integral, ou extensão de tempo de escolaridade, com educação integral. É preciso que fique clara a compreensão da diferença desses termos para “[...] separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje” (Paro, 2009, p. 13). Isso demonstra que a prática educativa em tempo integral deve ser fundamentada por uma concepção de educação integral.

Na visão de Gadotti (2009), a educação integral se constitui em um processo que não se confunde com escolarização. Dado o caráter permanente da educação, e que ela acontece em diferentes lugares da vida social (na família, na escola, na rua, etc.) e de forma ininterrupta, falar em educação de tempo integral é redundante. Segundo o autor, há diferentes acepções de educação integral, podendo ser entendida como um princípio orientador do currículo, como educação em tempo integral ou como educação que considera todas as dimensões do ser humano que busca proporcionar a formação integral. Para o autor, todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral.

A relevância da educação integral em tempo integral adquiriu materialidade, entre outros fatores, a partir do crescente avanço da sua inserção no ordenamento normativo federal

associado à educação. No texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, a ampliação da jornada escolar para o tempo integral estava associada exclusivamente ao ensino fundamental (Brasil, 1996), já no âmbito do Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2011 (Brasil, 2001), passou a abarcar também a educação infantil, sendo que, a partir da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb⁶), atingiu todas as etapas da educação básica (Menezes, 2009).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 (Brasil, 2010) apontou a questão da ampliação da jornada escolar básica no Brasil, de quatro horas/aulas diárias para sete horas/aulas, como uma das estratégias de transformação estrutural da educação escolar brasileira, cuja materialidade se expressou na Lei n. 13.005/2014, que dispõe sobre o PNE 2014-2024. Desse modo, a educação em tempo integral conquistou *status* de meta específica (Meta 6), devendo atingir no decênio de vigência do referido Plano, “[...] no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas [...]”, bem como atender, pelo menos, a “[...] 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014a, p. 11).

Em contrapartida aos objetivos propostos na Meta 6 do PNE 2014-2024, a Emenda Constitucional n. 95/2016 limitou à inflação o aumento do orçamento público e congelou os gastos com a educação e saúde pelos próximos 20 anos (Brasil, 2016a), o que representou um retrocesso e um ataque aos direitos sociais, no que se refere à própria manutenção da educação como um direito público social, garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), uma vez que compromete o cumprimento das metas do Plano Nacional da Educação. Isto se configura como um dos desafios tanto para os gestores dos sistemas de ensino como também para os escolares.

A educação é um direito público subjetivo assegurado nos marcos legais, mas sua efetivação como política de Estado ainda se constitui desafio na atual conjuntura brasileira, em face à crise estrutural do capitalismo que vem se acentuando desde 2016, sobretudo com o Golpe jurídico-midiático-parlamentar⁷ (Orso, 2020; Saviani, 2020a; Saviani, 2020c), e mais recentemente, pela crise sanitária decorrente da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-

⁶ Criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. O Fundeb atual e vigente foi instituído pela Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, alterada pela Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021.

⁷ “Consumado em 31 de agosto de 2016 com o impedimento da então Presidenta da República Dilma Rousseff. Decorreu daí um grande retrocesso expresso na Emenda 95, que congelou os investimentos em educação, inviabilizando as metas do PNE aprovado em junho de 2014” (Saviani, 2020c, p. 1).

CoV-2), ou simplesmente pandemia de Covid-19⁸, como ficou conhecida, repercutindo nas esferas sociais, políticas, econômicas, educacionais, e provocando interferências na gestão da escola pública.

Após o Golpe de 2016, legitimado pelas eleições de 2018, implantou-se no país um governo antipopular e antinacional, que inviabilizou qualquer possibilidade de protagonismo do Brasil no cenário internacional, e provocou o desmonte da educação nacional, o qual configura-se pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores (Saviani, 2020a).

Na visão de Santos (2013, p. 67), além das carências estruturais, físicas e humanas, o contexto da escola pública está atrelado às políticas públicas inadequadas e incoerentes, pois “[...] não existe política educacional, mas política partidária. A cada nova gestão de governo, mudam-se os projetos, as prioridades, os objetivos, geralmente sem consulta às bases”. Entende-se que essa descontinuidade acentua as desigualdades entre as classes sociais e impossibilita a garantia e a efetividade de direitos, como o direito à educação. Eis um dos desafios pelos quais a PHC prima pela superação, no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária.

O direito à educação passa por tempos insatisfatórios e não vai melhorar sozinho, como frisa Arroyo (2015). Diante disso, é necessário combater as injustiças sociais existentes na sociedade capitalista, sendo imprescindível o papel crítico dos profissionais da educação e o compromisso do Estado, sem desconsiderar que nesse campo de luta “[...] todos desempenham papel fundamental na eliminação dos preconceitos e na igualização dos direitos” (Hermida; Lira, 2018, p. 165). Compreender a realidade social em que se vive é condição essencial para que se possa atuar de forma crítica sobre ela.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁹) explicita os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem observados obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Como advertem Santos e Orso (2020), a aprovação da BNCC no rol das políticas educacionais orientadas pelo discurso hegemônico neoliberal tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, em vez de buscar a melhoria da educação.

⁸ Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia (Barcelos; Moll, 2021).

⁹ Homologada pela Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a) e instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b).

Ressalta-se que a opção curricular da BNCC é o currículo por competências associado ao propósito de educar para a cidadania global. Esse enfoque dado às competências não é algo recente, visto que advém das reformas educativas da década de 1990. O discurso do desenvolvimento de novas competências e habilidades, como um fundamento epistemológico de formação escolar evocado pela BNCC “[...] repousa no revigoramento da teoria do capital humano [...]” (Santos; Orso, 2020, p. 169), pois busca adaptar o indivíduo à sociedade com formações fragmentadas e aligeiradas para atender às exigências do capitalismo, em oposição à concepção de educação integral proposta pela PHC, que se volta para a formação do homem nas suas múltiplas dimensões, considerando as suas singularidades, o contexto histórico em que vive e a relação entre educação e sociedade.

Desta forma, no documento não há uma perspectiva filosófica de educação voltada à emancipação humana, conforme defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica. Todavia, no contexto da BNCC, é relevante discutir o papel da escola e a questão das limitações e das possibilidades da educação integral para os próximos anos, tendo em vista que a meta de implementação¹⁰ gradativa do turno integral em parte das escolas públicas, conforme está previsto no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a), permanece um desafio.

Assim, faz-se relevante esta pesquisa para investigar a educação em tempo integral (ETI) como política indutora¹¹ de educação integral, visando analisar os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019).

Ao tratar de políticas públicas, faz-se necessário esclarecer o conceito de “política”, tendo em vista que o uso corrente desse termo prenuncia uma multiplicidade de significados. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *pólis* – *politikós*, que se refere a tudo que diz respeito à cidade e, consequentemente, ao urbano, ao civil, ao público e ao social. O termo foi disseminado a partir da obra *A política*, de Aristóteles, considerada a primeira a tratar sobre a natureza, as funções e a divisão do Estado, além de apresentar as várias formas de Governo. O uso habitual da expressão “política” não foi tão comum até a era moderna, sendo utilizada por séculos inicialmente para designar as “coisas do Estado”, até que passou a ser

¹⁰ Compreende-se que “a implementação corresponde à realização prática da teoria por meio da prática pedagógica” (Orso, 2021c, p. 289).

¹¹ Nesta pesquisa, adota-se o termo “política indutora” “em um sentido psicológico e pedagógico, na filosofia clássica (sobretudo em Platão), a indução (epagagé) é entendida como um certo tipo de ensinamento, um processo de se levar alguém a adquirir um determinado tipo de conhecimento ou a adotar uma determinada atitude em relação a algo” (Japaissú; Marcondes, 2001, p. 103). Desta forma, políticas indutoras de educação integral são ideias de uma educação que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, política, cultural etc.

empregada na era moderna como “[...] atividade ou o conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 7).

Assim, o conceito de política encandeou-se ao do poder do Estado, em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar e intervir, com efeitos vinculados tanto a um grupo social definido, como também ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. Nesse sentido, as autoras afirmam que de Hobbes a Hegel o pensamento político moderno tendeu a considerar o Estado em contraposição ao “estado da natureza”, ou sociedade natural, passando a compreendê-lo como “[...] produto da razão, ambiência social marcada pela racionalidade, única na qual o ser humano encontrará a possibilidade de viver nos termos da razão, ou seja, de acordo com sua natureza” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 7-8).

Na obra *O capital*, Marx evidencia a relação entre sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e Estado (sociedade política), sendo este compreendido como uma “violência concentrada e organizada da sociedade”, conforme pontuam as autoras. O Estado institui-se “[...] como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 8). Entende-se, portanto, que é nessa correlação de forças e de confronto que as políticas públicas emanadas do Estado se anunciam e abrem as possibilidades para implementar a sua face social.

A pesquisa em foco se insere na linha Estado, políticas públicas e gestão da educação do Doutorado em Educação na Amazônia do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), e integra o Projeto¹² guarda-chuva “Políticas e Gestão da Educação em Tempo Integral em Unidades Escolares da Região Metropolitana de Santarém¹³”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)¹⁴ da Ufopa e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹² Projeto Aprovado na Chamada CNPq n. 4/2021, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Bolsista Produtividade em Pesquisa.

¹³ Criada pela Lei Complementar n. 79/2012, com base no § 2º do artigo 50 da Constituição Estadual. Composta pelos municípios de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra.

¹⁴ O HISTEDBR/Ufopa foi instituído e vinculado ao CNPq em 2010 e, desde então, atua sob a liderança do Prof. Dr. Anselmo Colares e da Profa. Dra. Lília Colares. Desenvolve atividades em duas linhas de pesquisa: 1) Educação na Amazônia: História e Memória; 2) Formação de Professores, Política e Gestão Educacional. É vinculado ao Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, coordenado pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (HISTEDBR/Ufopa, 2022). Mais informações acessar: <https://histedbr.ufopa.edu.br/>.

Pesquisar é um desafio por parte do pesquisador que busca, na inteligibilidade da realidade, uma das formas de enriquecer a existência humana e profissional (Martins; Lavoura, 2018). A motivação para realizar esta pesquisa decorre da minha¹⁵ formação acadêmica, da vivência profissional em escola pública de educação básica, das experiências como docente na educação superior nos cursos de graduação e especialização de educadores. Sou egressa da escola pública, onde obtive Habilitação Específica de 2º grau em Ciências Humanas, concluída no início da década de 1990. Em 1996, concluí o curso de Pedagogia no Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Santarém e fui aprovada em um concurso público na cidade de Macapá/AP. Desde então, passei por diversas experiências na docência, coordenação pedagógica e gestão de escolas públicas de ensino fundamental e médio, onde tive oportunidade de vivenciar e observar a dinâmica complexa e desafiadora da realidade escolar, suas contradições, conflitos e lutas para o alcance dos objetivos com foco na formação humana e melhoria da qualidade educacional.

O trabalho na docência em uma escola pública na periferia de Macapá, que acabara de aderir ao Programa Mais Educação (PME), despertou-me o desejo inicial de conhecer melhor esse programa. Apesar de não atuar diretamente com o PME, observava que alguns alunos retornavam para a escola no contraturno e realizavam atividades esportivas. Todavia, em geral, ficavam sem monitoramento, andando pelos corredores da escola e acabavam chamando atenção dos alunos que estavam na sala de aula, o que dificultava o andamento das aulas. Na época, os docentes não receberam informações e nenhuma capacitação a respeito do Programa. Portanto, era evidente a ausência de planejamento integrado entre as atividades do PME do contraturno e a prática docente na sala de aula. O acompanhamento pedagógico-administrativo era responsabilidade do Coordenador Pedagógico da escola. Diante disso, despertou-me a reflexão e o interesse em buscar compreender a forma pela qual o programa se desenvolvia e sobre o seu sentido para a formação integral dos alunos.

Aliada à experiência na educação básica, somam-se alguns anos na docência e no serviço técnico do ensino superior. Atualmente, exerço atividades na equipe técnica pedagógica da Pró-reitoria de Ensino de Graduação da Ufopa. Nesse caminho, sempre procurei estabelecer boas relações com meus colegas de trabalho e buscar formação continuada que pudesse contribuir para meu aprimoramento acadêmico e profissional na área da educação.

Outro fator significativo para a escolha do objeto e elaboração desta pesquisa foi o meu envolvimento e participação, desde 2015, no HISTEDBR/Ufopa, que oportuniza aprendizados

¹⁵ O uso da primeira pessoa do discurso está presente nesta seção para abordar a trajetória pessoal da autora, sendo utilizada a impessoalidade nas demais seções.

sobre os problemas e temas relacionados à história, à política educacional brasileira e seus desdobramentos na formação de professores, na gestão dos sistemas e instituições escolares.

Ademais, frisa-se que o interesse em perscrutar os caminhos percorridos pela educação em tempo integral emergiu como aprofundamento da pesquisa desenvolvida no mestrado nos anos de 2015-2016, quando pesquisei sobre a educação em tempo integral no ensino fundamental, focalizando o Programa Mais Educação (PME) como política indutora de educação integral. O estudo analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015.

O presente estudo centra-se na etapa do ensino fundamental nas escolas estaduais de Santarém/PA em razão de ser um aprofundamento da minha pesquisa realizada no mestrado e porque integra o projeto guarda-chuva “Políticas e Gestão da Educação em Tempo Integral em Unidades Escolares da Região Metropolitana de Santarém”, cujo objetivo geral é analisar a educação em tempo integral na Região Metropolitana de Santarém, tendo como parâmetro as singularidades presentes nos processos implementados pelos gestores de unidades escolares. Assim, possibilitará contribuir no avanço do conhecimento científico de estudos que analisam políticas educativas do ensino fundamental no contexto da Amazônia Paraense, especificamente no município de Santarém. Pretende-se que os resultados do estudo possam nos auxiliar a compreender melhor a implementação da educação em tempo integral na realidade amazônica, bem como subsidiar a reflexão dos educadores, especialmente aqueles que atuam como gestores escolares, sobre suas práticas, na busca da compreensão do sentido da concepção de educação integral e da concepção de qualidade para o reconhecimento político da educação como direito social e dever do Estado, contribuindo no processo de construção da escola de tempo integral de qualidade, com ênfase na formação humana integral.

As políticas de educação integral em tempo integral decorrem das lutas dos movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX, disputas político-ideológicas e de avanços incorporados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na LDBEN n. 9.394/1996, nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2011 e 2014-2024, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁶ (PDE), e no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Assim, na ótica das políticas educacionais, a educação integral em tempo integral tem sido apontada como um caminho para a qualidade da educação e vem se tornando presente cada vez mais nas redes de ensino no Brasil. Nesse

¹⁶ Lançado oficialmente pelo Decreto n. 6.094/2007, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

contexto, entende-se este estudo como necessário e relevante por trazer discussões sobre a concepção de educação integral e concepção de qualidade educacional que está sendo almejada com a implementação dos programas de educação em tempo integral e que fundamentam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém.

Como destaca Pinto (2021), a educação integral em tempo integral ocupou a agenda político-educacional ao longo do século XX, resultando na formulação e na implementação de algumas políticas como as propostas de Anísio Teixeira na primeira metade do século XX, materializadas na Escola Parque de Brasília ou, ainda, posteriormente, os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) do Rio de Janeiro, nos anos de 1980. Apesar dessas experiências, “[...] a educação integral ainda é um tema desconhecido em sua essência, o que faz com que ela seja confundida com o tempo integral, dada a existência dos programas indutores de educação integral cuja ênfase é o tempo integral” (Silva; Colares, 2020, p. 390). Isso revela a importância de os educadores compreenderem a distinção dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral.

Apesar da educação integral ser uma temática recorrente na história recente da política educacional brasileira, o “[...] debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes” (Coelho, 2009a, p. 83). É fato que a forma como a educação integral vem se disseminando nas escolas se relaciona com o modo como se concebe a função da escola nessa formação e com o papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes, como a educacional.

Essa temática “[...] adquiriu uma diversidade de enfoques e articulações muito ampla, tendo como fio condutor a afirmação da necessidade de mais tempo de escola para que assim ela pudesse, efetivamente, cumprir seu papel na construção da democracia” (Cavaliere; Coelho, 2017, p. 13). Ao longo da história, o significado do termo educação integral apresentou diferentes interpretações acerca dessa educação para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos.

Na antiguidade grega, o conceito de educação da *Paideia*¹⁷ já contemplava a ideia de uma formação humana mais completa – formação do corpo e do espírito, que abrangia a poesia, a música, a gramática, a retórica, a dialética, a política e a ética, mas destinava-se aos aristocratas e excluía os escravos e as mulheres. Na contemporaneidade, essa expressão tem assumido novas caracterizações, seja pelas propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao seu estudo, que a

¹⁷ Palavra que teria sido cunhada por volta do século V a.C., mas no mundo grego exprimia um ideal de formação constante (Aranha, 2006).

compreendem na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; como oferta de um currículo escolar integrado; educação integral associada ao tempo integral (Coelho, 2009a).

O termo “integral” começou a se fazer mais presente na legislação educacional brasileira, a partir da década de 1990, quando a temática da escolarização em tempo integral foi retomada, como é o caso do princípio de “proteção integral” defendido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990).

A partir das indicações legais da LDBEN n. 9.394/1996 e do Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 (Brasil, 2001), nos primeiros anos de 2000, surgiu uma diversidade de políticas de ampliação da jornada escolar por todo o Brasil, decorrentes de distintas concepções de educação e de sujeitos educativos; de opções políticas, pedagógicas e curriculares, que são também determinadas por questões técnicas, administrativas, físicas, materiais e financeiras (Parente, 2017).

Em meio ao contexto político de valorização de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública, o PME foi instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007, visando “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Brasil, 2007c, p. 1). Em 2016, esse programa foi descontinuado na gestão Temer (2016-2019), quando deu lugar ao Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria n. 1.144/2016 (Brasil, 2016b) e regido inicialmente pela Resolução n. 5/2016 (Brasil, 2016d) e depois pela Resolução n. 17/2017 (Brasil, 2017c) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que destinava recursos ao programa nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PNME passou a ser uma estratégia para a melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Assim, embora esses programas sejam de ampliação da jornada escolar e haja certa continuidade entre eles, a concepção de educação que trazem é divergente.

O PNME adotou uma perspectiva de educação em molde instrutivo e com ponto focal na melhoria do desempenho e dos resultados dos estudantes em disciplinas isoladas, relegando o caráter mais amplo de uma educação escolar que valorize a diversidade de saberes e vivências, voltada para uma formação humana multidimensional (Mól; Maciel; Martins, 2017). O Programa encerrou suas atividades em dezembro de 2019, conforme devolutiva formal do Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica à consulta realizada

pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime, 2020). Entretanto, até o momento, o MEC não publicou um ato normativo sobre o seu encerramento ou extinção.

No estado do Pará, em particular, o processo de oferta da educação integral em tempo integral iniciou no ano de 2009, mediante a adesão ao PME e avançou em 2012, por meio da implantação do Projeto Escola em Tempo Integral, instituído pela Resolução n. 2/2012 (Pará, 2012a), que permitiu acumular experiências sobre a temática e buscar expandir o projeto no estado. A partir dessa experiência, a Seduc avançou no planejamento quanto à expansão da educação integral “[...] por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, visando subsidiar o processo de implantação e implementação da oferta da educação integral na rede estadual de ensino paraense” (Pará, 2015b, p. 16).

No contexto dessa problemática, a presente pesquisa emergiu da realidade concreta com a seguinte questão central: em qual perspectiva político-ideológica/pedagógica os programas de educação em tempo integral foram implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019)?

Esse recorte temporal (2009-2019) justifica-se por levar em conta o período do marco inicial da adesão (2009) das escolas estaduais de Santarém ao PME e o encerramento do PNME em 2019, no âmbito nacional. Ademais, considera-se o fato de os municípios se comprometerem, a partir do Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), a melhorar progressivamente as notas do Ideb, as disposições normativas nacionais e locais que reafirmam esse propósito, destacando-se a Meta 6 do PNE 2014-2024; a Resolução n. 2/2012 (Pará, 2012a), que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA), a Resolução n. 3/2012 (Pará, 2012b), que dispõe sobre o funcionamento e organização do Projeto Escola de Tempo Integral; o Pacto pela Educação do Pará, o Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará (Pará, 2014); o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE/PA) 2015-2025 (Pará, 2015b); o Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (Pará, 2015c) e o Projeto de Regularização do Ensino em Tempo Integral (Pará, 2018).

Com base na problemática central, este estudo direcionou atenção às questões norteadoras:

- como a educação em tempo integral se situa no contexto das políticas públicas?;
- qual a concepção de educação integral e a concepção de qualidade dos programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA?

Considerando que a concepção de educação está implicada às de formação humana, de sociedade e de mundo e traduz-se na mediação entre sociedade, Estado e política pública de educação, entende-se que a implementação dos programas de educação em tempo integral pode perpassar contradições e desafios de ordem político-ideológica, social e pedagógica que afetam a gestão e o trabalho pedagógico, os quais impossibilitam o alcance do seu objetivo como uma política pública indutora de educação integral com foco na melhoria da qualidade educacional em uma perspectiva crítica, ou seja, no sentido de formação integral e emancipadora do homem, compreendendo-o como ser social, imerso em um contexto histórico-social e como agente consciente e crítico de sua própria realidade.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019). Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- analisar a educação em tempo integral como política indutora de educação integral;
- analisar a concepção de educação integral e a concepção de qualidade dos programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA.

A pesquisa possibilitou compreender em que perspectiva político-ideológica/pedagógica os programas de educação em tempo integral foram implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019) e formular a tese de que a implementação dos programas de educação em tempo integral nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA revela que a educação integral se limita à ampliação do tempo escolar, sem que haja mudança na concepção educacional com vistas à formação integral em uma perspectiva crítica e *omnilateral* que corresponda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

O texto está estruturado em cinco seções, incluindo introdução e considerações finais.

Na primeira seção, intitulada “Introdução”, apresenta-se uma contextualização sobre a educação em tempo integral, os principais conceitos teóricos utilizados na pesquisa, seguido pelo problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos e a estrutura da pesquisa.

A segunda seção explicita o percurso teórico-metodológico que sustenta a análise do objeto investigado, destacando os procedimentos e as técnicas de coleta de dados. Apresenta,

ainda, o mapeamento e a discussão de Teses cadastradas no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2009 a 2019, que tratam da temática da educação em tempo integral no Brasil, focalizando os programas federais de educação em tempo integral.

Na sequência, a terceira seção discorre sobre a educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. Analisa a educação em tempo integral como política indutora de educação integral, buscando responder como a educação em tempo integral se situa no contexto das políticas públicas.

A quarta seção analisa a concepção de educação integral e a concepção de qualidade dos programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA, especificamente na **Escola Alter do Chão** e **Escola Pajuçara**. Para tanto, inicialmente contextualiza o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, bem como sua implementação na rede estadual de ensino de Santarém. Posteriormente, dialoga sobre a concepção de educação integral e a concepção de qualidade no Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas.

Na última seção são apresentadas as considerações finais da pesquisa, retomando o objetivo desta investigação e evidenciando os resultados encontrados.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE SUSTENTA A ANÁLISE DO OBJETO INVESTIGADO

Esta seção explicita o percurso teórico-metodológico que sustenta a análise do objeto investigado, destacando os procedimentos e as técnicas de coleta de dados. Apresenta, ainda, o mapeamento e a discussão de Teses cadastradas no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2009 a 2019, que tratam da temática da educação em tempo integral no Brasil, focalizando os programas federais de educação em tempo integral.

2.1 Abordagem preliminar e técnicas de coleta de dados

O percurso de uma pesquisa científica, segundo Alves (1991, p. 56), define-se “[...] pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma”. Este estudo se desenvolveu em uma abordagem qualitativa. Considerando que a educação e os programas em tempo integral estão inseridos no contexto social, entendido “[...] como o conjunto de condições materiais concretas determinantes das características da construção do objeto” (Gamboa, 2012, p. 140), o enfoque epistemológico deste estudo pauta-se pela abordagem crítico-dialética, pois “[...] nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (*Ibid.*, p. 38) e “[...] considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua historicidade” (*Ibid.*, p. 127), uma vez que o desenvolvimento da realidade não se define como um processo linear.

Nesse sentido, para dar sustentação à tese, as discussões e análises desenvolveram-se à luz das contribuições da PHC, por compreender a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019, p. 28).

A PHC tem por fundamento filosófico a teoria do materialismo histórico-dialético e analisa a educação a partir da sua relação com a realidade objetiva, uma vez que sua origem coincide com a do próprio homem, que necessita aprender a produzir sua existência. O homem, sendo um sujeito histórico, se reproduz por meio das relações sociais, constituindo-se como um ser inacabado diante do movimento dialético da realidade. Ele se relaciona com a natureza através do trabalho e, portanto, precisa do processo educativo para se formar como homem. Com efeito, “[...] o trabalho educativo consiste no ato de produzir, em cada indivíduo singular,

a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019, p. 41). Como o autor, entende-se que o trabalho é a essência do ser humano e a categoria ontológica e histórica fundamental da sua existência. Portanto, compreende-se a educação como formação humana, sendo assim está diretamente relacionada à organização social em suas múltiplas relações.

O materialismo histórico-dialético é um método do conhecimento que estuda os processos da vida real, ou seja, busca explicar o mundo objetivo e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Nesse sentido, a PHC por ter essa base epistemológica concebe a educação articulada às relações sociais em um processo histórico e dialético e traz em seus pressupostos teóricos, a gênese de uma educação que considera o homem como um ser multidimensional. Portanto, volta-se para um enfoque histórico-ontológico de formação humana que se constrói coletivamente. Segundo Coutinho e Lombardi (2016, p. 225), ela “[...] assume uma posição crítica contra-hegemônica como arma teórica contra o modo de produção capitalista, rumo a uma sociedade de fato justa e igualitária”. Nesse sentido, a PHC entende que o conhecimento sistematizado é um instrumento de luta para a emancipação social, fortalecendo a consolidação da democracia.

Para Jordão e Colares (2019), a ideia de emancipação se desenvolve por meio das relações sociais e pela consciência da divisão de classes existentes na sociedade, do método de produção, de todos os demais complexos que regem a sociedade e da importância que essa conscientização possui para a transformação da sociedade.

Em conformidade com Saviani (2019), compreende-se a educação como uma construção histórica, resultado de práticas sociais e diferentes visões de mundo de determinados contextos sociais. Desse modo, defende-se neste estudo a concepção de educação integral na perspectiva da PHC, compreendida como a formação do homem nas suas múltiplas dimensões, considerando o contexto histórico e a relação entre educação e sociedade.

No sentido amplo, o estudo trata da política nacional de educação em tempo integral do Brasil, indutora de educação integral, voltada para a melhoria da educação básica. No sentido restrito e singular, as discussões centram-se no contexto educacional da rede estadual de ensino do Pará, especificamente no município de Santarém, tendo como referência os programas de educação em tempo integral implementados no ensino fundamental, considerando a importância de situar seu contexto particular e singular de determinados acontecimentos históricos, sem desconectá-los do contexto mais universal, conforme enfatiza Colares (2011).

O município de Santarém localiza-se na região de integração do Baixo Amazonas do estado do Pará, na margem direita do rio Tapajós. Limita-se ao norte com os municípios de

Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá; ao sul com os municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra; a leste com os municípios de Prainha e Uruará; e a oeste com o município de Juruti. É considerado o principal centro urbano financeiro, comercial e cultural do oeste do Pará. Sua história remonta a um grande processo de imigração que deixou diversas heranças culturais que formam a identidade do município e do povo santareno. É uma das mais antigas¹⁸ cidades da região amazônica e sede da Região Metropolitana de Santarém. Constitui-se o segundo maior aglomerado urbano do Pará (Santarém, 2022).

Conforme dados do censo de 2022, o município de Santarém ocupa uma área territorial de 17.898,389 km, com uma população de 331.942 habitantes. A sua densidade demográfica é de 18,55 habitantes por quilômetro quadrado. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos, em 2010, era de 97,3% (IBGE, 2023).

Ao tomar as escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA como *locus* da pesquisa documental, busca-se entender a totalidade social, sendo determinante e determinada pelas relações sociais que compõem a sociedade paraense e brasileira e suas particularidades, conforme o movimento histórico e o método escolhido. Dessa forma, trata-se de um estudo descritivo-analítico, pois busca “[...] analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (Oliveira, 2014, p. 68). Quanto aos procedimentos de coleta de dados, é uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo.

Para responder aos questionamentos e objetivos desta pesquisa, adotou-se as técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental, as quais desenvolveram-se de forma integradas ao longo da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica aconteceu com base no levantamento, estudo e revisão sistemática da literatura científica sobre a educação integral e em tempo integral e, sobre os programas de educação em tempo integral voltados para o ensino fundamental, envolvendo: a leitura de artigos em periódicos científicos, dissertações, teses, livros, capítulos de livros, trabalhos completos publicados em anais de evento, entre outros que tratam da temática a fim de aprofundar as discussões e conhecer o problema em diferentes contextos da sociedade brasileira. Ressalta-se que o referencial teórico foi construído no processo de estudo,

¹⁸ Fundada no dia 22 de junho de 1661 pelo padre português João Felipe Bettendorf durante missões jesuítas na região. No dia 14 de março de 1758, o local foi elevado à categoria de vila pelo governador da Província Grão Pará, capitão-geral Francisco Xavier de Mendonça Furtado, recebendo o nome de Santarém. E em 24 de outubro de 1848, Santarém finalmente foi elevada à categoria de cidade pelo presidente da Província, Jerônimo Francisco Coelho (Santarém, 2022).

concomitante à coleta e análise dos dados (Martins, 2006), de forma articulada ao contexto político educacional do período estudado.

Nesse sentido, como forma de compor o material bibliográfico, inicialmente realizou-se o mapeamento de pesquisas científicas (Teses) desenvolvidas no período de 2009-2019, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o qual está explicado de forma mais detalhada na próxima subseção. Em seguida, foram identificadas e analisadas as pesquisas que discutem a implementação dos programas federais de educação em tempo integral voltados para o ensino fundamental, por se aproximarem do objeto deste estudo, sendo excluídas as demais. A revisão bibliográfica do mapeamento de pesquisas científicas (Teses) foi realizada com o apoio do método *Systematic Search Flow* (SSF), idealizado por Ferenhof e Fernandes (2016).

A revisão da literatura ocorreu com base no corpo conceitual consistente da pesquisa destacando-se os trabalhos de: Aguiar (2016); Cavaliere (2007; 2009; 2014; 2017); Coelho (2009a; 2010); Colares (2015); Gadotti (2009); Gallo (2002); Ganzeli (2017); Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018); Jordão e Colares (2019); Limonta e Santos (2013); Mendonça (2017); Menezes (2009; 2012); Moll *et al.* (2012); Paro (1988; 2009); Saquelli (2018); Silva e Silva (2012; 2013); dentre outros estudos referentes à educação integral, educação em tempo integral e aos programas de educação em tempo integral.

Para o apoio na compreensão e debate acerca da escola e educação pública no contexto social, político, econômico brasileiro contemporâneo, utilizou-se os estudos de: Colares (2011; 2020); Colares e Colares (2022); Duarte (2008; 2010; 2016; 2017); Goergen (2021); Lombardi (2018; 2021); Orso (2020; 2021a; 2021b; 2021c); Paro (2001; 2007; 2015, 2016); Saviani (2009; 2012; 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2017; 2019; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2021); Saviani e Duarte (2012); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Soares e Colares (2020a; 2020b); dentre outros.

O diálogo sobre a educação como política pública e sobre a qualidade da educação, pautou-se pelos estudos de: Azevedo (1997; 2011); Arroyo (2015); Colares, Soares e Cardozo (2021); Dourado (2020a; 2020b); Duarte (2004; 2007); Flach (2023); Guimarães e Souza (2018; 2021); Machado (2019); Najjar e Mocarzel (2020); Niesvald (2020); Silva (2009); dentre outros.

A reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentou-se a partir dos estudos de: Duarte (2004; 2007; 2008; 2010; 2016; 2017); Lombardi (2018); Marsiglia (2011); Saviani (2009; 2012; 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2017; 2019; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2021); Saviani e Duarte (2012); e Orso (2020; 2021a; 2021b; 2021c).

Gatti (2004) enfatiza a importância da utilização de dados quantitativos para a compreensão de fenômenos educacionais para além de casuísmos e para a orientação de políticas educacionais, planejamento e gestão escolar. Além da pesquisa bibliográfica, realizou-se o levantamento e a análise dos dados quantitativos. Destaca-se que até 2011 o Censo Escolar não tinha espaço em seu formulário de preenchimento para a declaração das matrículas beneficiadas pelo Programa Mais Educação.

O levantamento dos dados ocorreu a partir da leitura de pesquisas científicas e de consulta em documentos de domínio público disponibilizados nos sites do MEC, Instituto Nacional Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), Observatório do PNE¹⁹ (OPNE), Qedu, Seduc/PA e nos documentos fornecidos pela Seduc/PA, 5ª URE e pelas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém, selecionadas neste estudo.

Adicionalmente, solicitaram-se informações/documentos (fontes de pesquisa) pelo Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) do MEC (Apêndice A) e da Seduc/PA (Apêndice B) e por meio do protocolo de dois Ofícios (Apêndice C). O primeiro Ofício destinou-se à direção e coordenação técnica pedagógica da 5ª URE, para fins de apresentação da pesquisadora, do objetivo da pesquisa, além de solicitar autorização para acesso às informações para compor o plano de trabalho.

O segundo Ofício foi protocolado via processo físico, anexando o Projeto de Tese, o qual foi direcionado à 5ª URE e à Secretaria Adjunta de Ensino (Saen) da Seduc/PA, solicitando autorização para a realização da pesquisa e os dados e fontes necessários à pesquisa documental. Posteriormente, após o aceite e autorização da Seduc/PA, assinou-se o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), pelo qual assumiu-se o compromisso em manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos da Seduc/PA e da 5ª URE de Santarém/PA, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconiza a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Em resposta ao protocolo, via SIC MEC, obteve-se um texto de uma página, enviado pela Coordenação Geral do Ensino Fundamental/Secretaria de Educação Básica, prestando informações sobre o Programa Brasil na Escola. Quanto ao Programa Novo Mais Educação, o

¹⁹ O OPNE é coordenado pelo movimento Todos Pela Educação, em parceria com mais de 28 organizações, sendo em sua maioria fundações e instituições do Terceiro Setor. A crítica ao OPNE em virtude das instituições que o compõe é presente nos campos mais progressistas da educação, pois compreende-se que qualquer informação e a forma como são apresentadas e analisadas estão sob determinada influência e interesses. Entretanto, optou-se por acessar as informações dispostas no observatório pelo fato de entendermos que os dados podem ser coletados e analisados visando compreender além da fonte, as determinações históricas e sociais que estão presentes, como afirma Evangelista (2012).

documento informou que não havia um ato normativo sobre seu encerramento ou extinção e não se tinha previsão de novos repasses financeiros para o referido Programa.

Em resposta aos protocolos via SIC Seduc/PA, n. 1.699/2022 e n. 1.700/2022, o Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (Nuppae), da Seduc/PA, disponibilizou os seguintes documentos para análise:

- relação das escolas estaduais de Santarém com o Programa Mais Educação, no período de 2009-2013, extraídos no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Simec/MEC)²⁰, nos dias 23 a 25 de novembro de 2022 (Nuppae/Seduc/PA, 2022a);
- relação das escolas estaduais de Santarém com o Programa Novo Mais Educação, no período de 2016-2017 (Nuppae/Seduc/PA, 2022b);
- relatório individual das escolas (Mais Educação – Educação Integral) extraídos no Simec/MEC, nos dias 23 a 25 de novembro de 2022 (Nuppae/Seduc/PA, 2022c);
- relatório individual das escolas (Plano de atendimento do Programa Novo Mais Educação) extraídos do PDDE Interativo/MEC, no dia 25 de novembro de 2022 (Nuppae/Seduc/PA, 2022d);
- notícia “MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação”, publicada no dia 17 de março de 2020, pela Undime (Undime, 2020).

Quanto ao protocolo SIC.PA n. 3.428/2022-Seduc, a direção da 5ª URE/Seduc (Pará, 2023a) disponibilizou um quadro do quantitativo de alunos atendidos no Programa Mais Educação, mas não demonstrava o ano de referência das informações; e um texto sucinto, de duas páginas, sobre o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação.

Considerando que documento é história, para se trabalhar com fontes documentais é preciso compreender que elas resultam “[...] de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (Evangelista, 2012, p. 56). Segundo a autora (2012, p. 54) na análise documental é importante considerar que “[...] as relações sociais, as relações entre interesses antagônicos, entre perspectivas de classes divergentes – entre hegemonia e contra-hegemonia” são provenientes de determinações históricas, não sendo

²⁰ O processo de adesão das escolas, tramitação dos documentos na plataforma virtual, que até 2013 era no Simec, a partir de 2014 no PDDE Interativo.

possível realizar uma investigação no campo das políticas educacionais sem partir desse pressuposto, ou seja, sem levar em conta o contexto em que o documento foi produzido.

Assim, neste estudo, com o esforço de “[...] apreender o que está dito e o que não está [...]” (Evangelista, 2012, p. 61), os documentos foram analisados sem desconsiderar o contexto histórico em que foram produzidos, de modo a evidenciar os reais sentidos e interesses neles contidos, bem como as possibilidades de se concretizarem na práxis.

A análise documental ocorreu com base nas normativas legais e em outros textos sobre os programas de educação em tempo integral, e a partir da análise de dados quantitativos educacionais relacionados à implementação da política nacional de educação em tempo integral voltada para o ensino fundamental na rede estadual de Santarém/PA.

Além dos documentos normativos e orientadores sobre os programas, analisou-se os documentos disponibilizados pela Seduc/PA, 5ª URE e pelas duas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém que foram selecionadas a partir dos critérios delimitados e que aceitaram participar deste estudo, sendo a **Escola Alter do Chão** e a **Escola Pajuçara**. Dentre os documentos, solicitou-se o levantamento das escolas da rede estadual de Santarém que trabalham somente com o ensino fundamental, localizadas na área urbana e que atuaram com programas federais de educação em tempo integral. Ressalta-se que a seleção das escolas ocorreu a partir desses critérios, tendo como resultado quatro escolas que atuaram com os programas Mais Educação e Novo Mais Educação.

Para manter o sigilo e a integridade ética das escolas selecionadas, optou-se por denominá-las com nomes fictícios, prestigiando locais turísticos (praias) de Santarém, sendo assim denominadas de **Escola Alter do Chão**; **Escola Carapanari**, **Escola Pajuçara** e **Escola Ponta do Muretá**.

Convém destacar que a **Escola Ponta do Muretá** não atuou com o PNME e, a partir de 2018, paralisou suas atividades. Por essa razão não foi possível ter acesso aos seus documentos.

Considerando o Termo de autorização da Seduc/PA (Anexo A), entregou-se Ofício nas outras instituições para solicitar autorização e acesso aos documentos referentes ao PME e PNME.

No contato inicial com a direção das escolas explicou-se o objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos, deixando claro que a identidade das instituições participantes do estudo seria preservada. Salienta-se que a **Escola Carapanari** não acatou o pedido, justificando informalmente que não disponibilizava a documentação solicitada, sendo inviável colaborar com a pesquisa.

Deste modo, somente a **Escola Alter do Chão** e a **Escola Pajuçara** forneceram documentos para análise neste estudo. Para consulta e análise foram disponibilizados os PPP, os Relatórios do Censo Escolar e as Prestações de contas do PME e PNME.

Portanto, para responder aos objetivos e questões norteadoras desta pesquisa realizou-se a análise de documentos de fontes primárias (legislações, documentos e publicações oficiais) e secundárias pertinentes ao objeto de estudo, levando em conta “[...] que todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental” (Evangelista, 2012, p. 59). Em síntese, a partir desse entendimento, os documentos históricos e legais da política educacional nacional, estadual e os documentos institucionais locais disponibilizados pela 5ª URE e pelas escolas **Alter do Chão** e **Pajuçara** fundamentaram a análise deste estudo.

Com o apoio bibliográfico e documental foram organizados os conteúdos relevantes, dos quais emergiram as duas categorias analíticas deste estudo: concepção de educação integral e concepção de qualidade. Alves (1991, p. 55) salienta que é compreensível “[...] que o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação”. Dessa forma, a análise e interpretação dos dados acompanharam todo o processo da investigação, sendo desenvolvidas a partir da leitura do material bibliográfico e documental.

Para a normatização desta pesquisa utilizou-se as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

2.2 O que dizem as pesquisas sobre o objeto de estudo

Esta subseção apresenta o mapeamento e a discussão de Teses cadastradas no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Capes, no período de 2009 a 2019, que tratam da temática da educação em tempo integral no Brasil, focalizando os programas federais de educação em tempo integral.

A base de dados escolhida para este estudo foi o Portal da Capes, por ser uma plataforma, existente desde o ano de 2000, que “[...] tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível” (RNP, 2018, p. 2).

A revisão sistemática do mapeamento das pesquisas científicas (Teses) foi realizada com o apoio do método *Systematic Search Flow* (SSF), idealizado por Ferenhof e Fernandes (2016). O Método SSF é um dos caminhos metodológicos possíveis para se realizar uma revisão sistemática de literatura sobre o tema de interesse do pesquisador. Ferenhof e

Fernandes (2016) se propuseram a desenvolver esse método como uma possibilidade de fazer uma revisão sistemática da bibliografia abordada nas pesquisas científicas de maneira rigorosa, mas também prática e ágil. Por essas razões optou-se por adotar o Método SSF neste estudo.

Para a construção do método, os autores basearam-se nos seis princípios da revisão sistemática propostos por Jesson, Matheson e Lacey (2011), conforme destacados no **Quadro 1**:

Quadro 1 – Estruturação do Método *Systematic Search Flow* (SSF)

| Estruturação do Método SSF | Princípios de Jesson, Matheson e Lacey |
|---|--|
| Estratégia | Mapeamento do campo mediante uma revisão de escopo |
| Consulta em base de dados | Pesquisa exaustiva |
| Organiza as bibliografias, padronizar a seleção dos artigos | Avaliação da qualidade, que compreende a leitura e seleção dos trabalhos |
| Composição do portfólio de artigos, consolidação dos dados | Extração de dados, que se refere à coleta e captura de dados relevantes em uma planilha de pré-concebida. |
| Síntese e elaboração de relatórios | Síntese, que compreende na síntese dos dados extraídos para mostrar o que é conhecido e fornece a base para o estabelecer o desconhecido |
| Escrever | Escrever |

Fonte: Ferenhof e Fernandes (2016).

Segundo Ferenhof e Fernandes (2016, p. 556), esse método objetiva sistematizar a busca ou as buscas nas bases de dados científicas, na tentativa de garantir “[...] a repetibilidade e evitar viés do pesquisador”. O Método SSF é composto por quatro fases e oito atividades.

A primeira fase (Protocolo de pesquisa) é a maior de todas, sendo composta por cinco atividades. O objetivo dessa parte inicial do processo de sistematização é a definição dos parâmetros do Protocolo de Pesquisa. Para tanto, faz-se necessário: 1) Definir a estratégia de busca; 2) Consultar base de dados; 3) Organizar o portfólio bibliográfico; 4) Padronizar a seleção dos artigos; e 5) Compôr o portfólio de artigos. Destaca-se que fica evidente a aproximação das etapas desta fase inicial com os princípios indicados por Jesson, Matheson e Lacey (2011) no **Quadro 1**.

Na segunda fase, o pesquisador se dedica à análise dos dados obtidos. Nesse momento, exigem-se as habilidades e expertises científicas do sujeito que está conduzindo a pesquisa para interpretar os dados levantados, identificar os padrões e as lacunas de conhecimento existentes.

Recomenda-se a utilização de uma planilha eletrônica para a combinação e o agrupamento das informações acessadas. Assim, neste estudo foram utilizadas as planilhas eletrônicas do Microsoft Excel.

A terceira fase é a síntese dos dados, ou seja, serão compiladas em relatórios as percepções do pesquisador ou da pesquisadora sobre o objeto de sua pesquisa. E por último, resta a etapa da escrita, destinada à consolidação dos resultados alcançados em todas as etapas da pesquisa, traduzidos para a linguagem científica.

Assim, a revisão sistemática da literatura deste estudo iniciou-se com a definição da estratégia de busca: palavras-chave ou descritores escritos em letras minúsculas e entre aspas – “educação em tempo integral” OR “programas de educação em tempo integral”; tipo de material – teses, ano de publicação – período de 2009 a 2019; área de conhecimento – educação. A escolha destas palavras-chave ocorreu em virtude do objeto e da temática desta pesquisa. Optou-se pelo uso adequado do operador lógico *OR* – (OU lógico), pelo fato de retornar documentos que contenham uma das duas palavras-chave ou descritores definidos.

A consulta na base de dados selecionada foi realizada no segundo semestre de 2021, mais precisamente no mês de agosto, e trouxe os seguintes resultados: 25 teses, porém, uma das pesquisas era do tipo dissertação e foi cadastrada de forma equivocada no portal da Capes como tese. Portanto, resultaram 24 teses.

Os trabalhos encontrados foram organizados em pasta. Após esse levantamento, ocorreu a padronização dos dados (Número, Título, Autor, Instituição, Ano de defesa, Palavras-chave), com a devida exclusão dos trabalhos não anexados na Capes (nove teses) e daqueles cujos resumos e sumários que não tratavam sobre os programas federais de educação em tempo integral voltados para o ensino fundamental, ou seja, que não se relacionavam com o objeto deste estudo (quatro teses). Ao fim da primeira fase, das 24 teses encontradas, 13 foram descartadas e 11 compõem o portfólio de pesquisas analisadas.

Com o auxílio do programa de planilhas eletrônicas do Microsoft Excel os dados foram organizados e consolidados no **Quadro 2**:

Quadro 2 – Portfólio das teses sobre educação em tempo integral e programas de educação em tempo integral no Brasil – 2009-2019 (continua)

| N. | Título | Autor | Instituição | Ano de defesa | Palavras-chave |
|----|--|--|--|---------------|---|
| 1 | Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais | Elisangela Maria Pereira Schimonek | Universidade Estadual de Campinas | 2017 | Programa Mais Educação; Programa Escola a Tempo Inteiro; Desigualdades Educacionais; Educação Integral; Tempo Integral. |
| 2 | A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos | Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo | Universidade Estadual de Campinas | 2018 | Educação integral; Dimensão histórica; Políticas públicas educacionais; Trabalho escolar; Currículo. |
| 3 | O Programa Mais Educação no município de Petrópolis | Fabio Brandolin | Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2016 | Educação em tempo integral; Programa Mais Educação; Implementação; Gestão; Voluntários. |
| 4 | A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral | Glaucia Fabri Carneiro Marques | Universidade Federal de Juiz de Fora | 2017 | Formação docente; Educação em tempo integral; Trabalho docente. |
| 5 | A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação | Madison Rocha Ribeiro | Universidade Federal do Pará | 2017 | Currículo. Educação integral. Educação em tempo integral. Tempo integral. Macrocampos. |

Quadro 2 – Portfólio das teses sobre educação em tempo integral e programas de educação em tempo integral no Brasil – 2009-2019 (continuação)

| N. | Título | Autor | Instituição | Ano de defesa | Palavras-chave |
|----|---|--------------------------------|--|---------------|--|
| 6 | O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões | Marlene de Fatima Cararo Pires | Universidade Federal do Espírito Santo | 2015 | Educação em Tempo Integral. Programa Mais Educação. Programa Bolsa Família, Educação e Pobreza. |
| 7 | Educação em tempo integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR: representações de professores e gestores | Simone Weinhardt Withers | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | 2016 | Educação em Tempo Integral; Programa Mais Educação; Formação de Professores; Representações Sociais. |
| 8 | Avaliando possíveis impactos do “Programa Mais Educação” no rendimento do ensino fundamental no estado do Piauí | Rute Irene Claudio Crispim | Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2016 | Avaliação de Impacto. Mais Educação. |
| 9 | Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença? Um estudo do programa Mais Educação | Fernanda Marsaro dos Santos | Universidade Católica de Brasília | 2014 | Escola pública de tempo integral. Política pública educacional. Qualidade da educação. Ensino Fundamental. |

Quadro 2 – Portfólio das teses sobre educação em tempo integral e programas de educação em tempo integral no Brasil – 2009-2019 (conclusão)

| N. | Título | Autor | Instituição | Ano de defesa | Palavras-chave |
|----|---|----------------------------|---------------------------------------|---------------|--|
| 10 | Notas para uma educação integral participação das crianças da região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam | Marcia Baiersdorf | Universidade Federal do Paraná | 2017 | Educação Integral; Cultura da Escola; Experiência Social; Crianças/Alunos. |
| 11 | Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina | Jorge Alberto Lago Fonseca | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | 2014 | Políticas Educacionais. Educação Integral. Ampliação do Tempo Escolar. Qualidade. Programa Mais Educação. Jornada Estendida. Jornada Ampliada. |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

A análise e a síntese dos dados ocorreram a partir da leitura das pesquisas selecionadas. Como parâmetro da análise procurou-se identificar o objeto, o problema, o objetivo geral e os resultados. Esses dados também foram organizados em planilhas eletrônicas do Microsoft Excel e consolidados em quadros. O **Quadro 3** apresenta os objetivos gerais das teses.

Quadro 3 – Objetivos gerais das teses sobre educação em tempo integral e programas de educação em tempo integral no Brasil – 2009-2019 (continua)

| Autor (Ano) | Objetivo Geral |
|------------------|--|
| Schimonek (2017) | Analisar as implicações dos programas Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro na diminuição das desigualdades educacionais dos educandos do Ensino Fundamental I (no Brasil) e 1.º ciclo (em Portugal), considerando as dimensões das desigualdades propostas pelos referidos autores: de acesso, tratamento e conhecimentos (Schimonek, 2017). |

Quadro 3 – Objetivos gerais das teses sobre educação em tempo integral e programas de educação em tempo integral no Brasil – 2009-2019 (conclusão)

| Autor (Ano) | Objetivo Geral |
|-------------------|---|
| Figueiredo (2018) | Compreender como se constitui a implementação da política de Educação Integral no Estado de Minas Gerais para a melhoria da qualidade do ensino (Figueiredo, 2018). |
| Brandolin (2016) | Investigar o Programa Mais Educação, proposta do governo federal para a indução da educação em tempo integral em escolas públicas de todo o Brasil (Brandolin, 2016). |
| Marques (2017) | Compreender os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação (Marques, 2017). |
| Ribeiro (2017) | Analisar a proposta curricular do Programa Mais Educação, tendo em vista explicitar a relação existente entre o currículo e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa por esse mesmo desenho curricular no Programa Mais Educação (Ribeiro, 2017). |
| Pires (2015) | Analisar as <i>intenções e as tensões</i> presentes na relação entre a Educação Escolarizada em Tempo Integral (EETI) e as políticas sociais implementadas pelo governo federal no curso da última década, no combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social, tendo como eixo analítico o Programa Mais Educação (PME) e suas interfaces com outros programas sociais do governo federal, especialmente o Programa Bolsa Família (Pires, 2015). |
| Withers (2016) | Analisar a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores (Withers, 2016). |
| Crispim (2016) | Avaliar o Programa Mais Educação na rede de ensino do estado do Piauí, cruzando suas informações (escolas inseridas no programa e o ano de adesão) com os dados da Prova Brasil para os anos de 2007, 2009 e 2011, disponível no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Crispim, 2016). |
| Santos (2014) | Analisar o impacto da ampliação da jornada escolar sobre a qualidade do ensino e sobre o desempenho dos alunos, considerando o grau de satisfação dos estudantes, pais, professores e gestores, cotejando as escolas antes e após a implantação do Programa Mais Educação (Santos, 2014). |
| Baierdorf (2017) | Analisar, segundo a ação social dos alunos, a experiência de educação integral em uma escola pública de ensino fundamental – A.I. (Baierdorf, 2017). |
| Fonseca (2014) | Analisar a contribuição do Programa Mais Educação para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, fazendo uma comparação com os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada desenvolvidos na Província de Córdoba, na Argentina (Fonseca, 2014). |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

A partir da leitura dos objetivos, observou-se que os trabalhos poderiam ser agrupados em dois eixos/categorias que se articulam aos objetivos deste estudo: o **Eixo 1 – Políticas de**

educação em tempo integral e o Eixo 2 – Avaliação de programas de educação em tempo integral.

Convém ressaltar que a categorização de trabalhos não é uma tarefa fácil, em razão da existência de alguns estudos que apresentam relação com mais de um eixo/categoria. Para evitar imprecisões que comprometessem a classificação, analisou-se cuidadosamente, inúmeras vezes, todos os títulos e resumos encontrados no banco de dados da Capes, buscando observar o eixo/categoria a que cada pesquisa mais se aproximava, para impedir sobreposições em mais de um eixo/categoria.

Feitas estas considerações, apresenta-se a seguir a síntese e análise das teses, organizadas por eixos/categorias.

No **Eixo 1 – Políticas de educação em tempo integral**, foram agrupadas sete pesquisas, a saber: Figueiredo (2018); Brandolin (2016); Marques (2017); Ribeiro (2017); Pires (2015); Withers (2016) e Baiersdorf (2017). Nesse eixo, as principais problemáticas abordadas foram relacionadas à implementação dos programas de educação em tempo integral, às intenções e às tensões presentes na relação entre a Educação Escolarizada em Tempo Integral (EETI) e as políticas sociais implementadas pelo governo federal, à proposta curricular do Programa Mais Educação e sobre os significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral.

Figueiredo (2018) analisou a política pública de educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como se constitui a implementação da política de Educação Integral no Estado de Minas Gerais para a melhoria da qualidade do ensino.

A análise buscou compreender a implementação da política de ampliação da jornada escolar, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; como os sujeitos que participam da Educação em Tempo Integral percebem os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar no sistema educativo mineiro, e quais os efeitos dessa política em âmbito local. O recorte temporal do estudo abrangeu o período de 2005 a 2017. A pesquisa desenvolveu-se a partir da metodologia de estudo de caso. A amostra contemplou quatro escolas e 16 entrevistados, dentre eles, docentes, pais de alunos e coordenadores, bem como, um conjunto de dados subsidiados por observações diretas durante a realização de oficinas pedagógicas.

Na visão de Figueiredo (2018), a investigação revelou aspectos positivos tais como a utilização do tempo, a construção de experiências significativas, maior interesse dos estudantes, orientação do trabalho e melhora da aprendizagem. Entre os aspectos a serem aprimorados, o

estudo apontou a visão de contraturno, as intencionalidades não compartilhadas, a rotatividade de profissionais, os recursos materiais e financeiros, as condições de trabalho e a falta de formação continuada.

Os objetivos do estudo de Brandolin (2016) foram voltados para a implementação, o desenvolvimento e a gestão do PME, na busca por compreender como essa proposta vem sendo conduzida no ambiente escolar, as parcerias consolidadas para o seu funcionamento, a formação, o conhecimento, a compreensão, as dificuldades e as expectativas dos responsáveis pelo programa nas escolas. A pesquisa foi realizada em seis escolas da rede municipal da cidade de Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro. Realizou-se entrevistas com diretores e os coordenadores e monitores do Programa Mais Educação. Foram realizadas 33 entrevistas (seis diretores, seis coordenadores e 21 monitores) sobre adesão da escola ao PME; características da escola; recursos humanos; seleção, organização e conteúdo das oficinas; participação dos alunos; gestão e funcionamento do programa; possíveis dificuldades para o desenvolvimento do programa.

Os resultados indicaram que as escolas enfrentam dificuldades em estabelecer parcerias com outras instituições para o desenvolvimento das atividades do programa, em função das carências presentes nos bairros e/ou no entorno das escolas. Os gestores compreendem o PME como uma proposta de assistência e apoio às famílias, cuidando e protegendo as crianças em situação de vulnerabilidade social. Os monitores apresentam frágeis vínculos com o programa por conta do baixo valor da ajuda de custo, colocando, assim, em xeque o caráter voluntário da participação. O estudo evidenciou defasagens no processo de transferência dos recursos anuais para o desenvolvimento e a manutenção do PME nas escolas pesquisadas.

O estudo de Marques (2017) teve como foco de análise a relação entre a formação e o trabalho dos professores na escola de tempo integral, com o objetivo de compreender os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação do município de Juiz de Fora/MG.

Realizou-se um levantamento bibliográfico em torno do tema formação e trabalho docente nas escolas de tempo integral. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Para a realização da pesquisa, foram selecionados egressos e não egressos de duas formações realizadas no município de Juiz de Fora que atuam em três escolas de tempo integral.

Os resultados do estudo de Marques (2017) revelaram a existência de diversos programas políticos que visaram fomentar o trabalho com a educação de tempo integral nas

escolas públicas no decorrer da história educacional brasileira. Destacou-se a fragilidade da fase de execução desses programas e a descontinuidade nas políticas de educação integral desenvolvidas nos diversos âmbitos governamentais. Foi observado que muitos programas demandam ações de formação continuada que nem sempre são desenvolvidas ou não apresentam uma continuidade em suas ações. No município pesquisado foram desenvolvidos o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, oriundo da esfera municipal, e o Programa Mais Educação, desenvolvido em nível federal.

Como resultado dos dados empíricos, verificou-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa apresenta uma concepção democrática de tempo integral, aspecto que parece ter sido propiciado pela participação no projeto Tempos na Escola. As práticas pedagógicas foram o aspecto central apontado pelos professores para estar presente em formações relativas ao tempo integral. O aspecto mais desafiador do trabalho na escola de tempo integral foi a infraestrutura das escolas, e os elementos pedagógicos foram os recursos mais utilizados para a superação das dificuldades do trabalho. A organização de projetos se destacou como relevante para a articulação das ações na escola. A maioria dos professores pesquisados conhece e avalia o PME como positivo, com destaque para a metodologia e os recursos financeiros disponibilizados pelo programa.

Destaca-se que a tese de Ribeiro (2017) foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Discute a relação existente entre a configuração curricular do PME e a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada nesse programa pelo governo brasileiro. Buscou-se evidenciar o que caracterizava e como se dava essa relação, de modo a explicar a existência e função de alguns mecanismos curriculares que davam sustentação ao desenvolvimento das concepções e finalidades dessa perspectiva educacional via Mais Educação.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a proposta curricular do PME, tendo em vista explicitar a relação existente entre o currículo e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa por esse mesmo desenho curricular no Programa Mais Educação.

A investigação foi realizada em uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa documental como método operacional e da análise de conteúdo como técnica de organização e compreensão das mensagens documentais.

A análise das prescrições curriculares e da concepção/finalidades da educação integral em tempo integral evidenciou a relação de correspondência entre a configuração curricular e a

referida perspectiva de educação integral prescrita no PME. O resultado do estudo reafirmou a tese de que o currículo é um artefato sociocultural e histórico, portador de interesses, crenças e ideologias, capaz de formar identidades pessoais e sociais.

A pesquisa de Pires (2015) teve como objetivo analisar as intenções e as tensões presentes na relação entre a Educação Escolarizada em Tempo Integral (EETI) e as políticas sociais implementadas pelo governo federal no curso da última década, no combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social, tendo como eixo analítico o PME e suas interfaces com outros programas sociais do governo federal, especialmente o Programa Bolsa Família (PBF). A autora adotou a metodologia qualitativa, tendo como estratégias a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada, com atores relevantes que representam segmentos ou instituições que influenciam nessas políticas.

O estudo concluiu que a relação entre o PME, o PBF e outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social é tensa e impregnada das ambiguidades e paradoxos de uma sociedade estruturalmente desigual, embora organizada institucionalmente nos paradigmas do regime democrático e do Estado de Direito. Acerca das interfaces do PME com o PBF, a autora concluiu que é imprescindível atuar no sentido da intensificação da redistribuição no PBF, para que ele atinja regiões ainda muito empobrecidas e pouco contempladas na demografia do Programa.

A tese de Withers (2016) traz como tema a Educação em tempo integral, o PME no município de Curitiba/PR e as políticas de formação de professores, com vistas a analisar as representações sociais de gestores e professores das escolas públicas estaduais e municipais de Curitiba/PR.

O objetivo geral do estudo foi analisar a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o PME nas representações de gestores e professores, num diálogo com a formação e as políticas educacionais. A pesquisa adotou a metodologia de abordagem qualitativa e da Teoria das Representações Sociais. Na pesquisa empírica, foi realizada entrevista semiestruturada com 37 profissionais entre gestores e professores de 11 escolas municipais e sete estaduais de Curitiba/PR.

Os resultados da pesquisa permitiram considerar que a formação de professores não tem sido adequada às necessidades trazidas pela educação em tempo integral, cujo trabalho tem como foco o desenvolvimento integral do estudante, tornando-se necessário que as universidades incluam o tema Educação Integral nos cursos e que as redes educacionais revejam seu programa de formação continuada.

Em relação ao PME, o estudo revelou que os sujeitos são enfáticos ao afirmar que se trata de recurso financeiro para atendimento às necessidades da escola, sem, no entanto, evidenciar o trabalho pedagógico e consideram que a educação em tempo integral tem se concretizado como política de assistência aos estudantes em risco social. Destaca-se a necessidade de formulação de políticas educacionais ou mesmo uma reforma educacional, que considere a educação em tempo integral como prioridade.

O estudo de Baiersdorf (2017) problematiza a educação em tempo integral na sua relação com o ensino regular. O objetivo geral foi analisar, segundo a ação social dos alunos, a experiência de educação integral em uma escola pública de ensino fundamental - anos iniciais. Nesse sentido, a tese analisa aproximações, distanciamentos e tensões entre o prescrito e o vivido no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental – anos iniciais –, localizada no município paranaense de Piraquara. Questiona se de fato a educação em tempo integral, tal como incentivada pela política educacional por resultados mensuráveis e/ou incentivada pelo discurso da ação educativa extramuros, torna-se contributo à qualidade educacional.

Para tanto, o estudo adotou a abordagem metodológica de influência etnográfica na observação participante. Promoveu a participação das crianças na produção de dados, mediante entrevista, relatos verbais, questionário e fotografias produzidas por elas mesmas. Desse modo, dialogou com os alunos sobre a experiência de mais tempo na escola, do que resultou um conjunto de notas para a educação integral, pautadas nos dizeres das crianças com as quais a pesquisa dialogou. As notas aparecem no capítulo conclusivo como contributos de uma realidade particular ao reordenamento de processos formativos dignos e equânimes. Revisando a finalidade da escola pública, a defesa da tese é por uma Pedagogia ancorada na diversificação cultural do ensino. No horizonte histórico dessa outra educação, a superação da precariedade da escola de massa continua a ecoar.

O Eixo 2 – Avaliação de programas de educação em tempo integral agrupou quatro pesquisas, a saber: Schimonek (2017); Crispim (2016); Santos (2014) e Fonseca (2014). Nesse eixo, as principais problemáticas abordadas foram relacionadas aos impactos, implicações e contribuições dos programas de educação em tempo integral, relação entre tempo integral e qualidade da educação, conforme salientadas a seguir.

Schimonek (2017) analisou dois programas governamentais de educação em tempo integral, sendo o PME implementado no Brasil e o Programa Escola a Tempo Inteiro, em Portugal, bem como suas implicações na diminuição das desigualdades educacionais em ambos os países. O objetivo geral foi analisar as implicações dos programas Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro na diminuição das desigualdades educacionais dos educandos do Ensino

Fundamental I (no Brasil) e 1º ciclo (em Portugal), considerando as dimensões das desigualdades propostas pelos referidos autores: de acesso, tratamento e conhecimentos.

Destaca-se que o PME foi instituído em 2007 e constituiu-se de uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da educação integral, destinada prioritariamente às escolas de baixo Ideb e/ou situadas em regiões de vulnerabilidade social, tendo como finalidade declarada diminuir as desigualdades educacionais, promover a valorização da diversidade cultural e garantir uma educação de qualidade. O Programa Escola a Tempo Inteiro foi criado pelo Despacho n. 12.591/2006 com o objetivo de ofertar um conjunto de aprendizagens enriquecedoras para o currículo escolar, além de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família; este concebe a escola como uma plataforma de igualdade de oportunidades a serviço da diminuição das desigualdades sociais.

A autora buscou verificar se os objetivos proclamados pelos dois programas, no que tange à diminuição das desigualdades, efetivaram-se. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada por meio da revisão bibliográfica e pesquisa documental em fontes primárias (legislações, documentos e publicações oficiais, banco de dados relativos aos programas), além de coleta, sistematização e tratamento estatístico de dados oficiais publicados pelo MEC brasileiro e português. A pesquisa e coleta de dados sobre o Programa Escola a Tempo Inteiro foi viabilizada por meio do Estágio Científico Avançado de Doutorado, através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, realizado junto à Universidade do Minho (Braga, Portugal) no período de 01/10/2015 a 28/02/2016, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com o estudo de Schimonek (2017), ambos os programas de educação em tempo integral associam-se a orientações e diretrizes de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que compreendem tais ações governamentais como mecanismos para a diminuição de desigualdades educacionais e promoção de um ensino de qualidade, cuja eficácia é aferida por resultados obtidos em avaliações de larga escala. A pesquisa demonstrou que os dois programas de educação em tempo integral buscavam os mesmos objetivos, ou seja, incidir sobre a diminuição das desigualdades educacionais, embora se estruturassem e se organizassem diferenciadamente. Contudo, o estudo indicou que, nos dois casos, pouco influíram na diminuição das desigualdades educacionais do Brasil e de Portugal.

Crispim (2016) buscou avaliar os efeitos do PME nas escolas públicas do estado do Piauí, a partir de quatro variáveis de impacto: o Ideb das escolas, a nota média das escolas em

português e em matemática e a taxa de abandono. Além disso, a autora procurou investigar através de uma revisão bibliográfica as vantagens e limitações do programa.

O objetivo da tese de Crispim (2016) foi avaliar o PME na rede de ensino do estado do Piauí, cruzando suas informações (escolas inseridas no programa e o ano de adesão) com os dados da Prova Brasil para os anos de 2007, 2009 e 2011, disponível no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Essa avaliação ocorreu por meio do Modelo de Diferenças em Diferenças.

A partir do levantamento bibliográfico consultado identificou-se que as principais limitações do PME estão relacionadas à falta de infraestrutura das escolas, a dificuldade de profissionais para a realização das atividades, e este se torna mais difícil quando se trata de serviço voluntário. Quanto às vantagens, a que ficou mais evidente foi a possibilidade de melhorar os espaços escolares através dos recursos disponibilizados. Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese inicial de que o PME se torna efetivo quando a escola tem maior tempo de exposição ao programa, visto que, os investimentos na área de educação não possuem efeitos imediatos, isso depende do tipo de investimento que são mirados a médio ou longo prazo.

O fato dos resultados se mostrarem positivos apenas para as escolas com maior tempo no PME se deve ao tempo necessário de ajustes, planejamento e adequação das escolas aos requisitos exigidos e os desafios impostos para a sua implementação.

Santos (2014) analisou o impacto da ampliação da jornada escolar sobre a qualidade do ensino e sobre o desempenho dos alunos, considerando o grau de satisfação dos estudantes, pais, professores e gestores, cotejando as escolas antes e após a implantação do Programa Mais Educação. Por meio da abordagem qualitativa, a investigação analisou tais impactos em escolas públicas, particularmente no entorno do Distrito Federal, tomando por referencial a ampliação da jornada escolar. Para tanto, partiu do seguinte questionamento: em que medida a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, melhora a qualidade do ensino?

Esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso. Dessa forma, duas escolas são foco deste trabalho. Ambas situadas em um município de Goiás e participantes do programa de educação em tempo integral desde sua implantação. Os instrumentos de coleta de dados adotados foram: entrevistas semiestruturadas individuais, questionários, grupos focais, análise documental e observação *in loco*. A pesquisa aconteceu entre os anos de 2012 e 2014 e, durante este tempo, duas escolas participaram, reunindo aproximadamente 200 alunos, 80 pais de alunos, 70 professores e 20 técnicos administrativos. Destes, uma parte foi entrevistada, participou de grupos focais ou respondeu questionários.

A autora defende como tese que, com a implantação do PME nas escolas públicas, há melhoria na qualidade do ensino no que diz respeito ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono), bem como na visão dos estudantes e da comunidade escolar.

Os resultados evidenciaram a importância da implantação do programa nas respectivas escolas e a satisfação dos estudantes, pais, professores e gestores. Entretanto, os avanços constatados não estão focados no campo da escolarização, no ensino e aprendizagem, mas no cumprimento do verdadeiro papel da escola pública, que é a garantia de educação em sua totalidade. Em sua maioria, os alunos que fazem parte do programa de educação em tempo integral são os que têm suas histórias de vida marcadas pelas dificuldades financeiras. Neste contexto, a implantação do programa no município contribui para a diminuição dos problemas sociais e possibilita às famílias contempladas um atendimento diferenciado com garantias que não são comuns nas escolas públicas: alimentação assistida, maior tempo de permanência na escola, oficinas que focam o atendimento pedagógico e educacional e, em alguns casos, assistência médica.

As constatações do estudo de Santos (2014) indicaram que ainda há muitos desafios a enfrentar, especialmente no processo de gestão das unidades administrativas - Secretaria de Educação. As escolas são precárias e precisam ser acompanhadas e assistidas pelos governantes locais. Por fim, os resultados apontaram que, com a implantação da escola pública de tempo integral, a melhoria na qualidade do ensino só será viabilizada com o enfrentamento das questões elementares do sistema de ensino: condições físicas, salários dignos e formação continuada.

Por fim, destaca-se a tese de Fonseca (2014) que analisou o PME e os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada; o primeiro foi desenvolvido no Brasil e os outros dois em Córdoba, na Argentina. O objetivo geral do estudo foi analisar a contribuição do PME para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, fazendo uma comparação com o Programa Jornada Estendida, que possui a finalidade de ampliar a jornada escolar em média uma hora por dia a fim de reforçar o ensino de linguagem, matemática e língua inglesa, e o Programa Jornada Ampliada, que possui o objetivo de ampliar o tempo escolar, em média três horas diárias, quatro vezes por semana, através de oficinas nas diferentes áreas do conhecimento, desenvolvidos na Província de Córdoba, na Argentina.

A pesquisa está vinculada ao campo das políticas educacionais. Assim, foram realizados estudos teóricos sobre o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, para buscar o entendimento das políticas no contexto da prática. Pesquisou-se no Simec e no PDDE

Interativo²¹ para fazer o levantamento de quantas escolas na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul oferecem o PME, e a evolução do Programa desde a sua implantação no Brasil, assim como a situação de cada escola no momento da adesão. Ainda foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores, professores, oficinairos e estudantes, nos municípios de Córdoba, São Borja e Panambi.

O estudo revelou que mesmo os programas, do Brasil e de Córdoba, apresentando algumas deficiências, principalmente, em relação aos espaços físicos e aos recursos humanos, são uma importante ferramenta para oferecer educação integral aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, fazendo com que eles permaneçam mais tempo na escola, distantes de situações de risco. A escola além de ser um importante espaço de construção do conhecimento, torna-se um espaço de encontro entre os seus pares, ao oferecer atividades voltadas ao esporte, lazer, cultura, saúde, recreação e, ainda, importantes atividades voltadas ao conhecimento, como auxílio ao tema e letramento.

A partir das pesquisas selecionadas notou-se um maior índice de produção científica nos anos de 2016 e 2017, sendo três e quatro produções, respectivamente. Nos anos de 2014 foram encontradas duas produções e nos anos de 2015 e 2018 somente um estudo. Outro ponto que chamou atenção foi o fato de apenas uma pesquisa abordar a educação em tempo integral no estado do Pará, o que indica a carência de estudos sobre essa temática e confirma a relevância desta pesquisa.

As palavras-chave que mais se sobressaíram nos estudos foram “Educação em tempo integral” e “Programa Mais Educação”, que se destacaram em seis pesquisas; “Educação integral” em cinco pesquisas; “Política pública educacional”, “Políticas Educacionais” e “Políticas públicas educacionais” apareceram em três pesquisas. As palavras-chave “Currículo”, “Gestão”, “Implementação”, “Qualidade da educação/Qualidade”, “Tempo Integral” e “Voluntários” foram evidenciadas em comum em dois estudos.

Considerando os objetivos gerais dos estudos analisados, observou-se que as pesquisas de Figueiredo (2018), Schimonek (2017), Brandolin (2016), Ribeiro (2017), Crispim (2016), Santos (2014) e Fonseca (2014) são as que mais se relacionam com o objetivo da pesquisa em

²¹ Ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <http://pddeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país. Foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, objetivando auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2014c).

foco, pois buscaram analisar políticas públicas educacionais de tempo integral e a contribuição dos programas de educação em tempo integral para a melhoria da qualidade do ensino.

Quanto ao objeto de estudo, em comum, as pesquisas analisadas tratam da educação em tempo integral, enfatizando questões sobre o Programa Mais Educação e a qualidade educacional. Observou-se que as discussões e análises de todos (11) os estudos contemplaram o Programa Mais Educação. Entretanto, somente três estudos abordaram de forma sucinta também sobre o Novo Mais Educação. Schimonek (2017) mencionou o programa em duas notas de rodapé; Figueiredo (2018) traz brevemente os aspectos legais e as diretrizes do programa e Baiersdorf (2017) justifica que optou por não incluir o conteúdo do Programa Novo Mais Educação e dos Cadernos Pedagógicos do PME de 2016 porque o recorte temporal da sua pesquisa foi o período de 2007 a 2015. Portanto, registra-se a ausência de discussões e análises mais aprofundadas sobre o PNME, o que se deve ao fato da periodicidade da construção e defesa das pesquisas, considerando que o referido programa foi criado em 2016.

De acordo com os estudos, em especial a tese de Withers (2016), a educação em tempo integral tem se concretizado como política de assistência. A autora pontua que a escola que atua em tempo integral “[...] continua sendo vista como um local unicamente de proteção às crianças em vulnerabilidade social, ou ainda como solução para a recuperação das dificuldades de aprendizagem” (Withers, 2016, p. 132).

A pesquisa de Schimonek (2017) explicitou que há uma associação dos programas de educação em tempo integral às orientações e diretrizes de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que compreendem tais ações governamentais como mecanismos para a diminuição de desigualdades educacionais e promoção de um ensino de qualidade. Contudo, o estudo concluiu que o PME implementado no Brasil e o Programa Escola a Tempo Inteiro, em Portugal, pouco influíram na diminuição das desigualdades educacionais desses países.

Ademais, Pires (2015) entende que a temática da relação entre educação, pobreza e vulnerabilidade social é um campo ainda em formação no Brasil, demandando aprofundamento de estudos com urgência, pela gravidade e amplitude dos processos pelos quais essa relação se concretiza.

Outros aspectos evidenciados foram a fragilidade da fase de execução dos programas e a descontinuidade nas políticas de educação integral desenvolvidas nos diversos âmbitos governamentais, como sinaliza Marques (2017).

Sobre a concepção de educação integral proposta pelo Programa Mais Educação, Crispim (2016) concluiu que ela trata apenas da ampliação da carga horária, configurando-se,

assim, como indutora da “educação em tempo integral” e não da “educação integral”. A pesquisa de Baiersdorf (2017) defende a educação integral como relativa aos processos formativos autodeterminados, ou seja, é pensada como expressão de tempos e espaços culturalmente diversificados, necessários para que a escola pública brasileira se torne uma experiência social libertadora.

Quanto à qualidade da educação em tempo integral, para Withers (2016) ela se construirá por meio de políticas públicas que garantam espaços adequados, recursos físicos, recursos materiais e profissionais bem-preparados, valorizados profissionalmente e com salários dignos. Na mesma direção, Santos (2014) enfatiza que a igualdade de oportunidades ou a oferta de tempo integral com qualidade a todos os alunos da rede pública pode representar um salto positivo nas políticas educacionais. Reforça a importância de pesquisas sobre a educação em tempo integral e argumenta ser imprescindível que sejam contínuos estudos relacionados sobre essa temática, tendo em vista que à implantação desse modelo de educação nas escolas seria possível almejar melhorias na qualidade do ensino público no Brasil.

O conceito sobre a qualidade da educação perpassa toda a pesquisa de Fonseca (2014), pois melhorar a qualidade da educação através da ampliação do tempo escolar e a oferta de outras atividades é um dos objetivos principais dos três programas estudados pelo pesquisador. As análises da sua pesquisa revelaram que os programas de educação em tempo integral, apesar das dificuldades para a sua implementação, constituem “[...] uma importante ferramenta para oferecer educação integral aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, fazendo com que eles permaneçam mais tempo na escola, distantes de situações de risco” (Fonseca, 2014, p. 9).

Constatou-se que, de modo geral, os estudos apontaram a necessidade de formulação de políticas educacionais que considerem a educação em tempo integral como prioridade; de formação de professores adequada às necessidades trazidas pela educação em tempo integral; e de enfrentamento das questões elementares do sistema de ensino: condições físicas, salários dignos e formação continuada aos educadores.

Em suma, a consulta às produções especializadas apresentou subsídios para a elaboração desta pesquisa, visto que a partir do agrupamento das pesquisas mapeadas no levantamento bibliográfico organizou-se o texto de forma a apresentar, na terceira seção, a educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras e, na quarta seção, a educação em tempo integral no ensino fundamental da rede estadual de Santarém/PA, conforme exposto a seguir.

3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Esta seção analisa a educação em tempo integral como política indutora de educação integral, buscando responder à seguinte questão: como a educação em tempo integral se situa no contexto das políticas públicas? Para tanto, inicialmente, a subseção 3.1 traz apontamentos teóricos sobre a distinção dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral, a gênese e o desenvolvimento das experiências da concepção de educação integral, bem como a relação educação e tempo integral, destacando as principais matrizes ideológicas de educação integral.

Ademais, destaca as experiências públicas pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil no período de 1950-1990, os programas federais de educação em tempo integral indutores de educação integral na educação básica, bem como os aspectos legais da educação integral e educação em tempo integral, com foco nos programas de educação em tempo integral voltados ao ensino fundamental.

Posteriormente, o texto da subseção 3.2, traz uma abordagem sobre a implantação das políticas indutoras de educação integral em tempo integral na Amazônia Paraense, o contexto socioeconômico e as diretrizes da política educacional da rede estadual de ensino do Pará, com foco para a educação em tempo integral.

3.1 Educação em tempo integral como política indutora de educação integral na agenda federal²²

Para melhor compreensão deste estudo considera-se relevante esclarecer os conceitos de **educação integral**, **educação em tempo integral** e **jornada ampliada**. Para tanto, Leite (2010) assim os elucida:

Educação integral: expressão que pode assumir diferentes significados a partir de concepções educacionais, políticas, sociais, culturais. Em geral está associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Remete também à ideia de cidadania e de garantia de direitos. **Educação em tempo integral:** tem sido utilizada no caso brasileiro, para designar a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias (art. 4.º, Decreto n. 6253/2007). **Jornada ampliada:** jornada escolar superior ao mínimo definido pela legislação, que é de 4 horas diárias (Leite, 2010, p. 107, grifo nosso).

²² Parte da discussão dessa seção integra o artigo “Educação em tempo integral como política indutora de educação integral” (Aguiar; Colares, 2022), publicado na Revista Comunicações Piracicaba, v. 29, n. 1, p. 19-43, jan.-abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v29n1p19-43>.

Esses conceitos distinguem-se uns dos outros ao serem aplicados, podendo convergir para ideais diferenciados, não havendo consenso entre eles. Os termos “educação integral” e “educação em tempo integral” apresentam significados diferentes, embora com intenções que por vezes convergem.

Apesar da jornada ampliada ser importante para o desenvolvimento das atividades de educação integral, nem sempre a educação em tempo integral se realiza dentro dos princípios de uma educação integral. “No Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral têm promovido uma compreensão inequívoca de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola” (Colares; Cardozo; Arruda, 2021, p. 1532). Compreende-se que a formação integral não se restringe aos aspectos reducionistas de ampliação do tempo escolar e ao estudo de disciplinas desconectadas entre si e desvinculadas do cotidiano. Assim, “[...] o foco da educação integral para a formação integral está predominantemente na qualidade da educação oferecida e não na ampliação do tempo” (Gomes; Colares, 2019, p. 317). Daí a importância de compreender as acepções de qualidade, visto que se trata de um termo polissêmico. Essa questão é discutida de forma mais aprofundada na seção 4.

O termo “educação integral” relaciona-se à formação humana em todas as dimensões, que “[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (Gonçalves, 2006, p. 130). Essa definição de educação integral, segundo Gonçalves (2006), é a mais clássica e contempla o cerne das diversas correntes que circulam no contexto da política educacional brasileira.

O segundo termo “educação em tempo integral” refere-se à ação de estender o tempo do processo educacional que é oferecido ao aluno na escola, ou seja, compreende uma expansão da jornada de horas diárias nas escolas de quatro para sete horas ou mais, visando ao provimento de relação entre os diferentes saberes. Assim, a educação em tempo integral está associada à oferta ampliada do tempo escolar. Cabe frisar que “[...] a ampliação do tempo escolar que tem como foco a aprendizagem do aluno e não apenas o ensino, é uma ação necessária, mas não o suficiente para a busca da melhoria da qualidade social da educação [...]” (Miranda; Veraszto; Aparício, 2017, p. 21).

Nesta pesquisa, entende-se o termo “tempo integral” como a ampliação da carga horária dos alunos na escola com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o ano letivo, em consonância ao disposto no Decreto n. 7.083/2010 (Brasil, 2010, p. 1), compreendendo o

tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. Do ponto de vista legal, a jornada parcial é definida como aquela com o mínimo de quatro horas e a jornada integral como aquela com o mínimo de sete horas (Brasil, 1996).

Elias (1998) explica que o tempo, sob o ponto de vista sociológico, não se define como apenas algo quantitativo, mas se institui a partir de determinadas exigências que são sociais. Por princípio, ele é uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais. Nesse sentido, compreende-se que o tempo escolar se relaciona com o tempo social.

Para compreender a educação em tempo integral como política indutora de educação integral é necessário entender a gênese e o desenvolvimento das experiências da concepção de educação integral, bem como a relação entre educação e tempo integral. Concordando com Saviani (2012), parte-se do pressuposto de que educação e política são inseparáveis e práticas distintas com especificidade própria, que não devem ser confundidas. É imprescindível reconhecer que toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui uma dimensão educativa.

A especificidade da educação é socializar o conhecimento, ou seja, a verdade. O cumprimento dessa função é, de fato, a sua importância política. Por outro lado, dissolvendo-se a especificidade da contribuição pedagógica da educação, anula-se a sua função e importância política, conforme argumenta Saviani (2012). Por sua vez, a prática política apoia-se na verdade do poder, uma vez que a sua dimensão educativa consiste em vencer os antagonismos.

As relações entre educação e política ocorrem na forma de autonomia relativa e dependência recíproca, pois ambas estão condicionadas à prática social. A educação depende da política no que se refere a determinadas condições objetivas, por exemplo a definição de prioridades orçamentárias para a expansão da infraestrutura dos serviços educacionais. A política, por sua vez, depende da educação no que se refere a certas condições subjetivas, como a aquisição de elementos básicos que permitem o acesso à informação e a difusão das propostas políticas, dentre outras ações.

Segundo Perez (2010), a política educacional possui seu ciclo, entendido como mecanismos de tomada de decisão tanto dos atores políticos quanto dos governamentais e cujas fases são: agenda, formulação, implementação e avaliação. Dessa forma, entende-se que as políticas públicas têm uma relação direta com a política e envolve relações de poder, pois em todas as suas fases não há neutralidade ou ausência de interesses. “Esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados” (Conde, 2020, p. 81).

Os pilares sobre o sentido de formação humana integral, como destacam Coelho e Portilho (2009, p. 90), “[...] podem ser encontrados na paidéia grega, nas discussões propostas pelos revolucionários franceses e pelos teóricos americanos, chegando ao pensamento de Anísio Teixeira, no país”. A educação da *Paideia*, na antiguidade grega, já contemplava a ideia de uma formação humana mais completa. Entretanto, essa concepção ampliada de educação se preocupava com o preparo militar, esportivo ou político dos aristocratas, excluindo os escravos e as mulheres.

Na concepção de Manacorda (2010), a *Paideia* foi o ideal de educação contemplado pelos gregos, que buscava a formação do homem, nos sentidos sociais, políticos, culturais e educacionais propriamente ditos.

Para compreender como os conceitos de educação integral e de tempo integral influenciaram as políticas públicas educacionais, não se pode ignorar a História do pensamento educacional no Brasil no início do séc. XX, circunscrito a uma política de organização do trabalho nacional baseado no modelo de produção fabril que via na educação o caminho para responder aos anseios sociais.

A educação em tempo integral existe no Brasil desde a época dos jesuítas, ainda no período colonial, e se fez presente durante o império e o período republicano. Entretanto, a educação escolar em tempo integral não era uma realidade para maioria da população, já que somente os filhos da elite tinham acesso ao conhecimento mais elaborado. A classe dominante sempre teve escola de tempo integral, a exemplo dos colégios jesuíticos no período colonial; os colégios e os liceus onde estudava a elite imperial e os internatos, na maioria das vezes, funcionavam em tempo integral; além dos colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos (Giolo, 2012). Nesse sentido, a educação em tempo integral se constituía como um privilégio de uma pequena parcela da população, uma vez que se voltava à formação dos quadros dirigentes da sociedade.

É pertinente frisar que durante séculos a formação humana deixou de ser ponto de debate mais aprofundado. A educação integral voltou à cena, no século XVIII, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública (Coelho, 2009a).

Com o triunfo da burguesia na Revolução Francesa, ocorrida no final do século XVIII, levantou-se a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, cuja instalação foi se dando a partir do século XIX na forma dos sistemas nacionais de ensino. O papel desses sistemas era precisamente universalizar a instrução pública, entendida como aquela que assegurava o domínio da leitura, escrita e cálculo e rudimentos das ciências naturais e sociais.

Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passou a ser entendida como um instrumento de participação política para transformar os súditos em cidadãos, portanto, como via efetiva para se implantar a democracia. Essa proposta de educação representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Definia-se, assim, o caráter hegemônico da burguesia e a ideologia liberal se torna consenso, pois os seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes. Entretanto, isso não ocorreu de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa (Saviani, 2020b).

Ressalta-se que a Revolução Francesa reforçou a proposta de educação integral visando à formação do homem completo, indicando a escola como o lugar privilegiado para desenvolver esse trabalho, sendo que a formação se reduzia ao ensino primário, ou seja, não ocorria em todos os níveis de ensino. Os jacobinos²³ instituíram a escola primária pública para todas as crianças e propunham “[...] uma educação comum, radicada na formação integral”, que consistia na “[...] aquisição e desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo” (Coelho, 2009a, p. 86). Observa-se que a formação do homem completo se reduzia ao ensino primário, correspondente ao que hoje temos como ensino fundamental, não sendo, portanto, extensível a todas as pessoas e classes sociais. A meta proposta pelo pensamento revolucionário francês era consolidar uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo, pela educação integral.

A gênese do conceito de educação integral como possibilidade de emancipação humana remonta ao século XIX, percebida pelo positivismo nas conquistas científicas e tecnológicas; e localizada pelo socialismo, em suas diversas matrizes, em uma revolução social que marcasse o fim da exploração e dominação capitalistas. Desse modo, o conceito de educação integral teve diferentes interpretações pelas distintas correntes de pensamento educacional (Gallo, 2002).

No plano educacional, o positivismo valoriza a disciplina, pois entende a ordem como pré-condição para o progresso da sociedade. Segundo Vasconcelos (2012), o grande pioneiro dessa corrente filosófica foi o pensador francês Augusto Comte, que via a sociedade em um processo evolutivo, no qual a humanidade passa por três estágios: o teológico ou religioso, o metafísico e o científico ou positivo. No estado teológico, as pessoas buscam explicações

²³ Os jacobinos, com seus ideais iluministas e revolucionários, defendiam “[...] uma transformação social e humana por meio da instrução” (Coelho, 2009a, p. 86), em instituição pública de ensino, sob responsabilidade do Estado e obrigatoria para todas as crianças.

sobrenaturais (míticas) para entender os mistérios da natureza. Com o passar do tempo, essas explicações passam a ser metafísicas e os fenômenos são explicados a partir da natureza das próprias coisas. Entretanto, para Comte as únicas explicações válidas são as de caráter científico.

As primeiras experiências brasileiras mais significativas de educação integral em tempo integral começaram a se delinear durante os anos de 1900 e 1930, a partir da influência de três importantes movimentos: o Integralismo, o Anarquismo e o Escolanovismo, que representam o embate entre as correntes político-filosóficas distintas: o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo (Giolo, 2012; Coelho, 2009a).

Convém ressaltar que a ideologia política teve origem na transição do feudalismo para o capitalismo industrial. De acordo com Heywood (2010) essas correntes político-filosóficas surgiram como tentativas constantes de definir a sociedade industrial emergente. O conservadorismo continuava a defender o antigo regime (feudalismo) cada vez mais conflituoso; o liberalismo lutava pelo individualismo, pelo mercado e, ao menos no início, por um governo de atuação restrita. Em contrapartida, o socialismo promovia a visão de uma sociedade fundada na comunidade, na igualdade e na cooperação.

A ideologia do capitalismo na ótica do marxismo significa a difusão das ideias e dos valores da classe dominante para o todo da sociedade, como se estes fossem universais e aceitos por todas as classes sociais. Desse modo, a sua função é ocultar a divisão existente entre as classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, bem como oferecer o sentimento da identidade social aos membros da sociedade. Essa identidade social seria fundada em referenciais como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação, conforme explica Marilena Chauí (2021).

É importante mencionar que o liberalismo, reconhecido como ideologia do capitalismo, passou por diversas transformações ao longo do tempo, acompanhando o processo de desenvolvimento do capital, porém, manteve algumas características básicas que o identificam, como a ideia de liberdade, de igualdade, o individualismo, a competição, a democracia e a propriedade privada dos meios de produção (Orso, 2021a), em favor dos interesses da classe dominante.

Segundo Orso (2021a), ao analisar o liberalismo em uma perspectiva histórica e dialética, identificam-se três momentos marcantes: o liberalismo clássico, o neoliberalismo e o ultraliberalismo. No primeiro momento – o mais longo – conhecido como liberalismo clássico, predominou a defesa do não intervencionismo estatal, ou seja, a defesa do “estado mínimo”, do *laissez-faire* e da mão invisível. Desde seu surgimento até o final da década de 1929, a sua

grande marca foi a defesa do máximo de liberdade econômica, o combate a todas as formas de intervencionismo e a luta contra todas as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio, a defesa de uma progressiva liberalização, enfim, a defesa do naturalismo, que pode ser sintetizado pelas expressões: *laissez-faire* e mão invisível do Estado.

Destacam-se alguns fatos que ameaçaram o liberalismo e o capitalismo, como a Crise de 1929, a chamada crise da bolsa de Nova York, a maior já experimentada pelo capitalismo em toda a sua história. Outros fatos marcantes foram a Revolução Russa de 1917, a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1922, e o socialismo em franco desenvolvimento, com progresso econômico e social, com emprego praticamente vitalício. Isso passou a exercer uma forte atração sobre os trabalhadores do mundo inteiro, ao mesmo tempo em que despertou o pânico nos liberais e capitalistas. O liberalismo e o capitalismo estavam ameaçados, pois, a viabilidade do socialismo representava o fim do capitalismo.

Antes mesmo da crise da bolsa de Nova York atingir seu ápice em 1929, John Maynard Keynes (1883-1946), que era um dos mais importantes teóricos e/ou ideólogos do liberalismo do século XX, percebia que se não fossem feitas grandes mudanças, o liberalismo e o capitalismo seriam severamente ameaçados, decidindo, assim, agir rapidamente. As preocupações de Keynes, portanto, passaram a se voltar para as estratégias de como combater o socialismo e salvar o capitalismo. Diante disso, mesmo que à contragosto, viu-se forçado a mudar de direção. Então, em vez de continuar defendendo a livre concorrência, propôs uma mudança de rota, passou a advogar um caminho contrário, o intervencionismo estatal.

Assim, no segundo momento marcante do liberalismo, representado pelo keynesianismo, ocorreu uma mudança de rota, com o predomínio do intervencionismo estatal, que iniciou no começo da década de 1930 e se estendeu até meados da década de 1970. O neoliberalismo foi o momento da negação e do abandono dos velhos princípios do liberalismo clássico. É do intervencionismo keynesiano, portanto, que decorreu o *welfare state*, o chamado estado de bem-estar social ou Estado-providência na Europa, por meio do qual, alguns estados nacionais passaram a garantir alguns direitos aos trabalhadores, principalmente nas áreas de educação, saúde, infraestrutura e seguridade social (Orso, 2021a).

O estado de bem-estar social, conforme explica Orso (2021a), é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como o agente regulador da vida social, devendo garantir serviços públicos e de proteção à população. Por meio dele, hipoteticamente, todo o indivíduo teria o direito a um conjunto de bens e serviços, isto é, de direitos sociais como educação, assistência médica, auxílio desemprego, renda mínima, e outros. Na verdade, este foi um plano criado pelo capital, sob a direção dos Estados Unidos, para camuflar os antagonismos

de classes existentes na sociedade capitalista e impedir que as nações europeias se debandassem para as raias da antiga União Soviética e do socialismo. Portanto, atuou como uma espécie de cortina de ferro para impedir o avanço do comunismo.

É oportuno mencionar que Dardot e Laval (2016) apontam o neoliberalismo como responsável pela mudança do capitalismo e, conseqüentemente, das sociedades. Nesse sentido, argumentam que ele não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica, mas trata-se de um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida.

Por fim, o terceiro momento do liberalismo, em que predomina um intervencionismo estatal às avessas, o ultraliberalismo, que vai da crise do petróleo e do golpe militar no Chile, em 1973, e se estende até nossos dias. Nesse momento, evidencia-se a negação de direitos sociais e a ruptura da institucionalidade democrática. É marcado por uma profunda crise e de extrema fragilidade da classe trabalhadora, que se encontra desorganizada, desunida e com uma precária capacidade crítica e analítica. Em geral, na ausência de um conhecimento efetivo e de uma consciência elaborada, é a grande mídia e as chamadas mídias sociais, ou a classe dominante, que pautam e orientam o pensar, o agir, o fazer e as lutas da sociedade (Orso, 2021a). Esse contexto demonstra que há necessidade de organização social e de consciência crítica da classe trabalhadora para o enfrentamento da crise. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica caminha na direção oposta ao desmonte e à devastação ultraliberal da educação escolar pública.

Considerando que a educação está associada à sociedade e, portanto, está sujeita às suas determinações e contradições do seu tempo, julgou-se pertinente tecer esses apontamentos sobre os momentos do liberalismo para adentrar a discussão sobre a educação integral em tempo integral.

Para Saviani (2013d), o trabalho define a essência da realidade humana porque é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades e assim produzindo a sua existência no tempo. A educação tem suas origens nesse processo. O autor explica que na comunidade primitiva os homens produziam sua existência de forma coletiva e a educação coincidia com o trabalho, ou seja, com o próprio ato de agir e existir. A partir do momento em que a apropriação da terra assumiu a forma privada, conseqüentemente, surgiu a classe dos proprietários e dos não proprietários. Por terem a propriedade da terra, os proprietários colocavam para trabalhar aqueles que não a possuíam, constituindo-se o modo de produção antigo ou escravista.

A propriedade privada da terra, presente tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo medieval ou feudal, propiciou o surgimento de uma classe ociosa que não precisava trabalhar porque sua sobrevivência se dava em decorrência do trabalho de outros. Nesse cerne situa-se a origem da escola. O termo “escola”, em grego, significa “o lugar do ócio” (Saviani, 2013d, p. 81). Desse modo, aqueles que não precisavam trabalhar e dispunham de lazer tinham que ocupar o seu tempo livre e então a ocupação do ócio traduzia-se pela expressão “escola”. Com origem semelhante, o ginásio constituía-se no local onde aqueles que dispunham de tempo livre, de ócio, praticavam os jogos, a ginástica.

A escola aparecia nesses dois tipos de sociedade como uma modalidade de educação complementar ou secundária restrita a uma diminuta classe de proprietários porque o trabalho continuava a ser a modalidade principal da grande massa de não proprietários da terra, que se educava através da vida, do processo do trabalho, ou seja, pela educação não escolar. Infere-se que a desigualdade e a exploração social já se revelavam como fatores condicionantes que impediam o acesso à forma escolar de educação da massa trabalhadora.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, no âmbito do feudalismo, a terra deixou de ser o principal meio de produção, uma vez que as atividades mercantis possibilitaram a acumulação de recursos. Os meios de produção passaram a assumir a forma de capital, dando surgimento a uma nova sociedade chamada moderna, capitalista ou burguesa. O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Com isso, a classe dominante, ou seja, a burguesia, não podia ser considerada uma classe ociosa, como era nas sociedades na Antiguidade e na Idade Média. Ao contrário, ela passou a ser “[...] uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital” (Saviani, 2013d, p. 82). Portanto, diferentemente do que ocorria na Idade Média, nessa época moderna a cidade passou a determinar as relações no campo e a indústria a reger a agricultura.

Com a crescente industrialização da agricultura e a progressiva urbanização do campo, as relações sociais passaram a ser baseadas no direito positivo, por meio de contrato social e não mais pelo direito natural. Nesse quadro, o conhecimento intelectual, sistemático, tornou-se uma necessidade geral dadas as condições de vida na cidade. Isso justifica o fato da exigência de universalização da escola básica na sociedade burguesa. Constata-se que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante com o advento da sociedade capitalista.

Na década de 1920, o Brasil sofreu influências da doutrina liberal e da política que privilegiava a organização do trabalho nacional, baseado no modo de produção capitalista, em que os meios de produção (matéria-prima e os instrumentos de trabalho) concentravam-se nas

mãos dos capitalistas, ou seja, dos proprietários dos meios de produção. A sociedade capitalista é regida por princípios como liberdade, igualdade e propriedade, teorizados pelo liberalismo. A existência de proprietários formalmente iguais entre si que dispõem livremente de seus bens é um pressuposto dessa organização social, em que o trabalhador (proprietário da força de trabalho) e o capitalista (proprietário dos meios de produção) são os principais personagens. Assim, “[...] defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital” (Saviani, 2013a, p. 26).

Os anos iniciais do século XX foram palco em que o pensamento liberal se consolidou, se difundiu e influenciou inúmeras práticas educativas ora sob um viés mais conservador, ora sob um viés com nuances democráticas, mas sempre sendo pautadas no pensamento liberal da burguesia. Saviani (2013b) afirma que o debate das ideias liberais nas primeiras décadas do século XX advogou pela extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização que era considerado um grande instrumento de participação política.

Nessa época, conforme enfatizam Souza, Silva e Rosário (2015), a educação escolar pública era controlada pela elite dominante e o ensino voltado para as classes populares tornou-se cada vez mais precário, uma vez que sua oferta caracterizava a dualidade da sociedade. Assim, os movimentos sociais organizados, os educadores e demais segmentos da sociedade passaram a demonstrar sua insatisfação com as políticas educacionais e a reivindicar a ampliação do atendimento escolar, pois ansiavam por uma educação pública, democrática e de qualidade.

Nunes (2009) explica que, em 1920, quando se intentou democratizar o processo de escolarização da educação primária foi utilizado o recurso de reduzir a sua duração. Essa política de educação popular mínima por meio da redução do tempo de escolaridade acabou sendo seguida em outros estados da federação. Anísio Teixeira denunciava que essa democratização do ensino concebida como diluição e encurtamento dos cursos caminhava na contramão da socialização do conhecimento humano, pois distorcia suas finalidades formativas.

Com o desenvolvimento social e econômico do país na década de 1920 surgiram várias reformas educacionais em nível de estados, ou seja, como fenômenos regionais, tentando implantar a educação básica. Mas, conforme esclarece Saviani (2013d), a educação como uma questão nacional só começa a ser posta após a revolução de 1930.

A discussão sobre a educação integral ganhou força no Brasil a partir da década de 1930, com Plínio Salgado, líder do movimento Ação Integralista Brasileira, que sugeriu uma nova ordem social e econômica para o país (Pegorer, 2014). Dentre as suas principais propostas, o

movimento apresentou a ideia e a necessidade da educação integral tendo por base a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, os quais, do ponto de vista político-filosófico de educação, são princípios que se caracterizam por um alicerce político conservador.

O Integralismo apresentava-se como um movimento de cultura, entendido então como um bem que poderia ser disseminado por aqueles que o possuíam. Formada pela elite, essa concepção tinha como propósito elevar a cultura das massas, pois considerava que o problema do Brasil não era o analfabetismo, mas a falta de cultura (Cavaliere, 2002a). Do ponto de vista pedagógico, o movimento primava pela formação integral do homem, nos seus aspectos espirituais, sociais e físicos, porém, em sua proposta de educação a jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à educação integral.

Conforme Cavaliere (2010), a educação integral apregoada pelo movimento integralista envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, em uma intensa ação educativa. Os integralistas assumiram o papel moralizador da educação, cujos valores eram o sacrifício, o sofrimento, a disciplina e a obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude integralista a ser inculcada. A educação integral tinha o sentido básico de ação doutrinária, posto que os integralistas entendiam a formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Mesmo com o discurso de formar o homem integral, esse modelo de educação submetia as diversas dimensões do processo educativo ao Estado, que era o principal norteador da educação. Assim, o papel da educação seria moldar o indivíduo para servir aos interesses do Estado Integral.

Ainda no início do século XX, a concepção socialista anarquista se apresentou no Brasil em contrapartida aos ideais do conservadorismo integralista. As bases da educação integral dos anarquistas recaíam para a igualdade, autonomia e liberdade humana e propunham uma educação integral que garantisse uma formação mais completa e possível à classe trabalhadora, enfatizando uma visão política emancipadora, diferentemente do movimento integralista que prezava pela espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina caracterizados como fundamentos político-conservadores (Aguiar, 2016).

A instrução integral defendida pelos anarquistas era uma extensão popular da *Paideia* grega. Contudo, não se limitava aos aristocratas e se preocupava com a emancipação da classe trabalhadora em relação “[...] à dominação capitalista (econômica) e estatal (Estado), suplantadas por formas comunitárias de vida social que possibilitariam a fruição de todas as dimensões do homem, homem emancipado, questionador e construtor” (Lima; Almada, 2013, p. 87).

No bojo do movimento socialista, o anarquismo trouxe suas propostas educacionais diferenciando-se das demais teorias educacionais socialistas pelo fato de defender a ideia de que os trabalhadores deveriam conquistar sua liberdade e criar suas próprias escolas, diferentes daquelas estatais ou religiosas. Em contraposição, as demais teorias socialistas preocupavam-se em exigir que o Estado burguês fizesse uma reforma educacional que beneficiasse o proletariado ou propunham métodos de trabalho revolucionário para o sistema escolar burguês, objetivando sua transformação. O projeto anarquista criticava a perspectiva ideológica da educação burguesa e rejeitava qualquer proposta de educação oferecida pelo governo ou que fosse mantida por ele. Dessa forma, os escritos anarquistas acerca da educação se davam em duas perspectivas. De um lado, a perspectiva que criticava o sistema burguês de ensino, questão presente nos grandes teóricos do Anarquismo, como Proudhon, Bakunin, Kropotkin ou Malatesta e, de outro, a perspectiva que apresentava novas bases e objetivos libertários para a educação, evidenciada nos educadores libertários como Robin ou Ferrer i Guàrdia (Gallo, 2002).

A proposta de educação anarquista, também chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, trabalhava com um conceito de liberdade que buscasse superar o paradoxo do liberalismo, o qual entende a liberdade em uma perspectiva individual e como uma dádiva natural do homem, mas que era aprisionada pela sociedade, como definia o filósofo do século XVIII Jean-Jacques Rousseau.

O princípio básico da vivência social na concepção de educação anarquista é a liberdade, que segundo Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês do século XIX, ela é a própria condição de existência da sociedade. Para esse filósofo, existe a liberdade simples e a composta. A liberdade simples é a experimentada pelos bárbaros que não têm uma sociedade desenvolvida e por aqueles que, mesmo vivendo em sociedade, não têm essa consciência e pensam que eles próprios se bastam a si mesmos. Por outro lado, a liberdade composta, vivida em sociedade, constitui-se como a verdadeira liberdade. Para a existência dessa liberdade social é fundamental a convergência de várias outras liberdades que se complementam, resultando em uma liberdade maior para toda a sociedade (Gallo, 2002).

O movimento anarquista criticava a Igreja, o Estado e todas as demais instituições, por manterem relações coercitivas. Por ser um movimento antiautoritário, defendia uma educação libertária de formação para o trabalho manual e intelectual, de forma que o indivíduo se constituísse livre e autônomo. Portanto, ele combatia a educação burguesa que objetivava “[...] perpetuar a sociedade de exploração: ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos e não vendo outro modo possível; e ensina as massas proletárias a

permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando” (Gallo, 2002, p. 28). Nota-se que o objetivo da educação burguesa era disseminar a ideologia de perpetuar e manter o sistema capitalista, legitimando a estrutura de classes e as injustiças sociais.

O pensamento educacional libertário do anarquismo tinha o propósito de revolucionar a sociedade. Assim, uma de suas marcas principais era a crítica ao sistema de ensino dentro do sistema capitalista. A proposta de educação integral de Proudhon (1809-1865) combinava a instrução literária e científica com a industrial. O militante defendia a politecnia na produção agrícola e industrial, ou seja, a indissociabilidade entre a instrução profissional com a literária e científica da teoria e prática, do trabalho com o estudo. Com a capacitação profissional completa dos operários seria possível “libertá-los das condições de tutela de mando a que estavam submetidos” (Moraes, 2009, p. 25).

Outro militante revolucionário do século XIX que apregoava a associação educação/revolução foi Mikhail Bakunin (1814-1876). Para ele, o homem nunca poderá ser livre em uma sociedade capitalista, que se baseia na exploração e na desigualdade social. Entendia que o homem era um produto social e não natural. Assim, a sociedade molda os homens, segundo suas necessidades, através da educação. Para se acabar com as desigualdades é necessário que o saber seja distribuído de forma integral e igualitária para toda a sociedade. A conscientização das massas operárias por meio da educação, não apenas a formal, tem um papel fundamental na revolução social, pois a partir do momento que se educa para a liberdade e a igualdade em uma sociedade de exploração e desigualdade já está se fazendo a revolução. Bakunin percebia que “[...] a educação pode assumir um importante papel de desalienação e ser de grande importância na luta pela liberdade” (Gallo, 2002, p. 17). Reconhecia que apesar da escola ter uma participação fundamental no processo revolucionário, ela não pode jamais fazer sozinha a revolução, uma vez que a educação também se processa na sociedade como um todo. Nesse sentido, no entendimento de Bakunin, a educação revolucionária tinha duas características: educar integralmente o homem e educar para a liberdade.

De acordo com Moraes (2009), para esse pensador, somente após a emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores poderia se alcançar a instrução integral. Sua proposta de educação integral contemplava o ensino científico ou teórico aliado ao ensino industrial ou prático, que se ramificou em ensino geral e ensino especial. O ensino geral almejava ofertar noções gerais e conhecimentos práticos iniciais acerca das indústrias e reforçar a defesa da totalidade do trabalho humano. O ensino especial era subdividido em grupos de indústrias relacionados entre si, que promoviam a aprendizagem pelo acesso ao trabalho produtivo. Percebe-se que, para Bakunin, a educação integral deveria vincular ciência

e trabalho e não poderia haver a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, de modo a evitar a alienação do trabalhador.

É pertinente destacar que Bakunin não acreditava na prática de instrução integral naquela sociedade, porém, sua proposta pedagógica lançou bases conceituais que influenciaram experiências no século XIX e XX, como a empreendida por Paul Robin (1837-1912). Moraes (2009, p. 31) explica que Robin não se debruçou apenas nas questões teórico-conceituais da educação integral, mas buscou “materializar os princípios que defendia: um ensino laico, racionalista, antidogmático, sem hierarquias e, principalmente, de caráter integral”, na sua experiência no período de 1880 a 1894 em que esteve na administração do Orfanato Prévost, em Cempius, pequena aldeia de Picardia (França). Paul Robin recomendava a revolução social e a organização da instrução integral para colocar um ponto final no monopólio da ciência pela burguesia, pois entendia que somente por meio da revolução e da educação integral seria possível suprimir os governos que sustentavam o sistema capitalista.

Gallo (2002) destaca os princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que fundamentam a educação integral na perspectiva anarquista. O primeiro é que a educação integral é um processo de formação humana. Desse modo, o processo educativo é parte de um processo mais amplo que envolve a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes.

O segundo princípio é que a educação integral deve ser também permanente, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção. Dessa forma, o processo educativo integral não deve ser concebido como se tivesse um término. Um dos elementos-chaves na educação integral é a formação profissional, pois a profissão é dinâmica, e o bom profissional, para manter-se atualizado, precisa continuamente de estudo.

O terceiro princípio é que o processo educativo deve contribuir para a superação da alienação, pois o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações. Para os anarquistas o conhecimento equivale a poder e a educação é também uma tática de luta para a superação da dominação historicamente construída, se a educação for justa. Na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores, o conhecimento deixa de ser um fator de dominação.

O outro princípio é que a individualidade e a coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas. Na perspectiva anarquista, a concepção e a prática da educação integral desenham-se como uma articulação da educação intelectual, física e moral, que devem ser tomadas no mesmo plano. A educação intelectual objetiva o desenvolvimento do intelecto através da apropriação da cultura, enquanto a educação física relaciona-se ao cuidar do corpo e

volta-se para o trabalho. Por outro lado, a educação moral visa criar uma nova moralidade, que privilegie o exercício da liberdade, da solidariedade, do respeito e da igualdade (Gallo, 2002). No entendimento do autor, uma educação comprometida com a formação plena dos seres humanos tem muito a resgatar da educação integral em moldes anarquistas. Percebe-se que para o anarquismo a educação é o elemento de emancipação social e para a mudança de valores na sociedade, na busca da consolidação de uma revolução social que confrontasse a dominação e a exploração do capitalismo.

Outra concepção de educação que se destacou na abordagem socialista e repercutiu na educação brasileira foi a marxista. Essa concepção se desenvolveu no século XIX na Europa com influências do Iluminismo e se fundamenta pela teoria do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, que compreende o homem como um ser inacabado e construído historicamente a partir das relações sociais em que vive. Desta forma, nessa concepção a educação é entendida como prática social e histórica.

O pensamento de Marx sobre a história social incorporou a defesa de uma educação integral em uma perspectiva emancipatória e de superação do estado de alienação imposto pela sociedade burguesa ao trabalhador para desapropriá-lo do produto do seu trabalho. A educação integral na perspectiva socialista marxista, compreendida como articuladora da crítica à sociedade burguesa, possui um caráter revolucionário e sustenta uma concepção de educação escolar integral, politécnica²⁴ e emancipatória, amparada na integração do trabalho manual e intelectual, superando o caráter utilitarista oferecido pela educação burguesa. É importante destacar que, apesar de Marx não ter como objeto de análise a educação, em seus escritos refere-se a ela na busca dos sentidos, considerando-a atividade integrada às relações sociais do modo de produção capitalista. Assim, suas contribuições levaram seus seguidores a elaborar uma teoria marxista de educação (Lima, 2013).

No âmbito da pedagogia marxista, a concepção de educação integral conta com vários pensadores em diferentes períodos históricos. Dentre eles, acentua-se Gramsci (1891-1937), que propôs a construção de uma nova sociedade e a defesa de uma escola única, gratuita, sem distinção, que articule teoria e prática, a qual os trabalhadores pudessem ter acesso. Trata-se de uma escola que fosse capaz de criar condições para um trabalho coletivo, em que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolvesse por meio da interação e da troca entre todos os sujeitos

²⁴ De acordo com Pontes (2013), a educação politécnica proposta por Marx não é a educação profissionalizante de sua época. Ao contrário, contrapõe-se a ela. Na visão de Marx, o ensino politécnico assume uma perspectiva de transformação social, que a partir da preparação multifacetada, visa a ampliação de sua formação em prol da luta pela emancipação social.

em busca do mesmo objetivo, partindo da sua realidade problematizada (Silva; Silva, 2013). Nesse sentido, na proposta de escola única de Gramsci, a formação integral deve ser fundamentada por uma educação com dimensão política e filosófica emancipatória que forme o homem com capacidade de ação e crítica.

Em outro prisma, a concepção liberal pragmatista de educação integral, que se desenvolveu no Brasil nos anos iniciais do século XX, relaciona-se ao movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova ou Escolanovismo (Silva; Silva, 2013).

A Escola Nova foi um movimento educacional, amplamente difundido no Brasil, que visava a renovação do ensino a partir da crítica à pedagogia tradicional. O ideário escolanovista se fundamentava, principalmente, no pensamento de John Dewey. Esse movimento renovador teve suas bases psicológicas, sociológicas, filosóficas e políticas elaboradas, respectivamente, pelos educadores Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira diante do contexto de ebulição social a partir da década de 1920, quando emergiram as forças iniciais do capitalismo, ou seja, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionadas pelo processo de industrialização e urbanização; do outro lado a Igreja Católica que procurava “[...] recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica”, como destaca Saviani (2013b, p. 193).

Um dos objetivos da teoria de Dewey é educar a criança como um todo. O princípio básico da sua proposta, “aprender fazendo”, é estimular os alunos a experimentar e a pensar por si mesmos. Desse modo, caberia à escola se relacionar com a comunidade local, conhecer seus problemas e se envolver com o cotidiano dos educandos. Os conteúdos escolares deveriam ser apresentados pelos professores em forma de questões ou problemas, levando os alunos ao raciocínio e à elaboração dos seus próprios conceitos. Nesse sentido, a vida, a experiência e a aprendizagem são inseparáveis e se constituem como aspectos que fortalecem a educação integral.

A perspectiva escolanovista tinha forte crença no poder da escola enquanto instituição capaz de corrigir as distorções sociais expressas pelo problema da marginalidade. Se ela não vinha desempenhando seu papel essencial de equalização social o problema residia no tipo de escola proposta até então, ou seja, o problema era a escola tradicional. Assim, o pensamento da Escola Nova foi construído sob a crítica da escola tradicional, entretanto, ambas se inserem no grupo não crítico das teorias educacionais, que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, mantendo-se a crença no poder da escola no que se refere à equalização social.

O movimento da Escola Nova buscava promover uma educação integral voltada para a cidadania, devendo ser tratada como uma questão nacional. Importa destacar que, no século XIX e início do século XX, a escola tradicional tinha a missão de educar a nova classe no poder, a burguesia, devendo os indivíduos serem ilustrados, ou seja, esclarecidos, para ascender da condição de súditos para a de cidadãos. Nesse quadro, a ignorância era identificada como a causa da marginalidade social e a educação seria o instrumento para equacionar esse problema. Na nova teoria, Pedagogia Nova, o marginalizado passou a ser o rejeitado. Para integrar-se na sociedade e ser considerado cidadão não bastava ter o domínio de conhecimentos, era necessário sentir-se aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade como um todo (Saviani, 2012a).

O foco de atenção da educação na passagem da escola tradicional para a Escola Nova deixa de ser o intelecto e passa a ser o sentimento. O movimento escolanovista reforça a desvalorização da ciência e encaminha à negação da história. Assim, esse movimento pedagógico denunciava as deficiências do ensino tradicional e propugnava sua modernização.

A educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança e romper com o modo tradicional, adotando uma prática que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social da criança. Essa reforma se daria pela organização da educação a partir do chamado “moderno”, ou seja, articulando a educação à atualidade que deve fornecer todo o conteúdo do ensino. Saviani (2013b, p. 426) explica que o “moderno” se relaciona “[...] à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos [...]” e se distingue da pós-modernidade, a qual centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos.

Um fato que merece destaque é que em novembro de 1930, o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e indicou Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova, para conduzi-lo. Em 1931, o ministro baixou um conjunto de sete decretos que ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Dentre esses, destaca-se o Decreto n. 19.941/1931 que introduziu o ensino religioso nas escolas públicas. Saviani (2013b, p. 197) explica que essa medida atendeu a uma reivindicação da Igreja Católica. Nesse momento, o conflito entre os católicos e os escolanovistas ainda não se externara, uma vez que participavam juntos da Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁵. Entretanto, esse conflito

²⁵ Associação que surgiu em outubro de 1924, por iniciativa de 13 intelectuais cariocas, com a intenção de organizar um “partido do ensino”, mas “[...] firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas” (Saviani, 2013b, p. 229).

emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, e a ruptura veio a se consumar com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou à sociedade as novas diretrizes de uma política escolar, baseada em novos ideais pedagógicos e pensada para uma civilização urbano-industrial. O documento, assinado por 26 signatários do movimento renovador da educação, trazia como princípios a defesa de uma escola pública única, gratuita, laica, obrigatória e uma coeducação²⁶ que rompesse com o espírito da educação em vigor. Destacava a obrigatoriedade do Estado com a oferta da educação como uma função social e pública, deixando claro o direito de cada indivíduo à educação integral.

Convém ressaltar que o lançamento desse documento não foi um ato isolado, pois muitos dos seus signatários já vinham realizando reformas educacionais em seus estados, desde meados da década de 1920, visando melhorar o ensino local e pressionar o governo federal a realizar uma reforma geral na educação pública (Souza; Silva; Rosário, 2015). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi considerado um documento progressista para a época porque pedia mudanças nas políticas sociais e retratava a desigualdade social do país, além de evidenciar a insatisfação dos educadores brasileiros com o descaso pelo qual a escola pública passava, e que, lamentavelmente, continua sendo uma realidade na contemporaneidade.

Saviani (2013d) afirma que o Manifesto postulava a organização de um sistema completo de educação pública, abrangendo os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Ele emergiu como proposta de construção de um amplo sistema nacional de educação pública. Outro fato que merece atenção, segundo o autor, é a Constituição de 1934, que registrou em um dos seus artigos que cabia à União fixar as diretrizes da educação nacional. Percebe-se que desde a década de 1930 constituem-se movimentos que buscam maior organicidade na condução de políticas educacionais: um projeto nacional de educação.

Assim, em meio às disputas ideológicas entre os católicos, que se opunham à política de laicização da escola pública, e os liberais, grupo em que se incluíam os escolanovistas que reivindicavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino, a Constituição de 1934 incorporou parcialmente a proposta educacional do Manifesto, atribuindo papel relevante ao Estado no controle e na promoção da escola pública. Além disso, essa Constituição instituiu o ensino primário obrigatório e gratuito, criou o concurso público para o magistério e fixou percentuais mínimos para a educação (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

²⁶ Educação em que não se permite a separação entre os sexos (Saviani, 2013b).

No entanto, o Estado Novo²⁷ impôs em 1937 uma nova Constituição que não trazia diretrizes para a educação nacional. Com efeito, essa Carta Constitucional atenuou o dever do Estado como educador e reforçou o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares. Nesse período, as leis orgânicas estabeleciam exames rígidos e seletivos para o ingresso ao ensino propedêutico²⁸, de nível médio, como também ao ensino superior. Isso tornou o ensino antidemocrático, ao dificultar ou impedir o acesso das classes populares à educação (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O período pós-1930, segundo Saviani (2013d, p. 94), “[...] significou a tentativa de começar a formular uma legislação da educação nacional”. Na década de 1940 e 1950 retomou-se o debate sobre a democratização da educação e da escola, envolvendo seus processos de organização e de gestão. Em 1946 foi criada a lei nacional relativa ao ensino primário – a Lei Orgânica do Ensino Primário. Convém destacar que a Constituição desse mesmo ano reestabeleceu e ampliou o dispositivo da Constituição de 1934 ao determinar que a União seria responsável por fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Com o processo de industrialização e urbanização, sobretudo a partir de 1950, a atividade escolar passou a concentrar-se em um turno único. Entretanto, os alunos oriundos da classe dominante “[...] continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos” (Giolo, 2012, p. 94). Diferentemente, a escola não poderia ser de tempo integral para os segmentos populares, pois, com raras exceções, as iniciativas de escolarização das massas procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. Em tese, a escola para as classes populares era apenas para alfabetizar e preparar para o trabalho.

O processo de implantação de experiências de educação integral em tempo integral é fruto de uma demanda histórica no Brasil. Dentre as experiências públicas pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil no período de 1950-1990, destacam-se: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, no final da década de 1950; os Ginásios vocacionais, em São Paulo, na década de 1960; e, nos anos de 1980, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), no Rio de Janeiro (1985); a Jornada Única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988) e, em 1989, os Centros Integrados de Educação Municipal (Ciem), em Porto Alegre.

²⁷ Regime ditatorial de Vargas que durou de 1937 a 1945 (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

²⁸ Refere-se ao ensino que não objetivava a habilitação profissional, a terminalidade, mas busca a preparação para a continuidade dos estudos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

No **Quadro 4** destaca-se o resumo dessas experiências de educação em tempo integral.

Quadro 4 – Experiências públicas pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil – 1950-1990 (continua)

| Experiências | Descrição/contextualização |
|--|---|
| Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – Bahia/Final da década de 1950 | O primeiro centro de educação popular do Brasil. Conhecido como Escola Parque. Foi concebido por Anísio Teixeira e criado na década de 1950 por um governo estadual que contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Inep. Criado para ser uma escola de educação integral, em turno integral, o CECR pretendia harmonizar a ideia de formação humana integral na sua estrutura administrativa, nos projetos e métodos. As atividades regulares eram desenvolvidas no centro, nas Escolas-Classe, e as demais nas Escolas-Parques. Na conjuntura em que se ergueu o CECR também nasciam outros projetos de educação popular que proliferaram na década seguinte por todo o país. O CECR teve seu funcionamento de 1950 a 1969, com dezenove anos de duração (Aguiar, 2016; Nunes, 2009). |
| Ginásios vocacionais – São Paulo/Década de 1960 | Os Ginásios Vocacionais foram um projeto educacional experimental que existiu entre 1961 e 1970 e totalizaram seis unidades escolares que, além de São Paulo, contemplaram as cidades de Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro e São Caetano. Após uma intervenção militar ocorrida em 1969, foram formalmente extintos em 1970. Um dos argumentos utilizados para extingui-los foi o de que era um projeto caro, elitista e inviável de ser expandido para a rede de ensino como um todo (Chiozzini; Santos, 2017, p. 2-3). |
| Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) – Rio de Janeiro/1985 | Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) se destacou como exemplo de escola pública de tempo integral. Tinham um desenho assistencialista, incorporavam aspectos de assistência à educação e apresentavam a proposta de uma escola democrática. O projeto dos Ciep foi idealizado por Darcy Ribeiro. Retomando a ideia de Anísio Teixeira, a proposta era criar uma escola de horário integral para atender crianças de segmentos sociais de baixa renda. Os Centros foram construídos e implantados no Rio de Janeiro durante os dois mandatos (1983-1987 e 1991-1994) do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação que tinha como objetivo implantar, em quinhentas escolas, uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental. Porém, a construção dos prédios escolares se concretizou somente durante seu segundo mandato (Aguiar, 2016). |
| Jornada Única do Ciclo Básico – São Paulo/1988 | A Jornada Única do Ciclo Básico iniciou em 1988 na rede estadual de São Paulo. Desde então, os alunos passaram a ter seis horas diárias de aula, distribuídas entre o professor alfabetizador e os professores especialistas de Educação Artística e de Educação Física. A jornada única também instituiu, em cada escola, um professor-coordenador para o ciclo básico, responsável por organizar o trabalho dos professores e promover a articulação e a integração do trabalho com as 3ª e 4ª séries do 1º grau (Duran; Alves; Filho, 2005). |

Quadro 4 – Experiências públicas pioneiras e históricas de implantação da escolarização de educação em tempo integral no Brasil – 1950-1990 (conclusão)

| Experiências | Descrição/contextualização |
|--|---|
| Centros Integrados de Educação Municipal (Ciem) – Porto Alegre/1989 | A segunda metade da década de 1980 é marcada pela implantação gradativa dos Centros Integrados de Educação Municipal (Ciem) com turno integral. Buscando a expansão de oportunidades de ensino e atender à urgente demanda social por mais educação, deu ênfase ao atendimento dos estudantes de 7 a 14 anos e a alfabetização de adultos, através dos projetos “Nenhuma Criança sem Escola” e “Nenhum Adulto Analfabeto”, visando uma proposta de educação popular e participativa (Smed, 2022). |

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dessas experiências pontuais de educação integral em tempo integral apresentadas no **Quadro 4**, destacam-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) e os Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciac).

O Profic foi uma política pública implementada em São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993, que procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem, visando corrigir os problemas de evasão e repetência. Esse programa foi idealizado como um projeto de governo, envolvendo mais de uma secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos (Giovanni; Souza, 1999).

Nota-se que esse programa, diferentemente das demais experiências liberais anteriormente apresentadas, como a Escola Parque e os Ciep, optou por realizar parcerias com outros setores e utilizar a estratégia de minimização dos custos, o que significa a não construção de prédios específicos para a implementação da proposta. Em comum aos outros programas, o Profic também visava assistencialismo à clientela pobre e melhoria da qualidade do ensino. A concepção de educação dos Ciep voltava-se para “[...] o desenvolvimento do homem afetivo, cognitivo e integral, na tentativa de concretizar o ideal de Anísio Teixeira: escola básica, gratuita, laica e democrática” (Figueiredo, 2018, p. 57). A sua proposta de escola de tempo integral visava uma articulação entre cultura, saúde e educação, no intuito de realizar um trabalho educativo que atendesse às questões sociais para que os alunos tivessem melhores condições de aprendizagem.

As experiências com a Escola Parque e com os Ciep, embora tenham sido referências na história da educação integral no Brasil, foram criticadas por serem onerosas para os cofres públicos (Giolo, 2012).

O projeto Ciac foi criado a partir de 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), como parte das políticas sociais de seu governo, que desejavam minimizar a situação de extrema pobreza, de abandono, de trabalho infantil, das taxas de evasão e repetência. Esse programa combinava características do Profic e dos Ciep e tinha como temática a educação integral, em nível federal, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde e Ministério da Criança. Nessa escola, as crianças permaneciam durante oito horas por dia, estudando, jogando e aprendendo. Além de três refeições oferecidas por dia, os alunos receberiam assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. Assim, configurou-se como uma experiência nacional, não mais restrita ao estado do Rio de Janeiro ou de São Paulo (Dib, 2010; Guimarães; Souza, 2018).

Os Ciac foram instituídos em 1991 como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Ciep, implantados no Rio de Janeiro na gestão de Leonel Brizola. Posteriormente, em decorrência do *impeachment* sofrido pelo presidente Collor, causando sua saída, o projeto foi assumido pelo vice-presidente da República, Itamar Franco (1992). A partir de então, sofreu uma reformulação e passou a ser denominado de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) que buscava articular-se com órgãos federais, estaduais, organizações não governamentais e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente.

Nesse contexto, os Ciac passaram a ser denominados Centro de Atenção Integral à Criança (Caic), que não foram necessariamente de educação, prestavam serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude, perdendo seu caráter de tempo integral para a atenção integral. Os altos custos inviabilizaram a continuidade dos Caic. Destaca-se que o Pronaica não foi capaz de superar os problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes das periferias das cidades, devido ao fato de as unidades não possuírem estrutura física e material para resolverem o problema. Contudo, esse programa foi apresentado como algo inovador, na proposta e na forma como organizava o tempo e o espaço escolar, porém, também ficou restrito a um pequeno percentual de escolas e clientela (Dib, 2010; Figueiredo, 2018).

Esses projetos de educação integral não obtiveram êxitos de forma mais consistente e duradoura (Monteiro; Scaff, 2016). Guará (2006) destaca algumas críticas que foram atribuídas a essas diversas experiências de educação integral e em tempo integral, tais como: a falta de continuidade dos projetos por motivos políticos; a condição do atendimento nessas escolas; a

falta de expansão dos projetos a todas as crianças; o papel assistencialista que a escola estaria assumindo em prejuízo da sua intenção educativa e o problema da baixa assiduidade das crianças.

Anísio Teixeira defendeu em sua vasta obra a necessidade de a educação escolar ser oferecida em tempo integral, especialmente no que se refere aos primeiros anos escolares, como no livro *Educação não é privilégio*, publicado inicialmente em 1957. Para ele, “[...] em todas as modalidades [...] o ensino se tem de fazer pelo trabalho, e não somente pela palavra e pela exposição” (Teixeira, 1994, p. 46). Destaca-se, então, que Anísio não se preocupou apenas com o ensino primário. Esse educador deixou marcas não apenas como pensador e político da educação, mas também como administrador. A partir da sua vivência em múltiplos problemas levantados pela realidade do ensino e da administração pública, produziu reflexões, definiu posições, propôs e construiu modelos para a organização do sistema educacional brasileiro dos anos 1920 aos 1960 na luta pela educação como um direito de todos e pela defesa da escola pública.

Na escola em tempo integral idealizada por Anísio Teixeira, e concretizada particularmente na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, havia uma preocupação com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, especialmente com a oferta de cursos profissionalizantes. A escola idealizada por Anísio Teixeira, segundo os estudos de Moll *et al.* (2012), objetivava atender as necessidades do aluno, mas principalmente, ser um instrumento de luta contra a pobreza brasileira, entendida no sentido de ausência de bens materiais e, primordialmente, de ausência de consciência política e cidadã.

No plano de reforma da sociedade e de constitucionalidade brasileira, Anísio Teixeira elegeu a educação como elemento-chave para o processo de inovação e modernização da sociedade, pois entendia que educação não é privilégio, mas direito. Na sua atuação no campo educacional enfrentou diversos obstáculos decorrentes das forças sociais, ainda dominantes no Brasil, que se contrapunham às transformações da sociedade. Essas resistências também eram identificadas por Anísio Teixeira na forma como o processo político se organizava, uma vez que era conduzido por uma política clientelista e personalista em que os políticos profissionais utilizavam o espaço e o poder públicos como instrumento de defesa de interesses privados. Esse quadro colocou o educador a buscar mecanismos para se contrapor a essas tendências tradicionais (Saviani, 2013b).

Coelho e Menezes (2007) reforçam que o debate em torno do tempo na escola ocorre desde as primeiras décadas do século XX, decorrente dos movimentos político-sociais, como o Integralismo e o Anarquismo; de grupos organizados, como a Igreja; e tendências educacionais

e educadores, como a Escola Nova e Anísio Teixeira, os quais já defendiam a adoção de um tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a então escola primária. Entretanto, não foram suficientes para a sensibilização da esfera política da sociedade, no sentido de efetivamente levar a termo uma política pública de implantação de um tempo ampliado/integral no ensino fundamental, de forma responsável e compromissada.

A partir do início dos anos 2000, o debate sobre a educação integral e em tempo integral foi retomado devido ao potencial dessas propostas para combater as diferenças sociais e educacionais, pautado na crença de que fornecer maior tempo diário de escolarização para as classes populares pode interferir no desempenho escolar e, além disso, ocupar o tempo de crianças com poucas oportunidades formativas no ambiente de baixa sinergia cultural em que vivem (Leclerc; Moll, 2012).

A educação em tempo integral como política indutora de educação integral tem sido amplamente discutida no âmbito nacional, em especial pela propagação de diversas experiências impulsionadas no âmbito do MEC a partir de 2007 por meio de programas e políticas, tais como: o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME), voltados para o ensino fundamental; o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, destinados ao ensino médio, e o Programa Escola em Tempo Integral (Peti), instituído em 2023 para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, conforme apresentados no **Quadro 5**.

Quadro 5 – Programas federais indutores de educação integral na educação básica no Brasil – 2007-2023

| Programa | Ano e governo em que foi criado |
|---|--|
| Programa Mais Educação (PME) | Criado em 2007 no governo Lula (PT)/Ministro da Educação: Fernando Haddad (PT). |
| Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) | Criado em 2009 no governo Lula (PT)/Ministro da Educação: Fernando Haddad (PT). |
| Programa Novo Mais Educação (PNME) | Criado em 2016 no governo Temer (PMDB)/Ministro da Educação: Mendonça Filho (DEM). |
| Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) | Criado em 2016 no governo Temer (PMDB)/Ministro da Educação: Mendonça Filho (DEM). |
| Programa Escola em Tempo Integral (Peti) | Criado em 2023 no governo Lula (PT)/Ministro da Educação: Camilo Sobreira de Santana (PT). |

Fonte: Elaborado pela autora.

Frisa-se que o foco desta pesquisa são os programas de educação em tempo integral voltados para o ensino fundamental, implementados nas escolas estaduais de Santarém/PA no período de 2009-2019, os quais serão discutidos de forma mais aprofundada na seção 4.

Quanto às políticas educacionais voltadas à educação integral no ensino médio, o **Quadro 5** apresenta o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Programa Escola em Tempo Integral (Peti).

O ProEMI foi instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, cujos objetivos voltam-se para implementar e fomentar a educação integral por meio da extensão do tempo do aluno na escola (Brasil, 2009).

Outro destaque foi a Política (que passou a ser enfatizada pelo governo federal com o título de Programa) de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), instituída pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelecendo uma série de mudanças sobre as bases de funcionamento do ensino médio no Brasil, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola e definindo uma nova organização curricular (Brasil, 2017d).

Conforme a Portaria n. 2.116, de 2 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), o Programa EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que participarem do Programa e o desenvolverem de acordo com as suas diretrizes. Segundo a normativa, a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral deve ter como base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a BNCC e a nova estrutura do ensino médio.

Nos termos da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017d), o novo formato de currículo do ensino médio deve ser mais flexível e composto por uma BNCC com diferentes possibilidades de escolha aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O discurso oficial é de que essas mudanças visam garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Ressalta-se que a BNCC do Ensino Médio foi instituída pela Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.

Mais recentemente, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, a Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (Peti), que tem como ponto de partida a adesão ao mecanismo de fomento financeiro para a criação de matrículas em tempo integral²⁹, a qual deverá atender aos critérios: o disposto nos §§ 3º e 4º do art. 7º da Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundeb; obrigatoriamente ocorrerá em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à BNCC e às disposições da LDBEN n. 9.394/1996, e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral. Ademais, a prioridade dessa política são as escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023). Nota-se que o segundo critério evidencia a exigência de a escola ter uma proposta pedagógica fundamentada na perspectiva da educação integral.

Para viabilizar o alcance da Meta 6 do PNE 2014-2024, além da assistência financeira, o Peti prevê estratégias de assistência técnica como o aprimoramento da eficiência na alocação dos recursos nas redes, a reorientação curricular para a educação integral, a diversificação de materiais pedagógicos e a criação de indicadores de avaliação contínua. Quanto ao apoio financeiro para a criação de novas matrículas em tempo integral na educação básica, a referida legislação prevê no seu Art. 11 que “[...] correrá à conta de dotação específica consignada no orçamento do Ministério da Educação, observados os limites de disponibilidade orçamentária e financeira anual” (Brasil, 2023, p. 3). Destaca-se que os recursos financeiros do Peti serão aplicados exclusivamente em despesas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Salienta-se que o programa prevê ampliar em um milhão de matrículas a oferta de ensino em tempo integral nas escolas de educação básica do Brasil. Em colaboração com os entes federados subnacionais, o MEC manterá e coordenará o sistema de monitoramento e avaliação anuais da eficácia quantitativa e qualitativa do Peti (Brasil, 2023). O governo federal reconhece que o alcance da Meta 6 do PNE 2014-2024 configura-se um desafio, no que se refere à organização, gestão e implementação da educação integral em jornada ampliada na rede de ensino, uma vez que compreende que apenas a adesão ao Peti e o recebimento dos recursos não são suficientes para a efetividade dessa política (MEC, 2023).

²⁹ Pelas regras estabelecidas na Lei, “são consideradas matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 horas diárias ou a 35 horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo”. (Brasil, 2023, p. 3).

Notadamente, os programas de educação em tempo integral elencados no **Quadro 5**, instituídos como políticas públicas, surgiram nos últimos anos com o compromisso de promover a educação integral por meio de uma jornada ampliada (tempo integral), trazendo como dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, a garantia do direito à educação, como preceitua a Constituição Federal de 1988. Na redação do seu artigo 205, estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 170).

O surgimento de escolas de tempo integral, ao longo do século XX, residualmente em certos cenários brasileiros, expressaram intencionalidades em torno da educação integral, com fundamentos, perspectivas e abordagens diversas, resultados de inúmeras concepções pedagógicas e, sobretudo, políticas (Parente, 2021). As propostas recentes de organização da escola em tempo integral vinculam-se a um contexto amplo de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, no qual tem sido atribuída à educação uma posição estratégica perante as novas exigências e demandas impostas pelo mercado a partir da década de 1990. De acordo com Ferreira (2014), essas reformas imprimiram novas formas de regulação para fortalecer o poder privado.

Cabe frisar que as reformas na educação brasileira ocorridas nesse período, segundo Mazzeu (2011), foram marcadas pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre as quais se destacam: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Programa das Nações Unidas (Pnud). Assim, a educação é colocada como elemento central para o desenvolvimento econômico dos países da América Latina, uma vez que as recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de respostas do sistema educativo quanto à preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura de empregabilidade.

Dessa forma, em consonância às diretrizes dos organismos e das agências internacionais, o Estado brasileiro adotou o pensamento pedagógico empresarial, que se caracteriza como “[...] 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). Desse modo, na conjuntura atual, “[...] há uma nova

arquitetura de ação pública colocada em movimento” (Carvalho, 2006, p. 9), pois a descentralização, a municipalização³⁰ e as parcerias público-privadas contidas no receituário neoliberal tornaram-se uma realidade irreversível, como salienta a autora.

As políticas de educação integral não deixam de ser consideradas no contexto do processo da política neoliberal e da construção da ideologia da globalização. A partir do início dos anos 1990, no âmbito internacional das políticas públicas educacionais, alguns elementos das reformas e reestruturações foram sistematizados no ciclo de conferências e/ou encontros mundiais organizados pelas Nações Unidas, que objetivaram estabelecer consensos e viabilizar atividades que são instrumentos de pressão sobre os governos para que se coloquem em prática os compromissos assumidos. Como exemplo, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual foram produzidos dois documentos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, os quais apresentam eixos norteadores³¹ para educação vinculados à ideologia e à estruturação político-econômica global do Capital (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018).

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela Unesco e pelo Unicef, Pnud e Banco Mundial. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), esse evento foi o marco para o início das reformas político-educacionais nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Contou com a participação de 155 países signatários da Declaração, além de agências internacionais e profissionais da educação, interessados nas metas, estratégias e referenciais elaborados por esses organismos para a universalização da educação básica até o ano 2000.

A proposta da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, conforme Mazzeu (2011), era que a educação básica desenvolvesse as chamadas Necessidades Básicas de Aprendizagem, que compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e solução de problemas, além dos conteúdos básicos da aprendizagem, ou seja, os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. O documento considerava que tais necessidades são essenciais para melhorar a qualidade de vida dos

³⁰ Diz respeito à “[...] transferência de competências administrativas e da responsabilidade pela administração e pelo desenvolvimento dos ensinos pré-escolar e fundamental dos Estados aos municípios, de forma gradual, progressiva e diferenciada, acompanhada dos necessários apoios e recursos por parte da União e dos próprios Estados” (Both, 1997, p. 78).

³¹ 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).

indivíduos e ensiná-los a “aprender a aprender”, pois somente uma educação pautada nessa perspectiva poderia dar conta dos desafios que se apresentam para o século XXI, cuja característica fundamental se expressaria pelo volume de informação do mundo contemporâneo, que estaria crescendo em ritmo acelerado reunido aos avanços da capacidade de comunicação do mundo globalizado.

É oportuno mencionar que o lema “aprender a aprender”, segundo Saviani (2013b, p. 429), remete às ideias pedagógicas escolanovistas, “[...] deslocando o eixo do processo educativo, do processo lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”. Esse lema foi enfatizado na Escola Nova, já no início do século XX, mas ainda se encontra presente nos documentos oficiais da atualidade. Em nível mundial tornou-se uma das referências da educação no Relatório da Comissão Internacional da Unesco, conhecido como “Relatório Jacques Delors”, que no Brasil foi publicado com o título “Educação: um tesouro a descobrir”. Nessa obra, Delors (1999) esclarece que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer – aquisição de instrumentos da compreensão; aprender a fazer – para poder agir sobre o meio; aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser; aspecto essencial que integra os três pilares.

Conforme salienta Marsiglia (2011), as pedagogias do “aprender a aprender” têm se firmado hegemonicamente em diferentes discursos (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo etc.), ligados ao universo ideológico do neoliberalismo e do pós-modernismo, pois ambos têm um discurso em que a relação do conhecimento se dá pela fragmentação e pelo utilitarismo. Destaca-se que o neoliberalismo valoriza o conhecimento tácito (imediate, aparente, cotidiano, em si) e, para o pós-modernismo, o conhecimento é relativo, pois trata-se de uma construção mental individual ou coletiva que não permite ao homem apropriar-se objetivamente da realidade, que se reduz a sinais, convenções e práticas culturalmente justificadas.

Importa destacar que, aparentemente, os documentos da Conferência de Jomtien não trazem referências explícitas à educação integral. Contudo, é primordial entender dois aspectos que se apresentam nos seus eixos educacionais, como destacam Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018). O primeiro aspecto é que nas recomendações do projeto educacional de Jomtien expressa-se o alinhamento político e ideológico das concepções educacionais de seus patrocinadores. Esse fato se justifica porque a educação pública reafirma-se como espaço de construção de hegemonia, considerando que o empresariado tem ocupado espaço importante, a

partir dos anos 1990, “[...] 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” (*Ibid.*, p. 35). Esse alinhamento passou a influenciar a elaboração de leis, planos, programas e políticas públicas educacionais. Significa, portanto, que “[...] as atuais políticas de educação integral estão articuladas aos referidos pressupostos educacionais, e pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa [...]” (*Ibid.*, p. 44).

Outro aspecto pontuado pelos autores é a contradição existente entre a nomeação de atendimento universal na chamada dos documentos, nos *slogans* decorrentes da Conferência e a sua realização prática, cujo atendimento se manifesta em políticas focais, a exemplo da expansão do tempo escolar por meio de programas sem garantias de financiamento público para garantir sua continuidade e desdobramentos. Nessa direção, a educação integral tem significado ampliação do tempo de aprendizagem e o termo “Todos” não corresponde necessariamente ao atendimento universal. Dessa forma, os autores concluem que há uma concepção de educação integral subjacente nos documentos, que coopera para a organização da política educacional brasileira, embora na Declaração não esteja citada diretamente a denominada Educação Integral.

Ainda conforme análise de Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), no parágrafo 21 do documento Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, há menção à educação integral, pois na Ação prioritária para o plano nacional dos países signatários da Conferência constam recomendações para a Concepção de políticas para melhorar a educação básica. Orienta que centrar o atendimento, especialmente, nas crianças pequenas (alfabetização) e nas meninas e mulheres e em outros grupos desassistidos é condição prévia para qualidade e eficácia da educação.

A redefinição da agenda pública, a partir dos anos 1990, contemplou programas de estabilização econômica e de reformas estruturais orientadas para o mercado, como as privatizações, a liberação comercial e a abertura externa. No Brasil, a política educacional associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica em âmbito global iniciou-se no governo Collor (1990-1992) e ganhou força nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com o lema da “modernização” das estruturas políticas e econômicas do país, e da “democratização” nos moldes da globalização capitalista, reforçando a subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento do país, às mudanças econômicas e à concorrência internacional (Martins, 2016; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). A educação apresentava-

se como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país.

Registra-se que, para cumprimento do modelo neoliberal, o governo Collor adotou uma “[...] agenda de privatização das estatais e de desregulamentação dos mercados, bem como uma reforma administrativa no bojo da reforma do Estado” (Ferreira, 2014, p. 132). Em 1993, no governo Itamar Franco, vice-presidente e sucessor do presidente Collor, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), primeiro documento que sinalizava o alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 52), “[...] com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”. Os documentos subsequentes ao Plano Decenal expressam as diretrizes traçadas por esses organismos.

A respeito do movimento de democratização e modernização, desenvolvido no Brasil após a ditadura militar, Ferreira (2014) esclarece que a modernização da educação representava seguir os princípios da racionalização econômica, baseada na eficiência, eficácia e rendimento ao menor custo. A democratização do ensino, por sua vez, era compreendida como a “[...] massificação que conserva as desigualdades intelectuais e sociais, assim como a participação e a autonomia dos trabalhadores, exercidas formalmente nos espaços institucionais especificamente reservados para isso” (Ferreira, 2014, p. 126). Considerando que o Estado passou a imperar com o princípio da governança³², que procura romper com as formas tradicionais, hierárquicas e verticais (Oliveira, 2005) em favor da dialética entre global e o local, pode-se afirmar que a relação entre Estado e educação foi acompanhada por uma intensa preocupação do Estado no controle da eficiência e da medição da educação.

Segundo Neves (2004), os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se responsabilizaram, prioritariamente, por reestruturar o Estado nas suas funções econômicas e político-ideológicas. O Estado deixou de ser produtor direto de bens e serviços e passou a atuar como coordenador de iniciativas privadas, tanto na área econômica como na área social. Desse modo, a privatização se impôs como a principal política estatal. A partir dessa lógica, criou-se “[...] o cenário de uma democracia liberal que, na tentativa de conservar sua legitimidade, lançou mão de artifícios técnicos para operacionalizar as mudanças impostas no processo de globalização econômica” (Ferreira, 2014, p. 133). Com efeito, contribuiu para ampliar e estender o processo de privatização das empresas públicas das áreas da mineração,

³² De acordo com Ferreira (2011, p. 264), seria a “[...] capacidade de tomar e executar decisões, garantindo seu efetivo acatamento pelos segmentos afetados, a fim de assegurar a sua continuidade no tempo”.

eletricidade, ferrovias, portos, rodovias, telecomunicações, água, esgoto e bancos. Assim, foram criadas as agências³³ de regulação com o objetivo de controlar a oferta e o atendimento às demandas da população por esses serviços. A autora pondera que a década de 1990 simbolizou uma mudança nos padrões modernos do capital que buscava a recuperação das suas intermitentes crises.

A premissa norteadora dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) assentou-se na crença de que a modernidade seria alcançada mediante o aprofundamento dos elos internacionais, pois tinha a meta de preparar o Brasil para o século XXI. Para tanto, a sua proposta buscou estabilizar a economia com vistas a alcançar a “[...] modernização no padrão de consumo e lograr competitividade internacional adequada para a indústria aqui localizada” (Ferreira, 2014, p. 134). Dessa forma, o seu governo conseguiu aprofundar a inserção subordinada da economia ao capital internacional.

Portanto, o Estado Gerencial, instituído no Brasil a partir da reforma de 1995, trouxe intrínseco o discurso da modernização com a abertura comercial e financeira para garantir definitivamente a inserção do país no processo da mundialização da economia, a partir de um novo modo de gestar a coisa pública.

A situação econômica do Brasil no século XXI impulsionou a busca de inclusão de novas prioridades para a sua agenda. Nesse contexto, o movimento Todos Pela Educação (TPE) foi criado em 2006 por um grupo de empresários para apoiar uma agenda específica de interesse do capital para a educação brasileira. Denominando-se uma aliança nacional apartidária, o seu principal objetivo era incidir em políticas públicas para a educação básica a partir da bandeira do direito à qualidade da educação (Martins, 2016).

Pela dimensão desse desafio e da desigualdade histórica da educação no Brasil, o movimento TPE argumentava que apenas a ação dos governos não era suficiente para promover o salto de qualidade necessário à educação brasileira, sendo fundamental a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas às diretrizes das políticas públicas educacionais. Com esse discurso de melhorar a 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, que se materializou nos programas Mais Educação e Novo Mais Educação voltados ao ensino fundamental (Souza; Soares, 2018).

³³ Destaca-se que “[...] foram criadas a Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel), a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e a Agência Nacional do Petróleo (ANP)” (Ferreira, 2014, p. 133-134).

Cumprir registrar que o ensino fundamental corresponde à segunda etapa da educação básica. É obrigatório, gratuito e inicia-se aos seis anos de idade. Com duração de nove anos, o seu objetivo é a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, conforme preconiza a LDBEN n. 9.394/1996 (Brasil, 1996, artigo 32).

Partindo dessa premissa, considera-se pertinente abordar os aspectos legais da educação integral e educação em tempo integral, com foco nos programas de educação em tempo integral voltados ao ensino fundamental para compreender como a temática da educação integral em tempo integral apresenta-se na agenda político-educacional e quais alternativas e/ou modelos de ampliação da jornada escolar estão sendo discutidos como possibilidades de uma educação integral em tempo integral.

Não obstante os avanços no aporte legal normativo das políticas educacionais voltadas para a educação integral, sobretudo a partir da década de 1990, entende-se que elas devem ser analisadas a partir da contextualização com o modelo socioeconômico e político capitalista do Estado neoliberal. Compreende-se que a elaboração das políticas educacionais não se encontra dissociada 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).

A educação integral foi inserida na agenda das políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, induzida por programas no âmbito do governo federal (**Quadro 5**), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública. Nas palavras de Queiroz (2015, p. 81), “A educação integral ganhou destaque na agenda política, mas ainda não se transformou em política pública de massa, embora caminhe para adquirir o *status* de direito no âmbito legal”. Desse modo, atrelada ao bojo de garantias de direitos, a educação integral ganhou importância no debate público nacional, principalmente no contexto de início de vigência das políticas educacionais apresentadas nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), referendada pelo PNE 2014-2024.

Ao longo da história, as experiências de educação integral no Brasil apresentaram uma forte característica assistencialista. Na década de 1980, após a abertura para a democratização,

grandes lutas sociais foram travadas na busca da garantia de direitos no Brasil, principalmente para os grupos mais vulneráveis e excluídos historicamente de nossa sociedade. Pode-se afirmar que essa década foi um período de reorganização social, política e econômica. O Brasil estava saindo de uma ditadura militar e a sociedade vivia uma situação de crise financeira e aprofundamento das desigualdades sociais. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 ratificou o fim da ditadura militar e estabeleceu princípios democráticos para os cidadãos brasileiros. Foi um marco em termos de legitimação dos direitos sociais.

O direito à escolarização formal no Brasil, durante muito tempo, resumiu-se à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Com a Constituição de 1988, a sua oferta passou a ser uma obrigatoriedade do Estado e colocou o direito à educação como direito público subjetivo, ou seja, o poder público pode ser responsabilizado por não oferecer o acesso ao ensino ou por sua oferta irregular. Paro (2015) esclarece que a educação escolar como um direito público não se restringe à transmissão sistematizada de conhecimentos, como é visto no senso comum. Essa é uma premissa equivocada, pois a apropriação da cultura é um direito universal e se apresenta como uma necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia. Nesse prisma, a escola é o lugar por excelência de seu provimento pelo Estado.

A Constituição Federal de 1988 apresenta de forma implícita a ideia de educação integral como direito de todos e dever do Estado e da família, pois no artigo 6º preconiza a educação como um direito social e no artigo 205 estabelece que a sua finalidade seja o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 170). Segundo Ganzeli (2017), estas são as três premissas constituintes da educação integral, pois só haverá educação integral no espaço educacional que promovê-las de forma plena. A educação integral precisa ser considerada como processo de construção do sujeito histórico, consciente de seu poder transformador da sociedade, que lhe confere caráter emancipador.

Cavaliere (2014) destaca alguns elementos intrínsecos à expressão “educação integral”, os quais se considera importante mencionar. Esse termo trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo integrado, que não depende do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele. Trata-se, portanto, de uma educação que se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos e somente é defensável em uma versão escolarizada se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático.

A Doutrina de Proteção Integral à criança, ao adolescente e ao jovem é construída pela Constituição Federal como um dever da família, da sociedade e do Estado, que devem assegurar-lhes “[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, artigo 227, p. 186). Essa ideia consolidou-se com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no qual foi dada uma nova concepção de proteção integral, reconhecendo no seu artigo 3º (Brasil, 1990) que as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, bem como assegura-lhes todas as oportunidades e facilidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Observa-se que a CF/1988 (Brasil, 1988) confere responsabilidade com precedência ao Estado em relação à família pela formação integral do indivíduo, estabelecida como direito de todos, porém, o documento não faz menção ao tempo integral. O artigo 206 da Carta Magna acresce, dentre os princípios basilares, “a garantia de padrão de qualidade” e “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”³⁴ (Brasil, 1988, p. 171). Essa ideia de desenvolvimento pleno foi reafirmada no artigo 2º da LDBEN n. 9.394/1996 e estabelece bases para o conceito de educação integral.

A LDBEN n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) prevê que o ensino fundamental seja, progressivamente, ministrado em tempo integral. Os artigos 34 e 87 apontam para a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e a colaboração dos entes da União para a execução desse objetivo. Dispõem que a ampliação da jornada escolar será feita “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino”, para o “ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas”. No artigo 87 estabelece que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996, artigo 87, § 5º).

Portanto, evidencia-se que a normativa atribui “autonomia” para que os sistemas de ensino realizem de forma progressiva a ampliação do tempo escolar no ensino fundamental. Entende-se como importante e necessário, o Estado dar condições humanas e materiais para que a educação em tempo integral se efetive com qualidade e voltada para a formação integral. Menezes (2009) adverte que apesar de conter determinações sobre a educação integral e sobre a ampliação do tempo escolar, direcionado ao ensino fundamental, não se pode afirmar que,

³⁴ Incluído pela Emenda Constitucional n. 108/2020.

nessa legislação, a ampliação do tempo esteja diretamente relacionada à formação integral do ser humano, pois pode estar associada a outros fatores como a proteção social da criança e do adolescente e a direitos de pais e mães trabalhadores.

Outro fator que chama atenção é que a referida legislação admite e valoriza as experiências extraescolares (Brasil, 1996, artigo 3º, inciso X), podendo ser desenvolvidas em instituições parceiras da escola. Assim, a normativa reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do espaço educativo. Menezes (2009) ressalta ser fundamental que os projetos e ações extraescolares estejam articulados ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Em que pese a centralidade da escola enquanto espaço único para a realização das atividades educativas de tempo integral, na compreensão de Carvalho (2006) o tempo integral exigido pela LDBEN n. 9.394/1996 não pode ser feito exclusivamente na escola. Isso se justifica, primeiramente, pelo fato de a rede escolar operar com dois ou até mesmo três turnos para atender à demanda por vagas, o que inviabiliza as propostas de escolas em tempo integral. A autora argumenta que a busca do tempo integral demanda uma articulação orgânica entre escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não governamentais nos próprios microterritórios. A expansão dessa articulação irá pressionar o debate e gerar proposições sobre a educação integral e não apenas de tempo integral.

Outra justificativa é definida pela intencionalidade educacional. Carvalho (2006) destaca que a complexidade da sociedade atual exige o avanço da educação quanto às aprendizagens do novo cidadão, ou seja, do novo perfil de trabalhador exigido pelo mercado. Por consequência, não é possível mais se pensar na escola como o único espaço de aprendizagem, considerando que a sociedade atual é multifacetada, tecida pela velocidade de mudanças, constantes e cumulativas, provocadas pelos avanços científicos e, sobretudo, pelo aumento das possibilidades de acesso às redes de informação e de consumo. Trata-se de uma sociedade movida pelo conhecimento e pela informação, “[...] marcada pela transformação produtiva: quebra da sociedade salarial, precarização do trabalho, extinção de postos de trabalho e indução a novas ocupações no mercado que exigem um novo perfil de trabalhador” (Carvalho, 2006, p. 11).

O discurso de Carvalho (2006) confronta-se com o ideal de escola defendido pela PHC e reitera, portanto, o ataque à escola pública. Ressalta-se que nessa perspectiva, a escola é o local para a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, na direção de uma formação humana integral e emancipatória. Em convergência ao pensamento de Saviani (2019), entende-se que é impossível a escola atingir esse objetivo por meio de currículos

concentrados de forma limitada na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. O autor pontua que esses currículos, de fato, visam conferir competências para a realização de tarefas mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional da sociedade. Contrapondo-se a essa tendência dominante, o autor assevera a importância da organização curricular dos vários níveis de modalidades de ensino “[...] tomar como referência a forma de organização da sociedade, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos” (Saviani, 2019, p. 308).

Cabe assinalar, como destacam Carvalho, Fialho e Vasconcelos (2017), que o processo educativo não acontece apenas no âmbito da educação escolar, pois também se realiza de forma espontânea na vida cotidiana. Entretanto, na educação escolar o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas por ser uma atividade intencional, e isto o diferencia qualitativamente das demais formas espontâneas de educação (Duarte, 2008).

Em sintonia com Duarte (2008) reconhece-se que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças que podem ser consideradas como uma nova fase do capitalismo, o que não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que seja uma sociedade radicalmente nova que possa ser chamada de “sociedade do conhecimento”. O autor pondera que essa sociedade é uma ideologia produzida pelo capitalismo e, por si mesma, “[...] uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (*Ibid.*, p. 13), que seria enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a luta por uma revolução que leve a uma superação radical desse sistema.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Brasil, 2001) retomou e valorizou a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa, trazendo avanços para além do texto da LDBEN n. 9.394/1996: ele apresentou a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, ainda, da Educação Infantil. Entretanto, o PNE associou a progressiva ampliação do tempo escolar na educação infantil às “[...] crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (Brasil, 2001, p. 9). No ensino fundamental, priorizou as “[...] crianças das camadas sociais mais necessitadas” (Brasil, 2001, p. 4). Evidencia-se que o documento estabeleceu critérios para a seleção do público a ser atendido, prioritariamente, pela educação em tempo integral, relacionando-os à assistência social.

Portanto, o PNE 2001-2011 (Brasil, 2001) valorizou a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social e acentuou o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral. Nele, a educação em tempo integral não aparece como uma meta em si mesma. Está presente na educação infantil e no ensino

fundamental, mas não no ensino médio. Já em 2007, o Fundeb estabeleceu o repasse de valores superiores para as matrículas em tempo integral e abarcou todas as etapas do ensino básico. Nesse mesmo ano, com o lançamento do PDE, a educação em tempo integral foi evidenciada por meio do Programa Mais Educação.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 contempla a educação em tempo integral como uma meta específica (Meta 6) para todas as etapas da educação básica e prevê a oferta, até 2024, de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% de todos os alunos (Brasil, 2014a). Observa-se nos resultados parciais apontados na **Tabela 1** que ainda há uma distância para o alcance do cumprimento dos objetivos dessa Meta, pois em 2023 somente 30,5% das escolas públicas ofertavam a educação em tempo integral e 20,6% das matrículas eram em educação em tempo integral.

O Objetivo 1 apresenta uma tendência geral decrescente. Observa-se, de forma pontual, uma queda nos valores a partir do ano 2016 até 2021, com exceção do ano 2017, voltando a subir a partir do ano 2022. Um movimento diferente ocorre com o Objetivo 2, que apresenta uma tendência crescente, com a mesma característica de valores baixos no período de 2016 a 2021.

Tabela 1 – Monitoramento dos objetivos e resultados da Meta 6 do PNE no Brasil – 2014-2023

| Objetivos | Resultados | | | | | | | | | |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| Objetivo 1 - 50% das escolas públicas ofertando educação em tempo integral até 2024. | 29,0% | 31,4% | 21,3% | 28,6% | 23,2% | 23,6% | 20,5% | 22,4% | 27,0% | 30,5% |
| Objetivo 2 - Oferta da educação em tempo integral para, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas, até 2024. | 17,6% | 18,7% | 13,1% | 17,4% | 14,4% | 14,9% | 13,5% | 15,1% | 18,2% | 20,6% |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2024a).

O PNE 2014-2024 completa vigência em 2025³⁵ e os índices estão muito longe do esperado. Isso indica a urgente necessidade de se viabilizar ações estratégicas que possam contribuir para a efetividade do compromisso do Estado com a garantia do direito à educação integral. Compreende-se que devem ser medidas voltadas para dar condições às Secretarias de Educação e suas unidades escolares para atuarem com ensino em tempo integral.

A Meta 6 do PNE 2014-2024 trouxe avanços significativos para a educação em tempo integral, pois nela estão previstos “[...] os passos para oferta da educação integral, bem como a dimensão do esforço que deve ser feito para que essa agenda definitivamente ocupe lugar nas políticas públicas educacionais” (Medeiros, 2016, p. 25). Entretanto, como se observa nos dados da **Tabela 1**, ainda são indispensáveis o empenho e o compromisso tanto por parte do Estado, dos gestores de sistema educacional e escolares e dos educadores, de modo geral, além das devidas condições para se atingir os objetivos dessa Meta e para o enfrentamento e superação dos desafios de ordem político-ideológica, social e pedagógica que afetam a gestão e o trabalho pedagógico.

Convém ressaltar que a Meta 6 do PNE 2014-2024 é composta de nove estratégias, dentre as quais, evidencia-se que o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral continua presente nesse documento, pois ele almeja na estratégia 6.2 instituir programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente, em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Ademais, apresenta a possibilidade de parcerias com entidades da sociedade civil para a execução das atividades nas escolas de tempo integral (estratégia 6.4) e na estratégia 6.5 estimula a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (Brasil, 2014a).

Em contrapartida aos objetivos propostos na Meta 6 do PNE 2014-2024, a Emenda Constitucional n. 95/2016 limitou à inflação o aumento do orçamento público e congelou os gastos com a educação e saúde pelos próximos 20 anos (Brasil, 2016a), o que representou um retrocesso e um ataque aos direitos sociais, uma vez que compromete o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Isto se configura como um dos desafios tanto para os gestores dos sistemas de ensino como também para os escolares.

³⁵ A Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024b) prorrogou a vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para até 31 de dezembro de 2025.

Na educação pública a formação humana em sua totalidade perpassa fatores internos e externos à escola, de ordem político-ideológica, social e pedagógica que refletem na qualidade da educação escolar. Em que pese aos desafios de ordem político-ideológica, social e pedagógica que afetam a gestão e o trabalho pedagógico, os quais impossibilitam o alcance do seu objetivo como política pública indutora de educação integral com foco na melhoria da qualidade educacional em uma perspectiva crítica, ou seja, no sentido de formação integral e emancipadora do homem, Silva (2009), destaca alguns determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar.

Os determinantes externos envolvem fatores socioeconômicos, socioculturais, do financiamento público adequado e do compromisso dos gestores com a formação dos docentes e funcionários da educação. Destacam-se como exemplos dos fatores socioeconômicos, as condições de moradia; a situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; a renda familiar; o trabalho de crianças e de adolescentes e a distância dos locais de moradia e de estudo.

Quanto aos fatores socioculturais, Silva (2009) pontua a escolaridade da família; o tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; os hábitos de leitura em casa; as viagens, os recursos tecnológicos em casa; os espaços sociais frequentados pela família; as formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre e as expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.

Outro determinante é o financiamento público adequado com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. Somado a isso, destaca-se o compromisso dos gestores centrais com a formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações da escola (Silva, 2009)

Além desses fatores externos, há outros elementos que indicam a qualidade social da educação no interior da escola, tais como: a organização da gestão e do trabalho pedagógico; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo, além das práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (Silva, 2009). Pode-se afirmar que tais fatores e elementos constituem-se desafios educacionais que se evidenciam no país e determinam a educação que se tem, uma vez que quando são ausentes ou incipientes não corroboram com a qualidade da educação escolar.

A educação é, portanto, um campo de constantes tensões e embates decorrentes das diferentes visões de mundo que se instauram nos processos educacionais, dos conflitos políticos e ideológicos que permeiam a sociedade, bem como dos interesses que cada grupo (político, empresarial, de entidades educacionais, religioso, entre outros) tem diante das orientações que são concretizadas no âmbito das políticas educacionais, conforme pontua Apple (2005).

Na conjuntura atual muitos desafios repercutem na educação pública, sinalizando para questões macro e micro dos postulados educacionais. Como explicam Silva, Silva e Nascimento (2022), no espaço macro há diferentes orientações, posturas, tensionamentos, cortes de orçamento, falta de investimentos financeiros e um fio condutor para o direcionamento das políticas nacionais. Em decorrência da realidade do macro, no espaço micro muitas problemáticas envolvem o cotidiano das escolas, das redes e sistemas de ensino, destacando-se a estrutura das escolas, as condições de trabalho, a formação dos profissionais da educação, a relação entre escola e comunidade, as desigualdades sociais, a gestão e a organização da escola, entre outras dimensões.

Convém entender que não são desafios novos, mas por falta de investimentos e valorização política da área educacional, há uma intensificação das problemáticas, evidenciando o processo de desigualdade educacional e as precárias condições de acesso, de permanência e de sucesso dos estudantes que frequentam a escola pública.

3.2 A implantação das políticas indutoras de educação integral em tempo integral na Amazônia Paraense

O estado do Pará está localizado no Norte do Brasil, no contexto da Amazônia Legal, área de abrangência que contempla nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e, parcialmente, o estado do Maranhão. Está dividido em 144 municípios e 12 regiões de integração³⁶, onde vivem 8.120.131 habitantes, conforme censo de 2022 (IBGE, 2023). Tem como capital a cidade de Belém, localizada na região nordeste do estado. Cortado pela linha do Equador no seu extremo norte, o Pará se situa entre a Guiana e o Suriname, ao norte; o Amapá e o Oceano Atlântico, a nordeste; o Maranhão, a leste; Tocantins, a sudeste; Mato Grosso, ao sul; e Amazonas e Roraima, a oeste (Fapespa, 2022).

No sentido amplo, neste texto trata-se da Amazônia que se situa ao Norte do Brasil e ocupa cerca de 60% do território brasileiro, em uma área correspondente a 8.511.965 km²,

³⁶ Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guajará, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu (Fapespa, 2022).

dotada de um manancial de riquezas naturais “[...] que está sendo gradativamente dizimada a partir das políticas de desenvolvimento regional dos anos sessenta, intensificada nos anos noventa” (Santos, 2014, p. 8). No sentido restrito e singular, as discussões centram-se no contexto educacional da rede de ensino estadual do Pará, tendo como referência a política indutora de educação integral em tempo integral voltada para a melhoria da educação básica, mais especificamente para o ensino fundamental, perpassando a reflexão sobre os desafios da educação na/da Amazônia paraense.

Convém salientar que a Amazônia é uma região extremamente complexa e diversificada, constituída por diferentes espaços, dentre esses estão as florestas, a várzea, a terra firme, os cerrados, os manguezais e as planícies litorâneas do Pará e do Amapá. “Há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si”, como afirma Gonçalves (2021, p. 10). Assim, como indica o autor, a Amazônia é marcada por diferentes contextos socioculturais, em que suas populações têm um capital de conhecimentos e um projeto de sociedade.

Essa imagem e realidade não homogênea da Amazônia necessita ser reconhecida, pois quando se fala em Amazônia é preciso estar atento para saber de qual Amazônia se trata, considerando “[...] os diferentes agentes que atuam na região, ou por ela se interessam, tentam propor/impor a sua visão do que seja a verdade da região como sendo a verdade da região. Esse jogo de verdades é parte do jogo de poder que se trava na e sobre ela” (Gonçalves, 2021, p. 17).

A rica diversidade humana, dispersa num vasto território repleto de recursos naturais, coloca para a Amazônia mais um desafio: “[...] construir sua própria história, contrapondo-se à maneira com que esta vem sendo engendrada por pessoas oriundas de outras regiões do Brasil ou de outros países” (Bento, 2013, p. 144), que visam explorar as riquezas naturais e o conhecimento da população local. Assim, como pontua a autora, há duas dimensões recorrentes nos estudos sobre a realidade amazônica. De um lado, o destaque dado à rica diversidade humana, de outro a constatação da imensa desigualdade econômica e social que contrasta com as demais regiões do Brasil, bem como com as riquezas naturais da própria região.

Diante desse contexto, levando em conta essas duas dimensões e concordando com o pensamento de Colares e Souza (2015), entende-se que a educação na Amazônia é marcada historicamente por desafios territoriais, sociais, econômicos e pela diversidade da sua população, que engloba caboclos, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, madeireiros, garimpeiros, outros povos e comunidades tradicionais. A educação na Amazônia, portanto, deve estar necessariamente ligada à diversidade das condições de vida local, de

saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como da variedade de sujeitos que vivem nesse lugar.

O Pará constitui-se como um importante espaço político e geográfico do país. No contexto amazônico, o estado abriga um rico acervo sociocultural, complementado por riquezas naturais e biodiversidades. Possui uma área territorial de 1.248.042 km² de extensão, que representa 16,66% do território brasileiro e 26% da Amazônia. É o segundo maior estado da Federação em extensão territorial (Fapespa, 2022).

No seu contexto territorial, vivem populações tradicionais, quilombolas, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, assentados, sem-terras, desabrigados, vítimas de barragens, populações urbanas e camponeses, as quais foram construindo formas de existências particulares que representam desafios no planejamento de políticas educacionais para atendimento dessa diversidade populacional (Pará, 2015b).

O Pará possui uma economia baseada no extrativismo (vegetal e mineral) e na agricultura. Apresenta uma rica e variada produção mineral, como: ferro, pedras preciosas, manganês, cobre e bauxita. A economia paraense destaca-se, atualmente, pela exportação de minérios, madeiras, pimenta-do-reino, energia e outros produtos. Segundo a Organização dos Estados Americanos, o Pará apresenta 49% dos atrativos naturais de toda a Amazônia, permitindo a diversificação do turismo no estado. Esse setor tem forte impacto no crescimento econômico (Fapespa, 2022).

O nordeste paraense é a região que possibilita melhores condições materiais para se viver e apresenta a melhor infraestrutura para o turismo. Entretanto, concentra grandes problemas urbanos. O sudeste possui como principal atividade a exploração de madeira e minério e possui a maior reserva mineralógica do planeta, com destaque para a Reserva dos Carajás, e é a região que mais gera riqueza para o estado. Sua cidade polo é Marabá. O oeste paraense possui mais da metade do território do estado e é a região menos povoada, menos populosa e que menos gera riqueza. Santarém é a cidade polo e, recentemente, apresenta crescimento econômico com o escoamento da soja produzida no Mato Grosso, além de uma incipiente produção própria.

O maior evento do estado é o Círio de Nazaré e um dos alimentos mais importantes da dieta do paraense é o açaí. A culinária paraense se destaca pelos pratos preparados com a diversidade de peixes que a região oferece. O carimbó é a principal dança típica do Pará.

Quanto ao desenvolvimento social, o estado do Pará é marcado por um contexto de contradições, visto que apesar de possuir imensas riquezas naturais que favorecem o seu desenvolvimento econômico, decorrente da exploração desses recursos, “[...] ainda perduram

disparidades quanto à disponibilização de equipamentos públicos voltados a garantir a melhoria das condições de vida da população, sobretudo das classes populares” (Pará, 2015b, p. 5).

O relatório do estudo “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (Brasil, 2010b) apontou o Pará entre os estados com menores índices (4,2%) de experiências em jornada escolar ampliada. Segundo o documento, em 2008 as maiores experiências de jornada ampliada escolar do Brasil concentravam-se nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Sendo que na região Norte, apenas os estados do Amazonas, Pará e Tocantins evidenciaram experiências com jornada escolar ampliada. Como na maioria dos estados da federação, a educação básica no Pará “[...] também é marcada pelo abandono e reprovação e tem sua expansão ameaçada pela evasão” (Pará, 2015c, p. 3). Por isso, transformar as condições existenciais dessa realidade educacional representa um desafio para os gestores e toda a sociedade.

Nesse cerne, a educação em tempo integral se apresenta como alternativa viável à formação humana integral e “[...] ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que por condições adversas não dispõem de oportunidades educacionais e sociais” (Colares; Souza, 2015, p. 248).

Com a reconfiguração socioeconômica e educacional a partir da década de 1990 e a consequente instituição legal da educação em tempo integral, pautada por novas experiências e investimentos que propõem a qualidade da educação e aprendizagem, em baixa nos frequentes relatórios avaliativos do Inep, essa proposta educacional passou também a compor a reorganização das escolas públicas brasileiras do século XXI, tornando-se um grande desafio para as redes públicas de ensino, fortalecida pela regulamentação atual.

A proposta de educação em tempo integral, regulamentada em âmbito nacional, vem sendo debatida, aprofundada e reconstruída pela rede pública estadual do Pará através da intencionalidade política do governo local; da elaboração de documentos; e consolidação de experiências, refletindo-se na reorganização do trabalho da escola pública estadual. Cumpre destacar que o Sistema Estadual de Ensino do Pará é regulamentado pela Lei n. 6.170, de 15 de dezembro de 1998, alterada pela Lei n. 9.104, de 14 de julho de 2020 (Pará, 2020), que deu nova redação à legislação sobre o Sistema Estadual de Ensino, alterando a denominação da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica para Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Educação Superior, Profissional e Tecnológica.

A construção da educação integral no Brasil, conforme discutida no início da seção 3 desta tese, tem sido realizada de forma contraditória e conflituosa, não sendo diferente na Amazônia. Conforme pondera Ganzeli (2017), por um lado tem-se o movimento dos setores

conservadores da sociedade que não medem esforços para reformar a Constituição Cidadã de 1988, com a incorporação de preceitos do modelo do Estado Mínimo, que compreende o indivíduo enquanto consumidor, com a desobrigação do Poder Público na garantia dos direitos sociais, mantendo a precarização como característica da educação básica destinada às populações de baixa renda. Por outro lado, nessa disputa ideológica e política, estão os setores progressistas da sociedade que defendem o reforço do modelo constitucional do Estado Social de Direito, com proposições de diferentes ordens que buscam a materialização do direito público da educação para toda a população. Frente a esse contexto, cabe aos educadores ter clareza sobre o projeto societário que orienta o seu ato pedagógico, pois é ele que sustenta ou impede a construção da educação integral.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais têm sido direcionadas para atender a demanda do sistema produtivo, seguindo assim na contramão de um processo educativo voltado para a inclusão social, pautadas pela convivência e pelo diálogo entre as diferentes culturas, buscando enfrentar as desigualdades existentes na sociedade. Mello (2015, p. 91) destaca que a Amazônia brasileira “[...] apresenta como resultado de seus modelos endógenos de exploração econômica um cenário predominante de pobreza e desigualdade. Em síntese: progresso sem desenvolvimento”. Sua construção histórica perpassa a exploração e a economia do saque, o que perpetua a exclusão social, a pobreza, a destruição ambiental, o nível educacional sofrível, dentre outros problemas.

Assim, é fundamental e urgente que as políticas sociais contemplem a diversidade cultural e social existente no Brasil, em especial na Amazônia, reconhecendo os seus diversos sujeitos, com suas diferentes especificidades e modos de vida, pois seu povo “clama” pelo direito à educação, com níveis e formas diferenciadas de inserção no sistema capitalista, do processo produtivo, sendo parte da “periferia do sistema capitalista mundial” (Becker, 2005, p. 19).

A heterogeneidade é uma das características fundamentais da Amazônia. Ela se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam. Deste modo, “[...] deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região” (Hage, 2005, p. 61). O autor indica que a heterogeneidade, os saberes e as experiências presentes nas práticas sociais locais têm sido ignorados nas proposições das políticas e propostas educacionais para a região. De fato, o direito à educação está assegurado nas legislações e políticas públicas do país com base nos princípios norteadores de caráter público do ensino, entre eles: igualdade, liberdade, qualidade e gratuidade (Brasil,

1988), entretanto, garantir a sua efetividade continua sendo um desafio.

A Amazônia se apresenta como uma área de grande interesse internacional, onde se reproduzem contradições crescentes, a partir de políticas públicas e programas desenvolvimentistas que potencializam, ao mesmo tempo, o crescimento econômico e as desigualdades sociais. Além das suas belezas e riquezas naturais, a região possui uma “[...] riqueza diversificada de povos indígenas, caboclos, camponeses, quilombolas e ribeirinhos, quase sempre desconsiderados na formulação e implementação das políticas de desenvolvimento” (Santos, 2014, p. 9).

Para o desenvolvimento da Amazônia, Santos (2014) defende a concepção de educação na perspectiva da emancipação social, contestando a educação como capital humano que se volta para a preparação de mão de obra. Apesar das suas potencialidades de recursos, grande parte da população da Amazônia brasileira “[...] vive em situação de extrema pobreza e para a qual as políticas públicas ainda são incipientes, não antecipatórias e mal direcionadas” (Santos, 2014, p. 1). Essa contradição também é apontada por Mello (2015), que destaca a carência de soluções concretas de desenvolvimento humano à altura da importância social e estratégica dessa região.

Desde os anos 1960 a educação foi incorporada ao projeto de desenvolvimento como um fator importante do capital humano. Nesse contexto, a escola passou a ser vista como *locus* prioritário de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Entretanto, por não ser uma prioridade, não conseguiu superar problemas “[...] como o analfabetismo, nem a educação básica, que é a mínima não se concretizou” (Santos, 2014, p. 7). Nesse sentido, como pensar uma educação, uma escola ideal que atenda a todos esses povos e as especificidades da Amazônia?

Para se pensar nisso é fundamental que a educação seja examinada “[...] na totalidade contraditória das relações capitalistas de produção, que são relações de exploração e de desigualdade, geradora de exclusão e não como um objeto em si mesma” (Santos, 2014, p. 12), buscando compreender os desafios teóricos e políticos sobre o atendimento da educação, enquanto direito e política pública. Não se pode pensar a questão educacional amazônica desarticulada da gestão da educação brasileira.

A gestão no âmbito da educação sempre se mostrou um desafio, uma vez que é importante compreender a educação a partir da relação sociedade-Estado, trabalho-educação, procurando pensar a escola como fator importante para a emancipação humana, especialmente daqueles a quem foram negados os direitos básicos. Para tanto, Hora (2021) defende a

articulação orgânica da justiça com a participação democrática na gestão escolar como uma via legítima para melhoria da qualidade do ensino.

A LDBEN n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) e o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) estabelecem que os sistemas de ensino deverão definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. Assim, é premente que as escolas, no exercício de sua autonomia, criem mecanismos que orientem o trabalho de forma integrada para não incorrer na fragmentação e na divisão, posicionando em campos opostos atividades fins e meios como se ambas não estivessem articuladas à própria natureza do trabalho na escola. Todavia, sem perder de vista sua complexidade e o reconhecimento do papel do dirigente como elemento articulador do projeto da escola.

Nesse sentido, Silva e Mascarenhas (2018) argumentam que o principal desafio da educação na região amazônica é o de reinventar-se para ser um espaço inclusivo e decolonial³⁷. Compreendem que evidenciar instrumentos e sugestões para a educação na perspectiva decolonial é um desafio, posto que é fruto de um longo processo histórico. Entretanto, isso implica na construção de uma sociedade democrática e mais justa para seus sujeitos educativos da Amazônia (Maciel, 2012) e requer o comprometimento dos agentes educacionais com uma educação voltada para a formação integral do homem em uma perspectiva emancipadora, como defende a Pedagogia Histórico-Crítica.

A educação integral e a ampliação da jornada escolar vêm se tornando presentes cada vez mais nas políticas e redes de ensino no Brasil como um mecanismo para melhoria dos problemas educacionais. Segundo Menezes (2012), a educação em tempo integral representa tanto uma estratégia para o avanço educacional do país como uma possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, por meio de uma formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento.

O processo de implantação das escolas públicas de tempo integral no estado do Pará teve seu embrião no ano de 2008, a partir da elaboração da política educacional sob a marca de “Educação de Qualidade Pará Todos”. Tratava-se de um documento orientador às escolas da

³⁷ A proposta de educação decolonial busca produzir um modo de pensar desvinculado do controle e da imposição das epistemologias hegemônicas que insistem em se colocar como pensamento e conhecimento universal. Trata-se de uma educação que é pensada como uma ponte para a circulação das contestações acerca dos rótulos sociais que servem de guias de discriminação e violência. Busca, portanto, uma ruptura com os modelos e ideias que retroalimentam o preconceito e a discriminação em seus múltiplos aspectos e dimensões dentro da sociedade (Silva, 2020).

rede pública estadual que expressava os anseios de um coletivo social paraense, fruto dos debates da I Conferência Estadual de Educação realizada em Belém, no período de 20 a 22 de janeiro de 2008 (Silva; Oliveira, 2021).

Como resultado dos trabalhos daquela conferência, foi elaborado um documento que apresentava os pressupostos – diretrizes, metas e objetivos – para a educação básica intitulado “A Educação Básica no Pará: elementos para uma política democrática e de qualidade Pará todos” (Pará, 2008a). Esse documento era basilar para as escolas da rede pública no sentido de aprofundar e materializar novos rumos à educação básica no estado e continha “[...] orientações político-educacionais fundamentadas nas ideias de democracia, inclusão social, participação e integralidade” (Pará, 2008b, p. 15).

A educação em tempo integral nas escolas da rede estadual de educação do Pará iniciou em 2009, quando a Secretaria de Estado de Educação, em cumprimento à política nacional de ampliação da jornada escolar, prevista nos dispositivos legais como a LDBEN n. 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação, aderiu ao Programa Mais Educação (PME), como estratégia para induzir a reestruturação do currículo por meio da ampliação do tempo na escola e do fomento à diversidade das práticas pedagógicas (Pará, 2015c).

A proposição da oferta da educação integral apresentava-se no Plano Estadual de Educação do Pará (PEE/PA), aprovado pela Lei n. 7.441, de 2 de julho de 2010³⁸ (Pará, 2010). Nas suas diretrizes para o ensino fundamental, o Plano estabelecia a implantação gradativa da escola em tempo integral com o propósito de assegurar educação integral a todos os alunos, especialmente àqueles que se encontravam em situação de risco social e com dificuldade de aprendizagem. Contudo, o destaque para o termo “em especial” revelava o caráter seletivo do público para acesso ao ensino de tempo integral.

Cumprir registrar que até 2010 não havia nenhum documento oficial que pudesse nortear a construção dessa política no estado (Oliveira; Scaff, 2021). Em 2011, a Seduc/PA iniciou estudos e pesquisas com o propósito de construir um projeto piloto de ampliação da jornada escolar. Em 2012, implantou o Projeto Escola de Tempo Integral em 10 escolas, sendo seis de ensino fundamental, uma escola de educação profissional e três de ensino médio, localizadas na área metropolitana da cidade de Belém, nos municípios de Ananindeua e Marituba, atendendo a 2.680 alunos em turno integral (Pará, 2022).

As ações estratégicas dessa iniciativa se desenvolveram tanto no nível da gestão administrativa, incluindo reuniões de planejamento e desdobramento de ações com diversos

³⁸ Revogada pela Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015 (Brasil, 2025b), que aprovou o Plano Estadual de Educação do Pará 2015-2025.

setores da Secretaria, quanto no nível da efetivação da organização do trabalho pedagógico nas escolas, envolvendo visitas periódicas para execução de encontros de formação, planejamento e assessoramento pedagógico (Pará, 2015c).

O Projeto Escola de Tempo Integral foi instituído pela Resolução n. 2/2012 (Pará, 2012a), e pela Resolução n. 3/2012 (Pará, 2012b), que dispõe sobre o seu funcionamento e organização. A Resolução n. 2/2012 (Pará, 2012a) apresentava o indicativo inicial que apontou o quantitativo de 10 escolas para atendimento em tempo integral com gradativa expansão na rede estadual de educação; apresentou também a forma de funcionamento que deveria ser adotada, sendo composta de dois turnos: manhã e tarde, com uma jornada de nove horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

O documento definiu, ainda, os critérios para a implantação e escolhas das escolas: 1) espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral; e 2) intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao projeto, ouvido o Conselho de Escola. Além desses critérios, o documento estabelecia no artigo 5º que a organização curricular da escola de tempo integral incluísse o currículo básico da Educação Básica e Profissional e ações curriculares direcionadas para orientação de estudos; atividades artísticas e culturais; desportivas; de integração social e de enriquecimento curricular.

Sobre o funcionamento e a organização da escola em tempo integral, a Resolução n. 3/2012 (Pará, 2012b) dispõe, no artigo 2º, que a organização curricular em período integral compreende o currículo básico do ensino fundamental, médio e profissional e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular, as quais referem-se à ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados. Os componentes curriculares da Educação Básica e Profissional e os eixos temáticos das oficinas curriculares seriam objetos de aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação.

As oficinas de enriquecimento curricular deveriam ser realizadas por todos os estudantes, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. Portanto, “[...] a concepção de educação integral para a rede estadual do Pará implica ampliar o espaço de aprendizagem para além do muro das escolas, concebendo a cidade e os territórios de cada escola como espaços educativos” (Pará, 2015c).

É importante salientar que esses dois aportes legais (Resolução n. 2/2012 e Resolução n. 3/2012) do processo de implantação da política de ampliação do tempo escolar na Rede Estadual de Educação do Pará não apresentam um referencial teórico consistente sobre

educação em tempo integral. Entende-se que isso compromete seu embasamento e, por sua vez, reflete um empobrecimento dos referidos documentos. Outra crítica à Resolução n. 2/2012 (Pará, 2012a) é que esse documento não levou em conta a precarização das condições de trabalho enfrentadas pela maioria dos docentes, o sucateamento e a falta de investimentos nas escolas incluídas no projeto de educação em tempo integral do estado, limitando-se a estender o tempo de permanência do aluno na escola, como possibilidade de melhoria no desempenho do aluno no processo de aprendizagem (Oliveira; Scaff, 2021).

Na visão do Governo do Estado do Pará, a experiência com o Projeto Escola de Tempo Integral trouxe contribuições significativas, pois tornou mais densa a discussão do conceito de educação integral e indicou a necessidade de reformulação dos espaços e tempos pedagógicos oferecidos nas escolas; de maior articulação entre as oficinas do PME e as aulas regulares; além da reestruturação dos componentes da infraestrutura para garantia das necessidades elementares das escolas com ampliação da jornada, como a necessidade de sistema de garantia de alimentação escolar, recursos humanos, equipamentos e espaços pedagógicos (Pará, 2015c).

O projeto piloto de ampliação da jornada escolar apontou a necessidade de mudanças na organização e funcionamento da gestão das demandas e dos insumos para atendimento das escolas, advertindo sobre a importância da ampliação das bases da educação regular e de se rediscutir o projeto de educação para a rede estadual, tendo como parâmetro a educação em uma perspectiva integral. Portanto, a partir dessa experiência a Seduc/PA avançou no planejamento da expansão da educação integral, por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, que vem se desenhando desde 2012 (Pará, 2015b, p. 16).

Cumprе esclarecer que nesse processo constatou-se a elaboração do Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará (Pará, 2014) e do Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (Pará, 2015c). No percurso da construção desta pesquisa não foi encontrado e nem disponibilizado pela Seduc/PA nenhum ato normativo de aprovação desses documentos. Por sua vez, o Projeto de Regularização do Ensino em Tempo Integral (Pará, 2018) foi aprovado pela Resolução n. 732, de 29 de novembro de 2018, mas refere-se ao Ensino Médio de Tempo Integral. Constatou-se que esses documentos e o PEE/PA 2015-2025 não estão disponibilizados no portal da Seduc/PA para conhecimento público, o que dificultou o acesso a essas fontes de pesquisa.

Considerando o contexto da diversidade amazônica em que as escolas da rede estadual estão inseridas, as possibilidades de relações intersetoriais e a organização curricular, o Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (Pará, 2015c) propõe três desenhos de educação integral: escola de tempo integral e de educação integral; educação integral pela

combinação do tempo de escola com o tempo de oficinas socioculturais; educação integral em parceria institucional.

O primeiro desenho – Escola de tempo integral e de educação integral – é um modelo que pode atender a todos os alunos da unidade de ensino ou em regime parcial de turmas. O currículo intercala atividades escolares com oficinas socioculturais num tempo escolar de nove horas e trinta minutos diários. Ocorre por meio da adesão da comunidade escolar ao projeto, a qual é responsável pelo planejamento anual de ensino. Lotação de carga horária de 200 horas para professores e especialistas em educação.

O segundo desenho – Educação integral pela combinação do tempo de escola com o tempo de oficinas socioculturais – propõe a combinação do tempo de escola com o tempo de oficinas socioculturais. A jornada escolar é de sete horas, sendo quatro horas o tempo de aprendizagens escolares e três horas o tempo de oficinas socioculturais desenvolvidas em períodos alternados. Esse modelo foi implementado em parceria com o Programa Mais Educação, atendendo somente parte dos alunos da escola pela ampliação da jornada.

O terceiro desenho – Educação integral em parceria institucional – integra um conjunto de instituições (igrejas, centros comunitários, clubes de mães, associações de moradores, clubes, instituições estatais e paraestatais, organizações não governamentais – ONG), cujos espaços e/ou atividades educativas incorporam-se ao currículo com a finalidade de complementar a ação educativa escolar. Assim, a parceria público/privada para oferta da educação integral media-se pela ação intersetorial. Contempla o tempo escolar acrescido de atividades educativas complementares vivenciadas no espaço da instituição parceira, totalizando um mínimo de sete horas de atividades pedagógicas.

O Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (Pará, 2015c) incorpora quatro princípios norteadores da educação integral: **o direito de aprender, a humanização dos espaços pedagógicos, a interdisciplinaridade e a intersetorialidade**. A sua finalidade é apontar diretrizes e metas para a implantação da educação integral, mediante oferta desses três modelos pedagógicos, descritos anteriormente.

O princípio do **direito de aprender** está assegurado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Considerando o caráter plural e a diversidade social paraense e que a educação é a base para a formação humana, a política de educação integral proposta pelo Governo do Estado do Pará pauta-se no princípio democrático inclusivo e compreende como “[...] essencial assegurar um processo educacional global visando assegurar o aprendizado com sucesso no percurso de todos os estudantes” (Pará, 2015c, p. 9), que possibilite promover a valorização e

o respeito às diferenças e à pluralidade cultural, fortalecer o exercício do princípio democrático e a afirmação da diversidade como componente da sociedade.

O segundo princípio, a **humanização dos espaços pedagógicos** parte da premissa de que o desenvolvimento integral do ser humano requer espaços escolares que possibilitem a interação dos diferentes sujeitos para a construção da convivência social. As condições ambientais desses espaços interferem diretamente no aprendizado de atitudes, comportamentos e condutas do ser humano. Portanto, a política de educação integral do Pará defende que para se viabilizar a educação integral é preciso entender que a humanização das relações sociais no processo educacional compõe os pilares da educação do século XXI, ou seja, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Assim, parte do entendimento que a transformação das relações sociais, mediada pela educação, implica na revisão da postura ética de todos os envolvidos no processo educacional.

Quanto ao princípio da **interdisciplinaridade**, a política de educação integral paraense compreende que a ação pedagógica voltada para educação integral deve respaldar-se no conhecimento interdisciplinar, ou seja, “[...] defende a ruptura da lógica de apreensão do objeto de maneira fragmentado, desvinculado da vida, da história, do cotidiano vivenciado pelos sujeitos que compartilham tal contexto” (Pará, 2015c, p. 11). Entretanto, essa ruptura da organização do trabalho pedagógico disciplinar exige mudanças na postura dos educadores, os quais precisam abrir-se ao diálogo com os demais participantes do processo educativo e utilizar metodologias e estratégias que valorizem as experiências dos alunos.

Por fim, o princípio da **intersetorialidade** defende a ruptura da lógica da centralização de gestão da política social em instância única. Dessa forma, defende a gestão articulada das políticas sociais entre as instâncias governamentais e não-governamentais para o desenvolvimento da educação integral, uma vez que reconhece que a educação é transcendental. Nesse sentido, ela é capaz de articular diferentes setores para responder às demandas da sociedade. Infere-se, portanto, que os princípios defendidos pela política de educação integral do estado do Pará estão em consonância aos da política nacional.

Em atendimento às disposições do PNE 2014-2024, tendo em vista que em seu artigo 8º estabeleceu o prazo de um ano para que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem ou adequassem os seus planos de educação, o Plano Estadual de Educação do Pará de 2010 sofreu adequação e foi aprovado pela Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015, o Plano Estadual de Educação com vigência de uma década: 2015-2025.

O processo para a construção do PEE/PA 2015-2025 emergiu em meio às exigências do cenário educacional em nível nacional, que sinalizava para a necessidade de melhorar a

qualidade da educação, visando responder às demandas sociais. Resultou do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil (Pará, 2015b, p. 6).

O PEE/PA 2015-2025 definiu as suas metas e estratégias em conformidade às diretrizes do PNE 2014-2024. Destaca-se que na versão original do PEE/PA 2015-2025, a Meta 6 era oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% dos(as) alunos(as) da educação básica. Entretanto, em 2022, por decisão dos/das delegados/as na IV Conferência Estadual de Educação do Pará – IV CONEE/PA essa Meta foi alinhada ao PNE 2014-2024, que estabelece atender o percentual mínimo de 50% das escolas públicas e 25% dos alunos da educação básica (Pará, 2022).

Desde os anos 1990, com a reforma do Estado Brasileiro em que foi assumida a gestão gerencial nos espaços públicos, observa-se uma nova configuração na relação do Estado com a sociedade. Neste cerne, agentes privados passaram a prestar serviços públicos, em estreita observância a orientações advindas dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, dentre outros. A gestão das escolas públicas também acompanhou essa mudança.

No contexto educacional do Pará, em função do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação criado pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, o Governo do Pará criou o Pacto pela Educação do Pará como forma de aderir a esse projeto do governo federal, o que intensificou as parcerias público-privadas. Concebido como um Plano de toda a sociedade, consiste em um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações, ONG e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismo internacional (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID), de caráter suprapartidário, intersetorial, federativo e participativo, conforme o discurso oficial.

De acordo com o documento “Pacto pela Educação do Pará – Relato e avaliação 2012 a 2017” produzido pela Synergos³⁹ Brasil (Aduan, s.d.), o estado do Pará, em 2012, encontrava-se diante de um aumento expressivo da quantidade de grandes projetos produtivos, implantados ou em fase de implantação, com alto volume de recursos financeiros sendo aplicados. Isso

³⁹ O Instituto Synergos é uma instituição global, sem fins lucrativos, que promove a articulação entre atores diversificados para enfrentar os complexos problemas relativos à pobreza e criar oportunidades para a promoção de indivíduos, de famílias e de comunidades. O Synergos Brasil funcionou como Organização Estruturante do Pacto pela Educação do Pará, entre 2012 e 2016. Neste período, atuou na concepção de uma Agenda Comum, com metas, resultados e um plano de ações prioritárias; na mobilização de parceiros multissetoriais, especialmente do setor privado; na criação de um sistema de governança participativa e descentralizada; e na implantação de uma gestão colaborativa com foco em resultados (Aduan, s.d, p. 10).

representava uma enorme demanda por mão de obra qualificada. Entretanto, o sistema educacional paraense apresentava um dos piores desempenhos nacionais, mostrando-se incapaz de atender às demandas do mercado, constituindo-se um entrave ao processo de desenvolvimento.

[...] naquele ano, a taxa de escolaridade média da população era de apenas 5,9 anos, enquanto a média nacional chegava 7,2 anos e somente 30% dos jovens concluíam o Ensino Médio, destinando a grande maioria ao subemprego, ao desemprego, ou às atividades marginais. Enquanto isto, o setor privado amargava a carência de mão de obra qualificada para atender às necessidades de um mercado em expansão (Aduan, s.d., p. 6).

Neste contexto, em função da necessidade de promover melhoria dos resultados educacionais, em 26 de março de 2013, o governo do estado estabeleceu o Pacto pela Educação do Pará, em que firmou parcerias multissetoriais com o objetivo de aumentar em 30% o Ideb das escolas da rede estadual do Pará em todos os níveis, até 2017. A partir dessa meta foi concebido um plano estratégico, estruturado em sete resultados: melhorar o desempenho dos alunos; diminuir a evasão; capacitar os profissionais da educação; melhorar a rede física e os equipamentos das escolas; implantar uma gestão para resultados; mobilizar amplos setores da sociedade; e utilizar a tecnologia da informação (Pará, s.d.).

Considerando a necessidade de promover condições para um ensino de melhor qualidade que favoreça reflexos positivos no desempenho escolar dos alunos das escolas públicas do estado do Pará e levando em conta o caráter urgente e estratégico desse desafio e o interesse comum dos partícipes, manifesto em parcerias firmadas com os órgãos executores da política pública de educação no âmbito do Pacto pela Educação do Pará, em 2015 foi instituído o Sistema de Governança Estadual do Pacto pela Educação do Pará, por meio do Decreto n. 1.249, de 20 de março de 2015 (Pará, 2015a). Essa normativa estabeleceu que o funcionamento do Sistema de Governança, composto pelos Comitês de Governança estadual, regionais e municipais do Pacto pela Educação do Pará, deveria constituir-se em uma estrutura em rede, sem apresentar caráter hierárquico.

O termo governança comparece como uma estratégia de gestão nas políticas educacionais. Apresenta-se como variante da gerência da qualidade total, uma vez que “[...] pressupõe a delegação de responsabilidades sob a forma disfarçada de autonomia, quando na verdade atribui-se aos estabelecimentos escolares a responsabilização pelo estabelecimento de parcerias, organização das atividades, aplicação do recurso [...]” (Gemelli; Zibetti, 2014, p. 46). Quanto à questão da autonomia da escola, segundo Paro (2001), ela se define em duas

dimensões que se interpenetram: autonomia pedagógica e autonomia administrativa, nesta inclui-se a autonomia financeira.

É pertinente destacar que o Pacto pela Educação do Pará se efetivou por meio do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Pará (Mesquita; Martins; Barbosa, 2018). Esse Programa visa alterar os indicadores da educação paraense. Desse modo, atua em três eixos: Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica e Profissional; Melhoria da Progressão, Conclusão e Qualidade da Educação Básica; Gestão e Monitoramento da Rede Escolar e Avaliações. Esses eixos foram concebidos com o objetivo de melhorar e ampliar a rede de escolas estaduais; aumentar o percentual de jovens de até 19 anos com ensino médio concluído; reduzir a taxa de abandono escolar no ensino médio; elevar a taxa de escolarização líquida do ensino médio (percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio) e reduzir o abandono concentrado no primeiro ano desse nível de ensino (Pará, 2017).

O eixo Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura contempla obras de reforma, ampliação e de novas escolas, além da implantação do Sistema Educacional Interativo (SEI) que pretendia ampliar, a partir de 2018, a oferta do Ensino Médio regular em localidades rurais, mediante um sistema de aulas via satélite (Pará, 2017).

Destaca-se que o eixo Melhoria da Progressão, Conclusão e Qualidade da Educação Básica contempla as ações do campo pedagógico e integra seis programas que buscam melhorar os indicadores educacionais paraenses, a saber: Aceleração da Aprendizagem (Mundiar); Recuperação de Conteúdos (Aprender Mais); Gestão Escolar (Programa Jovem do Futuro); Alfabetização (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC); Escola de Tempo Integral; e o Programa Contratação, Formação Inicial e Treinamento de Professores, que contempla o funcionamento do Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (Cefor), que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2015. Constatase, portanto, que o programa Escola de Tempo Integral é uma das ações adotadas pelo Governo do Estado do Pará para melhorar os indicadores educacionais, por meio da oferta de atividades pedagógicas em jornada ampliada de estudos na escola.

De acordo com Cavaliere (2014), entende-se que a escola de tempo integral pode contribuir para o cumprimento do direito à educação, desde que o tempo integral sirva à realização de um trabalho válido e indispensável para toda e qualquer criança ou adolescente, pois o desenvolvimento de ações complementares no contraturno escolar, destinadas apenas para alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira.

No eixo Gestão, Monitoramento da Rede Escolar e Avaliações reside o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Destinado a avaliar a educação pública, esse sistema subsidia ações das redes no estado e nos municípios. Como política de educação, desde 2013 o SisPAE opera o processo avaliativo de larga escala a partir da investigação de habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos durante a trajetória escolar. Isso implica avaliar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; analisar, por meio de questionários contextuais, a atuação dos educadores e a gestão das escolas gerando indicadores que permitam a elaboração de ações corretivas e de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e gerenciais. De natureza sistêmica, o SisPAE fortalece a Educação Básica ao contribuir para o cumprimento da meta de aumentar os indicadores do Ideb.

Nesse sentido, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) apresenta-se com 14 artigos e 20 metas que visam à universalização do atendimento escolar na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, erradicação do analfabetismo, expansão do acesso à educação não obrigatória, dentre outras.

Os dilemas na educação escolar são múltiplos e envolvem uma reflexão profunda. Deve-se pensar qual projeto de sociedade se quer construir, pois a educação é um campo de debate, de conflitos e a sala de aula é a arena dessa disputa. Qual é o sentido da educação? É necessário refletir sobre isso para elaborar um processo de escolarização, reinventar a escola. Daí a importância de pensar a integração da escola, da educação e da sociedade, reconhecendo que educação não é um campo neutro, mas sim um campo de disputa (Repetto, 2019).

Nessa direção, é preciso reconhecer as culturas na Amazônia a partir das diferenças, das características de cada povo, das suas manifestações culturais, com uma grande riqueza interna que deve ser respeitada. Entretanto, como afirma Repetto (2019), trabalhar a interculturalidade no currículo, na formação de professores e na organização do trabalho pedagógico é muito complexo, agregado à situação de precariedade de infraestrutura das escolas. Por isso, as escolas precisam definir seu Projeto Político-Pedagógico de acordo com sua realidade, o que ainda é um dos desafios no sentido de evidenciar sua concepção de educação e que tipo de escola e sociedade se quer construir.

A escola se relaciona dialeticamente com a sociedade (Saviani, 2012a). Dessa forma, a educação não pode ficar imune a essa crise estrutural do capitalismo que no âmbito educacional se manifesta de variadas formas, como, por exemplo, por meio da precariedade do trabalho docente e do esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização.

Assim, diante da profunda crise estrutural do capitalismo que afeta todas as esferas da sociedade é preciso romper com a política neoliberal que se desenvolve sob a ótica da gestão

gerencial, pois a luta pelo direito e melhorias da escola e educação pública requer a construção de uma política e gestão educacional democráticas e uma formação sólida e integral, pautada por um currículo que considere o ser humano em sua totalidade e um agente crítico capaz de contribuir no processo de construção de uma nova sociedade.

Guimarães e Souza (2021) analisaram o processo de construção da educação em tempo integral nas escolas da Rede Estadual de Educação do Pará no período de 2012 a 2020. O estudo revelou que a educação em tempo integral se configura como possibilidade de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e pode ser defendida a partir de diferentes conceitos e concepções. O processo de construção dessa política no estado do Pará apresentou muitas fragilidades, destacando-se a ausência de uma proposta coordenada e coerente que possibilitasse a plena permanência das ações de gestão, sobretudo no processo de implementação.

É pertinente destacar que o Projeto Escola de Tempo Integral do Pará é uma proposta de educação integral em tempo integral que “[...] se constitui, ainda, como uma política frágil, em construção, necessitando, assim, de um plano diretor por parte da Seduc/PA que oriente os sujeitos que atuam nas escolas de tempo integral” (Guimarães; Souza, 2021, p. 23). O estudo das autoras apontou a necessidade do Governo do Estado do Pará ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, mas também proporcionar condições materiais para que as escolas executem tal política.

Para Silva e Oliveira (2021), a forma como as políticas de educação integral em tempo integral vem sendo implementadas nas escolas tem se distanciado dos objetivos previstos nos planos – nacional e estadual – de educação, principalmente no que diz respeito aos fins da educação: o desenvolvimento de uma educação de qualidade social para todos que possibilite o mais amplo desenvolvimento dos alunos.

Na percepção desses autores, o Programa Escola de Tempo Integral no Pará apresentou, desde o início de sua implantação, inúmeras fragilidades relacionadas à infraestrutura física e pessoal das escolas, aos poucos investimentos financeiros e divergências conceituais em relação às práticas educativas realizadas em tempo integral, entre outros problemas. Em razão disso, compreendem que as suas diretrizes necessitam ser reavaliadas e os investimentos melhorados pela política pública em curso, visto que uma educação de qualidade exige o indispensável tripé: recursos financeiros, melhor aparelhamento das escolas e valorização docente.

Depreende-se que o Pará não tem uma política efetiva de educação integral em tempo integral, “[...] embora exista uma proposta estadual para educação integral, a Seduc/PA deixa a escola a própria sorte, [...] muitos dos problemas apresentados na instituição deveriam ser

operacionalizados e resolvidos pela Secretaria de Educação” (Cardoso; Silva; Oliveira, 2018, p. 5). Essa situação de falta de apoio às escolas demonstra a fragilidade de um estado que não tem uma política efetiva de Educação Integral/em Tempo Integral para os alunos da rede pública de ensino, como ponderam os autores.

Compreende-se que a educação integral como política pública exige esforços coletivos na busca da superação aos inúmeros desafios da realidade educacional brasileira, uma vez que a escola está inserida em uma comunidade que possui singularidades culturais, econômicas, sociais, geográficas e históricas que influenciam o modo de viver dos envolvidos no processo. No caso da realidade dos municípios da Amazônia Paraense, Nascimento *et al.* (2018, p. 418) destacam que a precariedade do ensino, a distorção série-idade, as condições físicas e materiais problemáticas e a falta de políticas que garantam a permanência com sucesso são elementos que evidenciam tal realidade. Diante desse contexto, compreende-se que investir em uma educação de qualidade perpassa o enfrentamento dessa problemática.

O PEE/PA 2015-2025 (Pará, 2015b) traz a expectativa de que a construção de uma nova qualidade para a educação básica articula-se, dentre outras ações, com a planificação das ações educacionais, com a política de avaliação, com a democratização das escolas e sistemas, com a política de formação e valorização dos trabalhadores em educação e com a incorporação da diversidade no currículo da educação básica.

A implementação da educação integral no Pará ocorre de forma gradativa, paralela ao regime de tempo parcial. Contudo, não descarta a possibilidade de ampliação da oferta da educação integral e do aumento das matrículas dos alunos atendidos em tempo integral através da elaboração de modelos alternativos de oferta de educação integral, da consolidação do currículo e do reordenamento das redes de ensino (Pará, 2015b). A partir de 2016, com a criação do Programa de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral, cuja implantação ocorreu em 2017, a rede estadual de ensino do Pará ampliou a oferta de educação em tempo integral nessa etapa de ensino (Pará, 2022).

O Projeto Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Pará foi aprovado pelo Parecer n. 621/2018 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Estadual de Educação (CEE). O documento apresenta uma proposta pedagógica de educação integral composta por seis aspectos (Coem/Saen/Seduc/PA, 2023). O primeiro é a fundamentação teórica e metodológica da proposta pedagógica da educação em tempo integral, tendo como princípios orientadores o direito de aprender; a humanização dos espaços educativos; a interdisciplinaridade e a intersetorialidade, isto é, são os mesmos incorporados ao Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará, elaborado em 2015.

O segundo aspecto é a organização do trabalho pedagógico na educação integral, explicitando que a concepção de educação integral para a rede estadual do Pará implica ampliar o espaço de aprendizagem para além dos muros das escolas. O terceiro aspecto trata da gestão, enfatizando a valorização da participação, do trabalho coletivo, da gestão democrática.

O quarto aspecto refere-se a tempo e espaço. Propõe o regime de estudos em período integral, organizado em turno único, com jornada de nove horas-aula diárias, com intervalo de 15 minutos pela manhã e tarde, além do intervalo de uma hora e meia para o almoço. O quinto aspecto é o currículo da escola de tempo integral, composto pela Base Comum Nacional, Parte Diversificada e Flexível com oficinas curriculares. O sexto aspecto é a integralização curricular atendida pela matriz curricular, compreendendo um total de 5.400 horas-aula, sendo 1.800 horas-aula anuais em três anos.

A Resolução n. 732, de 29 de novembro de 2018 (Pará, 2018), aprovou o Projeto de Regularização do Ensino em Tempo Integral, com efeito retroativo a 2017, bem como a Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral. Conforme o Relatório de Gestão da Seduc/PA de 2022 (Pará, 2022), a implementação do Programa do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Pará é definida em três eixos: pedagógico, gestão e infraestrutura, em consonância com as diretrizes da política nacional por meio da Portaria n. 2.116/2019 (Brasil, 2019).

A Seduc/PA é responsável pelo acompanhamento das diretrizes educacionais nas Unidades Regionais de Educação (URE). Está sediada em Belém, capital do estado. O seu compromisso é desenvolver uma política pública de Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio e modalidades, tanto regular quanto em tempo integral, visando garantir a todos o acesso inerente a uma educação de qualidade (Pará, 2022). Convém salientar que a 5ª URE é responsável por coordenar o sistema público estadual da educação básica dos municípios de Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, onde está sediada.

Com a reestruturação organizacional da Seduc/PA por meio da Lei n. 9.901, de 3 de maio de 2023 (Pará, 2023c) e, consequentemente, a publicação da Portaria n. 27/2023 (Pará, 2023b), as URE e as Unidades Seduc na Escola (USE) passaram a ser denominadas Diretorias Regionais de Ensino (DRE). Considerando o recorte temporal deste estudo (2009-2019), justifica-se o uso da denominação 5ª URE ao se tratar de informações e dados provenientes do período anterior à referida mudança.

As DRE são unidades descentralizadas, responsáveis pela gestão, coordenação e acompanhamento das unidades escolares sob sua jurisdição. Dessa forma, os seus dirigentes podem ser ordenadores de despesas no âmbito de suas respectivas áreas jurisdicionadas.

As DRE integram três Coordenadorias Regionais por área específica: a Coordenadoria Pedagógica, responsável por coordenar as ações de cunho pedagógico; a Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Finanças, responsável por coordenar as ações que envolvam a gestão de recursos financeiros e humanos e a Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços, que tem a tarefa de acompanhar as ações que envolvam manutenção, obras, alimentação e transporte escolar e demais serviços de apoio ao funcionamento das unidades escolares sob sua jurisdição.

Em 2023 na Seduc/PA havia 22 Unidades Regionais de Educação, conforme expostas na **Tabela 2**:

Tabela 2 – Unidades Regionais de Educação da Seduc/PA – 2023

| Nome URE | Total de Municípios | Total de escolas | Total de anexos | Total de vinculadas | Total de matrículas 2023 |
|---------------------------------|---------------------|------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| 1ª URE – Bragança | 5 | 41 | – | – | 19.681 |
| 2ª URE – Cametá | 5 | 19 | – | 1 | 12.132 |
| 3ª URE – Abaetetuba | 6 | 47 | – | 5 | 33.461 |
| 4ª URE – Marabá | 13 | 61 | – | 4 | 20.419 |
| 5ª URE – Santarém | 4 | 43 | 2 | 6 | 24.274 |
| 6ª URE – Monte Alegre | 4 | 17 | 2 | 6 | 8.670 |
| 7ª URE – Óbidos | 6 | 20 | 1 | – | 11.884 |
| 8ª URE – Castanhal | 10 | 52 | – | 2 | 24.574 |
| 9ª URE – Maracanã | 3 | 17 | – | – | 6.147 |
| 10ª URE – Altamira | 8 | 22 | 1 | – | 11.698 |
| 11ª URE – Santa Izabel do Pará | 8 | 39 | – | – | 18.611 |
| 12ª URE – Itaituba | 6 | 18 | – | 5 | 7.423 |
| 13ª URE – Breves | 9 | 23 | – | 2 | 14.501 |
| 14ª URE – Capanema | 11 | 39 | – | 3 | 20.833 |
| 15ª URE – Conceição do Araguaia | 7 | 20 | – | 5 | 8.836 |
| 16ª URE – Tucuruí | 5 | 16 | – | 3 | 9.492 |
| 17ª URE – Capitão Poço | 3 | 19 | – | 5 | 6.075 |
| 18ª URE – Mãe do Rio | 7 | 25 | 3 | 3 | 14.313 |
| 19ª URE – Belém | 5 | 336 | 1 | 3 | 158.414 |
| 20ª URE – Região das Ilhas | 7 | 25 | – | 2 | 10.394 |
| 21ª URE – Parauapebas | 4 | 23 | – | 2 | 15.821 |
| 22ª URE – Xinguará | 8 | 17 | 1 | 5 | 6.553 |
| Total Geral | 144 | 939 | 11 | 62 | 464.206 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Seduc/PA (2024a)⁴⁰.

⁴⁰ Informações disponíveis em: https://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em: 22 jan. 2024.

Em 2023, a rede estadual de ensino do Pará contava com 939 escolas, além de 11 escolas anexas e 62 vinculadas⁴¹, totalizando 1.012 instituições de ensino, distribuídas nos seus 144 municípios, com um quantitativo de 464.206 alunos matriculados na educação básica (Seduc/PA, 2024a). A 5ª URE, atual DRE Santarém, coordenava o ensino de 51 escolas estaduais, incluindo dois anexos e seis vinculadas, dos municípios de Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, onde está sediada. A **Tabela 3** demonstra o quantitativo de escolas e matrículas na educação básica de cada um desses municípios.

Tabela 3 – Quantitativo de escolas e matrículas por municípios da 5ª URE/Seduc/PA – 2023

| Municípios | N. de escolas | N. de anexos | N. de vinculadas | N. de matrículas |
|------------------|---------------|--------------|------------------|------------------|
| Aveiro | 2 | – | – | 626 |
| Belterra | 2 | – | – | 873 |
| Mojuí dos Campos | 2 | – | – | 928 |
| Santarém | 37 | 2 | 6 | 21.847 |
| Total | 43 | 2 | 6 | 24.274 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Seduc/PA (2024b)⁴².

De acordo com os dados da **Tabela 3**, em 2023 a 5ª URE contava com um total de 24.274 alunos matriculados nas 51 escolas dos municípios sob sua jurisdição. Nota-se que a maioria (90%) estava matriculada em Santarém, que atendeu a 21.847 estudantes distribuídos em 45 instituições educativas. No tocante ao quantitativo de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do Pará, registra-se que do total de 144 municípios do estado do Pará, apenas 44 contavam com escolas de tempo integral no período de 2019-2023 (Seduc/PA, 2024c). A **Tabela 4** apresenta o quantitativo de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará no período de 2019-2023, com destaque para o município de Santarém.

Tabela 4 – Quantitativo de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará – 2019-2023 (continua)

| N. Município | N. de escolas | | | | | N. de matrículas | | | | |
|--------------|---------------|------|------|------|------|------------------|------|------|-------|-------|
| | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| 1 Abaetetuba | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 205 | 403 | 840 | 1.133 | 1.080 |
| 2 Alenquer | – | – | – | – | 1 | – | – | – | – | 19 |
| 3 Altamira | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 57 | 171 | 249 |
| 4 Ananindeua | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 557 | 643 | 551 | 512 | 603 |

⁴¹ Trata-se de escolas que funcionavam como anexos, mas que passaram a ter código Inep próprio (Seduc/PA, 2024a).

⁴² Informações disponíveis em: https://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5. Acesso em: 22 jan. 2024b.

Tabela 5 – Quantitativo de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará – 2019-2023 (conclusão)

| N. Município | N. de escolas | | | | | N. de matrículas | | | | |
|--------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| 5 Barcarena | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 168 | 248 | 204 | 308 | 292 |
| 6 Belém | 16 | 15 | 16 | 19 | 24 | 4.328 | 4.189 | 4.049 | 4.695 | 4.591 |
| 7 Benevides | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 39 | 21 | 11 | 13 | 15 |
| 8 Bonito | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 70 | 122 | 127 |
| 9 Bragança | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 692 | 1.211 | 1.226 | 1.415 | 1.282 |
| 10 Breves | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 82 | 147 | 186 |
| 11 Cametá | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 96 | 182 | 183 |
| 12 Capanema | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 84 | 169 | 167 |
| 13 Capitão Poço | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 127 | 326 | 356 |
| 14 Castanhal | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 64 | 100 | 224 | 282 | 364 |
| 15 Conceição do Araguaia | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 105 | 190 | 254 | 205 | 221 |
| 16 Curuçá | – | – | – | 1 | 1 | – | – | – | 176 | 273 |
| 17 Igarapé-Açu | – | – | – | 1 | 1 | – | – | – | 135 | 253 |
| 18 Inhangapi | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 115 | 214 | 261 |
| 19 Itaituba | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 89 | 135 | 142 |
| 20 Limoeiro do Ajuru | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 83 | 162 | 193 |
| 21 Magalhães Barata | – | – | – | – | 1 | – | – | – | – | 108 |
| 22 Marabá | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1.450 | 1.560 | 1.532 | 1.504 | 1.457 |
| 23 Maracanã | – | – | – | 1 | 1 | – | – | – | 87 | 119 |
| 24 Marituba | – | – | – | – | 1 | – | – | – | – | 95 |
| 25 Moju | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 116 | 189 | 195 |
| 26 Monte Alegre | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 45 | 80 | 88 |
| 27 Óbidos | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 216 | 286 | 334 |
| 28 Parauapebas | – | – | – | 1 | 2 | – | – | 0 | 110 | 172 |
| 29 Ponta de Pedras | – | – | – | – | 1 | – | – | 0 | 0 | 139 |
| 30 Primavera | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 149 | 263 | 384 |
| 31 Redenção | 1 | 1 | 1 | 1 | – | – | – | – | – | – |
| 32 Salinópolis | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 157 | 318 | 405 |
| 33 Salvaterra | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 90 | 138 | 171 |
| 34 Santa Izabel do Pará | – | – | – | 1 | 2 | – | – | 0 | 66 | 167 |
| 35 Santa Maria do Pará | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 124 | 301 | 342 |
| 36 Santarém | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 81 | 148 | 206 | 162 | 196 |
| 37 Santo Antônio do Taua | – | – | – | – | 1 | – | – | – | – | 62 |
| São Caetano de | | | | | | | | | | |
| 38 Odivelas | – | – | – | 1 | 1 | – | – | – | 115 | 151 |
| São Domingos do | | | | | | | | | | |
| 39 Capim | – | – | – | – | 1 | – | – | – | – | 28 |
| 40 Tailândia | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 134 | 354 | 470 | 409 | 440 |
| 41 Tucumã | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 78 | 151 | 178 |
| 42 Tucuruí | – | – | – | – | 1 | – | – | – | – | 27 |
| 43 Vigia | – | – | 1 | 1 | 1 | – | – | 216 | 337 | 463 |
| 44 Xinguará | – | – | – | 1 | 1 | – | – | – | 74 | 100 |
| Total | 35 | 33 | 57 | 68 | 84 | 7.823 | 9.067 | 11.561 | 15.092 | 16.678 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Seduc/PA (2024c)⁴³.

No ano de 2019, 35 escolas atenderam a um total de 7.823 estudantes matriculados em tempo integral. Em 2020, o atendimento foi reduzido para 33 escolas e 9.067 estudantes. No período de 2021 a 2023, expandiu-se para 57 escolas e 11.561 estudantes, em 2021, 68 escolas que atenderam a um total de 15.092 estudantes, em 2022. No ano seguinte, 84 escolas atenderam a 15.092 estudantes em tempo integral, distribuídos em 44 municípios.

Considerando o total de 1.012 escolas estaduais do Pará em 2023, distribuídas nos seus 144 municípios, infere-se que ainda precisa de muitos esforços e interesses políticos para que se cumpra o atendimento da Meta 6 do PEE/PA 2015-2025, de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos alunos da educação básica (Pará, 2022).

As 84 escolas que atuaram com matrículas de tempo integral em 2023 correspondem a 8,3% do total das escolas, o que representa um quantitativo muito distante dos 50% preconizado pela Meta 6, quando se tem apenas 30,5% dos municípios atendendo. A meta da Seduc/PA é chegar a 256 escolas de tempo integral no estado até o final da gestão (2023-2026) do governador Helder Zehluth Barbalho (Consed, 2023).

A partir dos dados apresentados na **Tabela 4**, constatou-se que em 2023 a maior concentração das escolas de tempo integral foi em sete municípios: Belém (24 escolas); Ananindeua (cinco escolas), Abaetetuba e Marabá (quatro escolas em cada município); Bragança, Castanhal e Santarém (três escolas em cada município). Convém ressaltar que as três escolas de tempo integral, localizadas em Santarém, atuam com ensino fundamental e médio, mas trabalham somente com turmas de ensino médio em regime de tempo integral. Portanto, no âmbito da rede de ensino estadual, não há escolas de tempo integral em Santarém que atuem especificamente com o ensino fundamental (Seduc/PA, 2024c).

É pertinente destacar que no planejamento da Seduc/PA não há um plano de expansão no quantitativo de escolas que ofertam educação em tempo integral no ensino fundamental. Contudo, há um plano de expansão para o ensino médio (Ceinf/Saen/Seduc/PA, 2023). Infere-se que isso se deve ao processo de municipalização do ensino.

O monitoramento da Meta 6 do PEE/PA 2015-2025 ocorre com base no **Indicador 6A**: percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da educação em tempo integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral e o **Indicador 6B**: percentual

⁴³ Informações disponíveis em: https://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php. Acesso em 23 jan. 2024.

de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral. O Relatório da IV CONEE/PA (Pará, 2022) indicou que os resultados do monitoramento desses dois indicadores ainda estão muito distantes das metas projetadas. A **Tabela 5** comprova o desempenho do Pará em relação aos respectivos indicadores.

Tabela 5 – Monitoramento dos indicadores da Meta 6 do Plano Estadual de Educação do Pará 2015-2025

| ANO | Indicador 6A: percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral | | Indicador 6B: percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral. | |
|------|---|------------------|--|------------------|
| | Meta prevista % | Meta executada % | Meta prevista % | Meta executada % |
| 2015 | 25 | 16,5 | 50 | 22,3 |
| 2016 | 25 | 5,2 | 50 | 6,8 |
| 2017 | 25 | 10,4 | 50 | 13,4 |
| 2018 | 25 | 9,5 | 50 | 11,4 |
| 2019 | 25 | 7,1 | 50 | 8,9 |
| 2020 | 25 | 4,2 | 50 | 4,3 |
| 2021 | 25 | 4,9 | 50 | 5,6 |
| 2022 | 25 | 6,6 | 50 | 7,3 |
| 2023 | 25 | 8,9 | 50 | 10 |
| 2024 | 25 | — | 50 | — |
| 2025 | 25 | — | 50 | — |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2024a); Pará (2022).

De acordo com a **Tabela 5**, os resultados do Indicador 6A para o Pará mostram que o estado ainda está distante de atingir a meta da oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica. Em 2023, esse percentual era de 8,9% dos alunos em jornada de tempo integral e, para atingir essa meta até 2025, é necessário que o resultado desse indicador aumente 16,1%. Ao longo do período analisado, destaca-se que o maior índice atingido foi em 2015, totalizando 16,5%. Supõe-se que isso seja por influência da implementação de programas federais, como o PME e o ProEMI. O menor índice atingido foi 4,2%, em 2020, ano em que começou a pandemia de Covid-19. Chama atenção que houve uma queda significativa nos índices atingidos em 2016, com uma diferença de 11,3%, comparado ao ano de 2015.

Quanto aos resultados do monitoramento do Indicador 6B, referente ao percentual de escolas de ETI do Pará, destaca-se que em 2023 era de 10%. Para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica com pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI, em jornada de tempo integral, seja atendida até 2025, será necessário um crescimento de 40% nos próximos anos (2024-2025). Os resultados do monitoramento expostos na **Tabela 5** ocasionou alterações⁴⁴ de estratégias em função de metas que precisam ser atingidas até 2025, ano final da vigência do PEE/PA.

Considerando a criação do Peti (Brasil, 2023), o Governo do Estado do Pará, por meio da Seduc, iniciou o processo para adesão das escolas ao modelo “Ensino Integral – Escola da Escolha” para o ano letivo de 2024. Trata-se de escola com jornada integral de nove horas diárias e 45 horas semanais, proporcionando mais recursos⁴⁵ para o desenvolvimento integral do estudante. O Modelo Pedagógico articulado à Tecnologia de Gestão Educacional promove rotinas de gestão, práticas pedagógicas e componentes curriculares específicos para serem desenvolvidos na Escola da Escolha. A equipe escolar que ingressar no Ensino Integral será apoiada com formação continuada e cadernos direcionados aos gestores, professores e estudantes. Aos estudantes em jornada integral serão garantidas três refeições diárias, sendo um almoço e dois lanches (Seduc/PA, s/d).

Após consultar a comunidade escolar, os diretores deveriam registrar as evidências⁴⁶ da manifestação de interesse na plataforma “Conhecendo Escola” até o dia 27 de setembro de 2023. Após envio do pedido de adesão, a escola passava por análise pela Diretoria Regional de Ensino e, posteriormente, pelo órgão central da Seduc. Caso aprovada, ela poderia ofertar jornada integral no ano letivo 2024. Registra-se que a **Escola Alter do Chão** não aderiu ao Peti, por conta do quantitativo elevado de alunos atendidos. Dentre outros aspectos, era necessário aumentar de sete para 14 salas de aulas para ter condições de oferecer a jornada em tempo integral. A **Escola Pajuçara** aderiu ao programa, pois somente funcionava com alunos no turno da manhã.

No contexto do PEE/PA 2015-2025 (Pará, 2015b), a reflexão sobre educação de qualidade vislumbra transpor o quadro social paraense caracterizado por aspectos que

⁴⁴ Para mais informações consultar o Relatório disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Relatorio%20do%20PEE-Pa-07483.pdf.

⁴⁵ Para o ano de 2024, cada estudante atendido em jornada integral será contabilizado três vezes para repasse de recursos financeiros via Programa Dinheiro na Escola Paraense. O valor total a ser transferido às escolas estaduais fica condicionado à disponibilidade orçamentária (Seduc/PA, s/d).

⁴⁶ Atas de reuniões e/ou fotografias dos encontros e/ou comunicação digital (redes sociais da escola, grupos de WhatsApp etc.) e/ou formulários (Seduc/PA, s/d).

reproduzem desigualdade social. Dentre estes, destacam-se a exposição da criança a condições materiais de risco, a ausência de esgotamento sanitário em grande parte dos municípios e áreas periféricas urbanas, abastecimento de água tratada; a ausência de espaços para promoção do esporte, arte, cultura e lazer. A superação dessas discrepâncias sociais e econômicas efetuadas no Pará, mediadas pela educação, é possível por meio da revisão do modelo de desenvolvimento que proporcione a elevação da qualidade de vida da população. Compreender o desenvolvimento social do Pará à luz da contribuição que a educação pode proporcionar, pressupõe o fortalecimento da integração regional, como elemento indutor da diminuição das desigualdades regionais, visando à promoção da melhoria da qualidade de vida social de toda população paraense.

Com base nas discussões apresentadas, compreende-se que a luta por escola pública de qualidade que atenda aos povos, especificidades, diversidade e heterogeneidade sociocultural da Amazônia paraense, requer planejamento e esforços coletivos na busca da superação dos inúmeros desafios da realidade educacional, sendo imprescindível que a educação integral assuma centralidade nas ações governamentais como política de Estado. Ademais, outro ponto fundamental é que as escolas da Amazônia paraense definam seu Projeto Político-Pedagógico de acordo com suas especificidades, evidenciando sua concepção de educação e que tipo de escola e sociedade se quer construir.

Em consonância ao pensamento de Colares (2018), entende-se como essencial a compreensão do nosso contexto histórico e geográfico com todos os fatores que o constituem. É necessário compreender a realidade educacional da Amazônia em uma perspectiva de totalidade para a produção e difusão de conhecimentos importantes para que todos possam se posicionar criticamente diante dos acontecimentos e não sejam apenas reprodutores de discursos ideológicos. A PHC defende que os dominados dominem os conhecimentos dos dominantes, para isso eles precisam ter acesso ao conhecimento disponível historicamente, não apenas o voltado para a sua realidade. Assim, é importante que o currículo nacional esteja nas escolas da Amazônia, mas sem perder as suas especificidades.

4 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE SANTARÉM/PA

Esta seção analisa a concepção de educação integral e a concepção de qualidade dos programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA, especificamente na **Escola Alter do Chão** e **Escola Pajuçara**. Para tanto, inicialmente contextualiza o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, bem como sua implementação na rede estadual de ensino de Santarém. Apresenta aspectos como suas diretrizes, objetivos, finalidades, princípios, dados dos programas no âmbito nacional e na rede estadual de ensino do Pará, em especial no município de Santarém (quantitativo das escolas e número de estudantes cadastrados, gestão, desafios na implantação e implementação), dentre outros que permeiam o debate sobre as categorias de análise deste estudo.

Posteriormente, dialoga sobre a concepção de educação integral e a concepção de qualidade no Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas. Assim, o texto traz a caracterização dessas instituições para fins de se ter uma visão geral da sua realidade local, considerando sua articulação com o todo social. Em seguida, destaca as atividades complementares desenvolvidas e a concepção de educação integral e a concepção de qualidade no Projeto Político-Pedagógico.

4.1 Programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA

Conforme dados do Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (Nuppae) da Seduc/PA (2022a; 2022b; 2022c; 2022d), nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém foram implementados dois programas federais de educação em tempo integral: o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME).

4.1.1 Programa Mais Educação (PME)

A implementação de uma política, como assinala Conde (2020), é o teste da realidade, o lugar da ação. Uma dificuldade desse processo é “[...] a ‘distância’ ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada ‘fora’, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a

implantar algo que não foi por ele formulado” (Conde, 2020, p. 91), como é o caso dos programas de educação em tempo integral, criados no âmbito do governo federal.

Parente (2021, p. 8) salienta que ações e políticas de ampliação da jornada escolar com novas características foram sendo introduzidas principalmente a partir dos anos 2000. Com isso, passou-se a usar a expressão “educação em tempo integral” em lugar de “escola de tempo integral”, visto o surgimento de políticas de educação integral em tempo integral com um novo viés, ou seja, que não são restritas ao ambiente escolar, mas permitem abarcar outros espaços educativos, para além do escolar. Essas novas políticas, segundo a autora, fazem uso de outros ambientes públicos ou privados, seja por ausência de infraestrutura escolar seja por questões pedagógicas.

A qualidade na educação passou a ser uma prioridade na política educacional com o PDE, lançado oficialmente pelo MEC, no segundo mandato (2007-2010) do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse documento configurou-se como o eixo articulador estratégico de descentralização da política do PDE, responsável por formalizar parcerias entre o governo federal, estados e municípios e propor o envolvimento de todos, inclusive das famílias e das comunidades, buscando elevar a qualidade da educação básica no país.

Para Krawczyk (2008), o PDE anunciou um novo modelo de regulação estatal, em que o Estado se compromete em diminuir as disparidades regionais em educação pelo país. Assim, o governo federal passou a exercer o papel de regulador das desigualdades existentes entre as regiões “[...] por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (*Ibid.*, p. 802). Em contrapartida, os estados e os municípios ficaram responsabilizados pelos resultados obtidos em seus sistemas de ensino.

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), alinhada às políticas públicas desenvolvidas no país durante a sua gestão, a educação em tempo integral foi retomada, com destaque especial para a proteção social, o combate às desigualdades e a transferência de renda (Brandolin, 2016). Assim, para impulsionar a estratégia de desenvolvimento escolhida, o governo Lula reforçou o conjunto dos programas do Plano Plurianual (PPA) 2008-2011 e

destacou três agendas prioritárias: a Agenda Social; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)⁴⁷ (Brasil, 2007d).

A Agenda Social compreendia um conjunto de iniciativas prioritárias, com ênfase nas transferências condicionadas de renda associadas às ações complementares; no fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos; na cultura e na segurança pública, tendo como prioridade a parcela da sociedade mais vulnerável. Para o período de 2008-2011 a intenção da Agenda Social era promover alternativas de emancipação para as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família por meio da integração de políticas de acesso à educação, à energia, aos produtos bancários, ao trabalho e à renda, viabilizando a continuidade da redução da pobreza e da desigualdade. Compreendendo que a inclusão social efetiva passa pelo fortalecimento da cidadania e difusão do reconhecimento e respeito aos direitos humanos, a Agenda Social destacava iniciativas integradas para públicos historicamente expostos a situações de vulnerabilidade: criança e adolescente; pessoas com deficiência; quilombolas; mulheres e indígenas (Brasil, 2007d).

No governo Lula (2007-2010), a qualidade da educação representava um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabilizava. Para isso, como parte da agenda estratégica, o PDE foi colocado em execução a partir de 2007 “[...] como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (Saviani, 2009, p. 5). O documento reunia um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade era a melhoria da qualidade da educação básica, com foco na elevação dos resultados do rendimento dos estudantes. Essa compreensão do conceito de qualidade da educação contrapõe-se à defendida pela autora deste estudo, ancorada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Na concepção do Estado, investir na melhoria da qualidade da educação básica perpassava por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente. Significava, ainda, mobilizar a sociedade para a importância da educação envolvendo pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que buscassem o sucesso e a permanência do aluno na escola. Desse modo, o PDE tinha por objetivo mobilizar os entes federados para melhorar a qualidade da educação nas instituições públicas.

⁴⁷ Um conjunto de investimentos públicos em infraestrutura econômica e social nos setores de transportes, energia, recursos hídricos, saneamento e habitação, além de diversas medidas de incentivo ao desenvolvimento econômico, estímulos ao crédito e ao financiamento, melhoria do ambiente de investimento, desoneração tributária e medidas fiscais de longo prazo (Brasil, 2007d, p. 19).

Saviani (2009) adverte que embora o Compromisso Todos pela Educação tenha sido apresentado como uma iniciativa advinda do movimento composto por toda a sociedade civil, na verdade o que se tinha era a presença marcante de um conjunto formado por grupos empresariais⁴⁸, não contando com a participação de movimentos de educadores.

A integração dos entes federados ao PDE ocorreu por meio da assinatura do “Termo de Compromisso Todos pela Educação”, assumindo o compromisso com a implementação das diretrizes estabelecidas no plano. Após a adesão, cada ente federado deveria fazer o diagnóstico da situação educacional da sua rede e elaborar o Plano de Ações Articuladas⁴⁹ (PAR), passando, assim, a fazer jus ao recebimento de transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica, com origem na União. O processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação ocorria por meio da plataforma *on-line* denominada Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) do Ministério da Educação (Silva; Silva, 2012).

O PDE traçou um conjunto de ações para a educação básica, superior e profissional. No que concerne à educação básica, Saviani (2009) destaca que o Plano contemplou inicialmente 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Dentre essas ações, situam-se: o Fundeb, o Plano de Metas do PDE-Ideb, o Educacenso e o Programa Mais Educação. Posteriormente, em 2009, o PDE passou a ter 20 ações a partir do acréscimo de três novos programas de caráter global, sendo: Conteúdos Educacionais, Livre do Analfabetismo e PDE Escola.

Nesse contexto, compondo uma das ações do PDE, o Programa Mais Educação foi instituído através da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007c), e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010), como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, com o intuito de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O PME foi destinado às escolas públicas do ensino fundamental e se apresentou “[...] como protagonista no processo de construção de uma Política Educacional de Educação Integral, induzida pelo governo federal, [...]” (Silva; Silva, 2013, p. 10). Para Cavaliere (2014),

⁴⁸ Com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (Saviani, 2009, p. 32).

⁴⁹ Conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (Brasil, 2007a, artigo 9º).

Colares (2015) e Ganzeli (2017), esse programa foi a principal política de educação indutora de educação integral em nível nacional.

Um dos seus pressupostos presente no PDE é a ideia de que o desenvolvimento nacional da educação é “[...] eixo estruturante da ação do Estado [...]”, em torno da “[...] erradicação da pobreza e marginalização” (Brasil, 2007f, p. 6). O PME expressava a concepção de educação integral como possibilidade de formação integral. No seu ato de criação, o objetivo do PME era:

Art. 1.º [...] 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 (Brasil, 2007c, p. 2).

Na assertiva nota-se, ainda, o enfoque à intersetorialidade, modelo de gestão proposto pelo PME, apontado como caminho para se promover a formação integral do público-alvo do programa. Soma-se a isso a possibilidade de alterar o ambiente escolar e ampliar a oferta de saberes por meio das ações do programa. Na visão do Estado, o modelo de gestão intersetorial permitiria articular as diversas políticas setoriais para resolução dos problemas educacionais, contribuindo tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

O Decreto n. 7.083/2010 (Brasil, 2010) aprofundou a finalidade e os objetivos do PME, os quais seriam desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica. A normativa preconizou que a finalidade do programa era contribuir para a melhoria da aprendizagem, mediante oferta de educação básica em tempo integral. Um dos seus objetivos era “[...] formular política nacional de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010, artigo 3º, inciso I, p. 1).

Observa-se que esse objetivo expressava a intenção de provocar na sociedade a discussão para a construção de uma proposta concreta de educação integral que fosse adotada como política pública, fato este que explica porque o PME é considerado uma ação indutora à educação integral. Para fins desta normativa, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Os princípios da educação integral no âmbito do PME, apresentados no Decreto n. 7.083/2010, são traduzidos pela compreensão do direito de aprender e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (Brasil, 2014e).

Em suma, essa normativa trouxe os seguintes princípios: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares; a afirmação da cultura dos direitos humanos; a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de crescimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (Brasil, 2010, artigo 2º).

Observa-se que os princípios da educação integral propostos no âmbito do PME se pautam na construção de ações integradas entre as políticas públicas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares, buscando contribuir para a educação integral, a diminuição das desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira. Em uma análise crítica, percebe-se que o Decreto n. 7.083/2010 (Brasil, 2010a), em especial no artigo 2º, inciso II, sinalizou a abertura do processo de privatização da educação, ao admitir como princípio a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral.

Isso demonstra a necessidade da luta em defesa de assegurar a centralidade da escola pública, como instituição promotora da educação escolar em uma perspectiva crítica e emancipadora de formação do aluno. Por isso, como afirma Paro (2001), é importante refutar a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores de ensino que consiste em reduzir a gestão escolar em práticas tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista, aplicando métodos e técnicas como se fossem neutros. É necessário desmistificar esse equívoco. Na condição de fenômeno social, o processo educativo não se desvincula do que ocorre fora da escola.

A governança esteve posta como uma das principais diretrizes do PME, requerendo do Estado “[...] a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns **a um menor custo [...]**” (Brasil, 2009c, p. 43, grifo nosso).

O Programa Mais Educação engendrou a educação integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro, por conta do reconhecimento de seu papel como política positiva para o enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais (Leclerc; Moll, 2012).

O discurso oficial para justificar a adoção do PME ancorou-se na ideia da baixa qualidade da educação pública e nas desigualdades socioeducacionais, na expectativa de que o programa pudesse contribuir para diminuir a desigualdade educacional e melhorar os índices de aprendizagem da educação pública brasileira. Para tanto, a Portaria Interministerial n. 17/2007 recomendava que os projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas ofertadas pelo PME considerassem, dentre outros aspectos, “[...] a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora [...]” e “[...] integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (Brasil, 2007c, p. 3).

Na prática, conforme afirmam Gemelli e Zibetti (2014), as diretrizes fundantes do PME, ou seja, a governança e a intersetorialidade por meio da transferência de tarefas à sociedade organizada convergem como desresponsabilização do Estado pela educação pública de qualidade, sob a justificativa de atribuir autonomia às escolas, referendada em princípios de democratização do espaço escolar.

Para aderirem ao PME, os municípios precisavam atender aos critérios estabelecidos pelo MEC, que foram sendo modificados ao longo do percurso do programa. Inicialmente, em 2008, os requisitos eram: “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 ou estaduais com Ideb abaixo de 2,9” (Brasil, 2009a, p. 14).

Importa destacar que apesar do modelo de gestão intersetorial do PME preconizar instâncias descentralizadas de gestão (os fóruns interministeriais, metropolitanos e locais), a centralidade do Ideb na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do “Plano de Metas Todos Pela Educação” revelaram o alinhamento desse programa ao modelo gerencialista neoliberal. Isso se caracterizou pela ressignificação do tecnicismo para o *neotecnicismo* (Silva; Silva, 2014).

No âmbito nacional, as ações do PME foram implementadas no ano de 2008 em 55 municípios e 25 estados da federação. O critério de prioridade era atender escolas de ensino fundamental com baixo Ideb. Desse modo, no seu primeiro ano de vigência, o PME atendeu um total de 1.380 unidades escolares. Em 2009, o programa atendeu 5 mil escolas; em 2010, ampliou-se para 10 mil escolas; e em 2011, para 16 mil escolas (Brasil, 2011).

Quanto à educação integral, o PME apresentava uma proposta de formação ampliada a partir da oferta de atividades diversificadas. O foco era fomentar uma educação escolar que contemplasse práticas educativas para o desenvolvimento integral do educando, através de experiências socioeducativas nas dimensões culturais, artísticas, políticas, integradoras do aprendizado escolar. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas deveriam ter acompanhamento pedagógico, com a jornada escolar ampliada para, no mínimo, sete horas diárias.

O PME propunha uma metodologia de trabalho para a educação integral compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes escolares e saberes comunitários que superasse a ideia do “contraturno” e das “atividades complementares”, almejando “[...] uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas” (Brasil, 2009b p. 15). Assim, a proposta metodológica do PME fundamentava-se, portanto, pela defesa de uma concepção de educação integral intercultural que visava a integração dos conhecimentos escolares e comunitários na tentativa de romper a dicotomia educação escolar e não escolar e assentava-se no princípio pedagógico de acolhimento da diversidade, ou seja, no reconhecimento dos outros como sujeitos de uma individualidade, de uma identidade cultural.

Conforme o discurso da proposta ideológica dos documentos orientadores do MEC, a concepção de educação integral do PME não se limitava ao aumento do tempo e espaço educativo, mas enfatizava como ponto de partida os estudantes e a sua complexa experiência social, reconhecendo-os como sujeitos de vivências, dotados de diferentes experiências sociais. Os pressupostos para educação integral pretendiam assumir um formato aberto, uma vez que decorriam da diversidade cultural e educacional brasileira (Brasil, 2009b).

Essa concepção de educação integral intercultural do PME, na verdade, renovou o ideário da vertente pragmatista da Pedagogia Nova de Dewey e Anísio Teixeira, porém, o tema da “diferença” e da “diversidade” assumiu um discurso pós-moderno (pós-estruturalista) dos estudos culturais, marcados por um reducionismo de variedade culturalista que subordina a política à cultura. Com isso, tentava-se transformar a escola em um espaço de diálogo inter/transcultural e de políticas afirmativas das diferenças de gênero, raciais etc., dissimulando ainda mais sua capacidade de formar as novas gerações para o exercício de crítica ao sistema capitalista.

Em síntese, o PME apresentou uma perspectiva pedagógica com “dupla face”: de um lado, a Pedagogia das Diferenças desviava a escola das questões essenciais para a luta de classes e crítica ao capitalismo, de outro, a Pedagogia das Competências se afirmava na formação das novas gerações para o mercado de trabalho e para a empregabilidade (Silva; Silva, 2014).

Ambas se vinculam aos interesses da política neoliberal e se contrapõem à Pedagogia Histórico-Crítica, concebida como uma teoria pedagógica contra-hegemônica (Saviani, 2019), articulada aos interesses da classe trabalhadora e que busca orientar a educação para a transformação social.

Ainda no que se refere à concepção de “educação integral intercultural e intersetorial” do PME, Silva e Silva (2014) argumentam que essa perspectiva expressou uma dupla regressão da teoria social e educacional. Uma regressão ocorreu por meio da hegemonia do neoliberalismo, doutrina que regride ao credo do liberalismo conservador e que “[...] assenta a política econômica e social num receituário que anula as conquistas parciais do projeto keynesiano, cujo objetivo foi corrigir, na ótica capitalista, o credo liberal conservador” (Frigotto, 2009, p. 67). E a outra regressão foi no campo das Ciências Sociais, com a influência do ideário do pós-moderno no campo educacional, que renova o pragmatismo escolanovista (neoescolanovismo) e, por conseguinte, mescla-se ao tecnicismo, renovado pela Pedagogia das Competências (neotecnicismo).

Infere-se que a formação integral proposta pelo PME se alinhava à concepção liberal pragmatista de educação e se vinculava ao “aprender a aprender”, concepção pedagógica cujo objetivo é “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. [...], ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos” (Saviani, 2013b, p. 437). A vida, a experiência e a aprendizagem são inseparáveis e se constituem como aspectos que fortalecem a educação integral.

Diversamente a esse discurso ideológico de educação do “aprender a aprender”, a PHC é uma alternativa que se apresenta como forma de resistência e superação das ilusões⁵⁰ da sociedade do conhecimento, pois defende que o papel da escola é socializar o conhecimento construído historicamente. Dessa forma, a escola deve oferecer uma educação que retire o aluno da alienação provocada pela cultura de massa e supere as manipulações da elite capitalista que fazem com que uma parcela da população se torne miserável materialmente e intelectualmente, como pontua Duarte (2008).

Compreende-se que o “aprender a aprender” não torna o indivíduo crítico, pelo contrário, impossibilita o aluno do acesso ao saber objetivo e rebaixa o professor a um papel insignificante no processo de aprendizagem, pois transfere a responsabilidade do educar da escola para o próprio aluno, retirando do professor o papel de transmissor do conhecimento. A

⁵⁰ Duarte (2008) apresenta cinco ilusões da chamada sociedade do conhecimento.

PHC, por sua vez, possibilita que o professor seja mediador na aquisição do saber construído historicamente, aproximando o aluno da verdade, não de maneira imposta, mas de modo que a apropriação do conhecimento seja significativa, promovendo a compreensão do conteúdo. O importante não é somente transferir o saber, é necessário compreender seu processo de construção e apresentar ao aluno, possibilitando a ele a reflexão de todo o procedimento.

A Portaria Interministerial n. 17/2007 (Brasil, 2007c), em seu artigo 6º, estabeleceu que as atividades do PME fossem integradas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Os Manuais Operacionais de Educação Integral, publicados pela Diretoria de Currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para orientar os gestores das escolas sobre o funcionamento do programa, reiteraram que ele não fosse um projeto isolado e responsabilidade somente dos gestores, coordenadores e monitores, pois era preciso o esforço de todos os segmentos da escola para o bom desenvolvimento das suas ações educativas. Importa destacar que, anualmente, o MEC publicava um Manual Operacional de Educação Integral detalhando cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros.

Na análise dos documentos orientadores do PME e operacionais da educação integral (Brasil, 2011; 2012; 2013; 2014e), observou-se que desde o início do PME houve mudanças quanto aos macrocampos e atividades. Para as escolas urbanas⁵¹, até 2012, as atividades foram organizadas em 10 macrocampos, dentre estes, o Acompanhamento Pedagógico. Obrigatoriamente, a escola deveria ofertar, no mínimo, uma das opções de atividades desse macrocampo. Em 2012, salienta-se que o Acompanhamento Pedagógico poderia ser nas atividades de Ciências; História e Geografia; Letramento/Alfabetização; Línguas Estrangeiras; Matemática ou Tecnologias Educacionais.

Para as escolas urbanas que aderiram ao PME em 2013, foram propostas atividades organizadas em cinco macrocampos: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica e 5. Esporte e Lazer (Brasil, 2013), enquanto que as escolas urbanas que já atuavam com o programa desde 2012 tinham a opção de escolher as atividades organizadas em sete macrocampos: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4. Educação Ambiental e

⁵¹ Para fins deste estudo, convém destacar que nos reportaremos à análise dos aspectos orientadores e atividades desenvolvidas pelos programas Mais Educação e Novo Mais Educação referentes às escolas urbanas, considerando que a localização urbana foi um dos critérios para a seleção das escolas, *locus* da pesquisa documental.

Sociedade Sustentável; 5. Esporte e Lazer; 6. Educação em Direitos Humanos e 7. Promoção da Saúde (Brasil, 2013). Dentre as atividades de Acompanhamento Pedagógico comparando as opções de 2012, nota-se que não havia mais a oferta da atividade Tecnologias Educacionais, sendo inserida Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto.

Destaca-se que em 2014, os macrocampos eram: 1. Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); 2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; 5. Esporte e Lazer; 6. Educação em Direitos Humanos e 7. Promoção à Saúde. A partir de então, o Acompanhamento Pedagógico passou a contar com apenas a atividade Orientação de Estudos e Leituras, sendo responsável em promover a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras), visando ensinar o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa (Brasil, 2014e).

Convém destacar que as atividades realizadas pelo PME deveriam ser informadas ao Censo Escolar para garantia do recebimento dos recursos do Fundeb diferenciado para o tempo integral. Conforme estabelecido pelo Decreto n. 6.253/2007, são considerados alunos de tempo integral aqueles que têm período de permanência na escola ou em atividades escolares com duração igual ou superior a sete horas, durante todo o ano letivo (Brasil, 2007b).

A orientação do MEC (Brasil, 2014e) era que a educação integral fosse implementada, preferencialmente, com a participação de 100 estudantes no PME, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no censo escolar do ano anterior fosse inferior a este quantitativo. Considerando que não era estabelecido um número máximo de estudantes, a escola poderia chegar à totalidade de seus estudantes incluídos no programa, desde que tivesse disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual estava vinculada, além de sua capacidade de articulação com a comunidade.

O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades para a oferta da educação integral, por meio das atividades complementares do PME, era tarefa da escola juntamente com as famílias, os vizinhos, enfim, com a participação de toda a comunidade.

O Programa Mais Educação sustentava-se por recursos advindos do Fundeb. Conforme a Resolução n. 14, de 09 de junho de 2014⁵² (Brasil, 2014b), para serem contempladas com os recursos destinados ao PME, as Unidades Executoras (UEx) deveriam preencher e encaminhar o Plano de Atendimento da Escola, por meio do PDDE Interativo, às prefeituras municipais ou secretarias – distrital ou estaduais de educação. Esses recursos eram repassados pelo governo federal para as despesas de custeio e capital, ou seja, ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes para o desenvolvimento de cada atividade do programa. O recebimento desses recursos era condicionado à apresentação e aprovação da prestação de contas pela Unidade Executora. A transferência dos recursos era realizada em parcela única às UEx e os valores eram calculados de acordo com o número de alunos beneficiados pelo programa.

No âmbito da organização financeira do PME, o colegiado escolar tinha um significativo papel para a vivência de uma gestão compartilhada. Santos e Silva (2016) exemplificam o Mais Educação como um dos programas suplementares de descentralização de recursos financeiros às escolas públicas, contribuindo para a manutenção e desenvolvimento das atividades educativas. Nesse sentido, os autores assinalam a importância do papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública, nas tomadas de decisão e compartilhamento do poder, uma vez que ele deve ser um mecanismo favorável à resolução e decisão dos conflitos existentes nos contextos pedagógico e administrativo. Ao atuar com veemência, o conselho escolar estará configurando-se em controle social no espaço escolar.

Em outubro de 2015, a Fundação Itaú Social, em parceria com o Banco Mundial, divulgou o estudo “Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos – O programa Mais Educação MEC”, que avaliou o PME entre os anos de 2008 e 2011. Na pesquisa, foram avaliadas 600 escolas inscritas no programa, em todo o território nacional. Compararam-se os censos escolares e a progressão nos resultados da Prova Brasil, entre unidades participantes e não participantes, com situações socioeconômicas semelhantes. Concluiu-se que o PME não causou diminuição nas taxas de evasão escolar, não alterou o desempenho em Língua Portuguesa e gerou impactos negativos no desempenho de Matemática dos estudantes participantes. De acordo com o documento, os impactos negativos foram maiores na fase inicial

⁵² Destinava recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizassem atividades de educação integral e funcionassem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação (Brasil, 2014b).

de implementação e se relacionavam às mudanças de gestão na escola, uma vez que afetavam todos os atores da instituição: professores, alunos e gestores (Fundação Itaú Social, 2015).

No ano de 2015, o PME sofreu com os ajustes fiscais realizados pelo governo federal. Muitas das 60 mil escolas que se beneficiaram dessa iniciativa apontaram atrasos nos repasses das verbas relativas a 2014 e 2015. O não cumprimento do pagamento inviabilizou a continuidade das atividades do PME no contraturno em diversas unidades da rede espalhadas pelo Brasil. Paralela ao corte orçamentário, a passagem do ministério de Renato Janine Ribeiro para Aloízio Mercadante trouxe à tona um balanço qualitativo do programa, focado em rendimentos e resultados, abordagem problematizada por diversos especialistas. Em entrevista, o novo ministro afirmou seu desejo de rever o programa, voltando-o para o reforço do aprendizado de Português e Matemática, com o objetivo de melhorar as notas dos estudantes nessas disciplinas. Logo após sua posse, o ministro Aloízio Mercadante deixou claro seu posicionamento: “Não dá para colocar três horas a mais na escola para a criança ter apenas capoeira, aprender a fazer bolo ou se divertir. Precisamos de foco e este ano a Prova Brasil já inclui ciências ao lado de matemática e português” (Melo, 2015, s/p).

A mudança de postura do MEC diante do programa indutor de educação integral ocorreu poucos dias depois da publicação da pesquisa feita pelo Banco Mundial em parceria com a Fundação Itaú Social, que concluiu que o PME não alterou os índices de evasão escolar nem os resultados dos estudantes no Ideb de Português e, em alguns casos, registrou queda nas avaliações de Matemática (Zinet, 2015). Nota-se que na intenção do MEC prepondera a associação do PME à melhoria do desempenho escolar, em detrimento da preocupação com a formação integral. Entende-se que aferir a qualidade da educação por meio de avaliações objetivas não é o caminho ideal para garantir o pleno desenvolvimento dos educandos.

Em 2015, com a crise econômica no país e os cortes orçamentários do governo federal, houve atraso no repasse de verbas via PDDE Educação Integral, e o PME não destinou inscrição para novas adesões (Fundaj, 2016). O pagamento passou a ser realizado em duas parcelas anuais, o que tornou mais moroso o auxílio financeiro. Assim, “[...] no início de 2016, os cortes na área de educação revelaram um momento de queda na oferta do Programa Mais Educação [...]” (Parente, 2016, p. 570). Ainda em 2016, o PME foi reformulado dando início ao PNME, que surgiu em um contexto de instabilidade política, em que ocorreram reformas educacionais⁵³ que comprometeram o repasse de verbas para a educação.

⁵³ Como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Programa Escola Sem Partido (Peroni; Caetano; Lima, 2017) que não foram discutidas com associações de professores, sindicatos e pesquisadores, apresentando-se como uma afronta à democracia brasileira.

4.1.2 Programa Novo Mais Educação (PNME)

Nesse contexto, o Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016b) para 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 15 horas semanais no turno e contraturno escolar. Além de ampliar o período de permanência dos alunos na escola, o PNME tinha a finalidade de contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes; reduzir o abandono, a reprovação, a distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; e melhorar os resultados de aprendizagem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Convém ressaltar que o PNME foi elaborado e implementado pelo MEC durante o governo Michel Temer, a partir de 2016. Ele emergiu no contexto do golpe parlamentar que promoveu a ruptura institucional do projeto político vencedor das eleições presidenciais de 2014, que resultou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff e na adoção, ainda no governo interino do governo Temer (2016-2018), de uma agenda programática neoliberal.

Com a instauração de forças políticas retrógradas abreviaram-se “[...] os avanços nos processos de democratização da educação e de promoção da cidadania, através de percursos escolares completos e qualificados” (Barcelos; Moll, 2021, p. 906-907). Essa ruptura causada pelo terremoto político que assolou o país contra as pautas democráticas e de direitos sociais, identitários e econômicos, que avançava de modo inédito, interrompeu a experiência do PME, ainda em construção.

Com a destituição de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, retomou-se um projeto de privatização da educação. O golpe foi legitimado pela eleição de Bolsonaro, em 2018, configurando-se “[...] num verdadeiro suicídio da democracia brasileira” (Saviani, 2020a, p. 11). Desse modo, as interrupções e desvios nas políticas educacionais representam discontinuidades dos processos democráticos e afetam diretamente as redes de ensino.

A justificativa do Estado para a criação do PNME alinhou-se aos seguintes aspectos legais: o inciso I do artigo 32 da LDBEN n. 9.394/1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; o artigo 34, que determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola; o fato de que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem 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, nos termos do artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Somado a essas razões, o governo federal levou em conta o fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida⁵⁴ pelo Ideb e o desafio de buscar atingir as metas 6 e 7⁵⁵ do PNE 2014-2024, que determinam a ampliação da oferta da educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas.

Na normativa que instituiu o PNME não é apresentado, de forma explícita, que o real objetivo desse programa seja o alcance das metas do Ideb. Porém, dentre as justificativas, o documento expõe que 24% das escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais, e 49% das escolas do Ensino Fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Ideb em 2015. Afirma, ainda, que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo Ideb em 2015 (Brasil, 2016b). Diferentemente do PME, o aporte legal do PNME não explicita os princípios da educação integral, embora leve em conta a Meta 6 do PNE 2014-2024, como uma das razões para a sua criação.

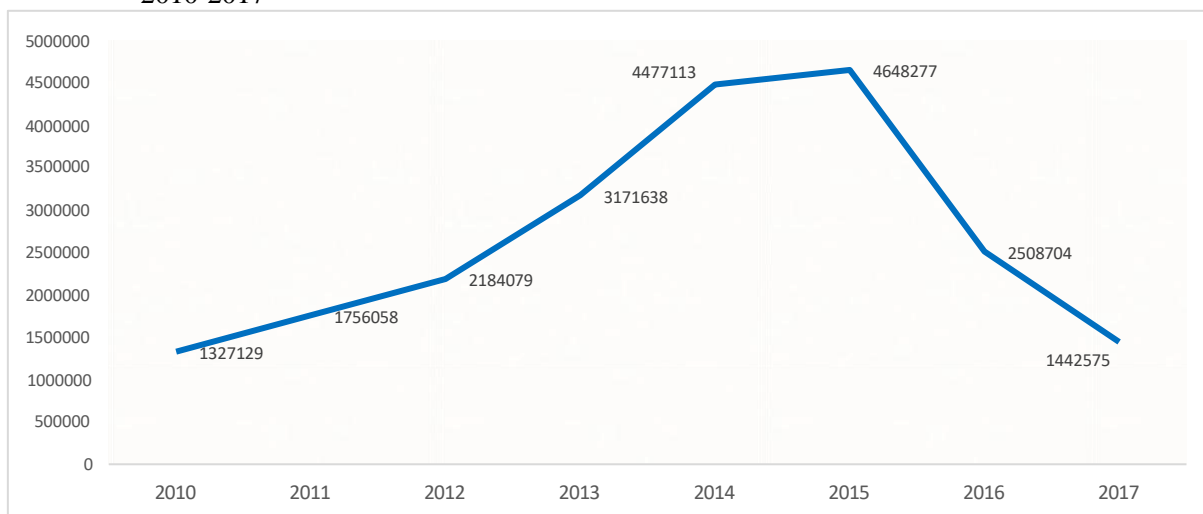
No processo de transição de governo e de corte com gastos públicos, entre 2015 e 2016, o percentual de alunos em tempo integral nas escolas caiu 46% e, em 2017, esse número caiu ainda mais, como revelou a pesquisa de Saquelli (2018). Houve uma queda de aproximadamente 70% no número de matrículas, quando comparado com o ano de 2015.

Observa-se na **Figura 1** que até 2015 houve um aumento (250,3%) de alunos matriculados em tempo integral, passando o número de quatro milhões e meio de alunos do ensino fundamental. No entanto, a partir de 2016, esse número de matrículas caiu consideravelmente, atingindo praticamente o mesmo número de matrículas do ano de 2010.

⁵⁴ Em 2015, 24% das escolas de anos iniciais e 49% das escolas de anos finais do ensino fundamental não alcançaram as metas estabelecidas pelo Ideb. Ressalta-se que, em 2015, a média estabelecida para os anos finais do ensino fundamental era 4.7 e a média obtida foi 4.5 (Inep, 2016).

⁵⁵ Visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014a).

Figura 1 – Número (em milhões) de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental no Brasil – 2010-2017



Fonte: Saquelli (2018), com base em planilhas disponibilizadas pelo Inep/MEC (2017).

Após o golpe de 2016, legitimado pelas eleições de 2018, implantou-se no país um governo antipopular e antinacional que inviabilizou qualquer possibilidade de protagonismo do Brasil no cenário internacional, o que provocou o desmonte da educação nacional (Saviani 2020a; Orso, 2020), configurado pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores. Tais problemas ameaçam a qualidade da educação.

O contexto econômico, político e institucional do país pós-golpe foi marcado fortemente pela edição da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 241/2016, convertida na Emenda Constitucional n. 95/2016, que instituiu o novo regime fiscal por 20 anos, com foco no ajuste fiscal, no equilíbrio das contas, na retomada do crescimento e na geração de empregos. Portanto, não por acaso, explicita a subordinação de todos os programas e projetos, inclusive nas áreas de educação e saúde, ao desempenho econômico-financeiro do país, conforme enfatiza Monteiro (2018).

O foco do PNME era dar ênfase às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o atendimento de acordo com os indicadores educacionais dos resultados das avaliações sistêmicas, visando alcançar as metas estabelecidas pelo MEC para a melhoria da aprendizagem.

Apesar de ter sido criado como um desdobramento do Programa Mais Educação, o Novo Mais Educação trouxe uma concepção de educação divergente, suprimiu a menção aos direitos humanos e o seu foco era os resultados, ou seja, reduzir o abandono escolar e melhorar os resultados de aprendizagem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Outra

divergência fundamental entre esses programas é que o PME trazia como um dos princípios da educação integral a afirmação da cultura dos direitos humanos, conforme preconizado no artigo 2º do Decreto n. 7.083/2010 (Brasil, 2010a):

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (Brasil, 2010a, artigo 2º, p. 1).

O PNME não faz nenhuma menção a essas questões. Nesse sentido, compreende-se que a reestruturação do programa refletiu um retrocesso da sociedade brasileira como um todo, pois descaracterizou a noção de direito social, tendo em vista que o “novo” passou a ser o modo autoritário de implementar o programa, a falta de diálogo com as diversas concepções de educação e o intenso debate em torno do que se pretende com a educação integral. A visão emancipatória de sujeito desapareceu e se sobressaiu o protagonismo da economia de mercado.

As diretrizes do PNME contemplavam sua integração à política educacional da rede de ensino às atividades do PPP da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2016b).

A seleção dos alunos para participar do PNME deveria envolver necessariamente a família e o Conselho de Classe da escola e priorizar os estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com alfabetização incompleta; os repetentes; com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; em situação provisória de dificuldade de aprendizagem nesses dois componentes curriculares; e em situação de risco nutricional (Brasil, 2017e). Fica claro que a seleção dos participantes desse programa se baseava em critérios sociais e cognitivos, reconhecendo-se o peso das condições das desigualdades sociais e educacionais no desempenho dos alunos. Desse modo, assim como o PME, o PNME apresentava um caráter excludente e não atendia a todos os estudantes.

Em atendimento às diretrizes legais do PNME e às orientações do MEC, as escolas que aderissem ao plano de cinco horas de atividades complementares por semana realizavam duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com duas horas e meia de duração em cada atividade. Já as escolas que ofertassem

15 horas de atividades complementares por semana também realizavam as duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, porém, com quatro horas de duração em cada atividade, totalizando oito horas. Além disso, nas sete horas restantes desenvolviam outras três atividades de escolha da escola, dentre as atividades complementares disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo no campo das Artes; Cultura; Esporte e lazer (Brasil, 2016c).

A execução, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação do PNME eram realizadas pelo coordenador do sistema de ensino, o Articulador da Escola, o Mediador da Aprendizagem e o Facilitador. No momento da adesão no PAR, as secretarias estadual, municipal e distrital indicavam um coordenador, que seria o responsável por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução. A sua tarefa era validar os relatórios das escolas e elaborar relatórios globais das atividades desenvolvidas no sistema de monitoramento integrado ao PDDE Interativo. Nesse sentido, o seu papel principal era acompanhar as escolas na execução do Programa. Para tanto, deveria visitar as escolas, reunir com os articuladores e contribuir para a formação de todos os sujeitos. Além disso, era importante que ele acompanhasse a pactuação de metas com as escolas para o cumprimento dos objetivos e finalidades do Programa (Brasil, 2017e).

Na construção da proposta de educação integral, as atividades complementares do PNME na escola eram desenvolvidas pelo Articulador da Escola, o Mediador da Aprendizagem e o Facilitador, os quais desempenhavam tarefas distintas. O Articulador era responsável pela coordenação, execução e monitoramento do Programa na escola. Desse modo, era quem coordenava e organizava as atividades na escola, promovia a interação entre a escola e a comunidade, prestava informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político-Pedagógico. Ele era indicado no Plano de Atendimento da Escola e poderia ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola.

Para subsidiar o planejamento das ações, tanto no acompanhamento pedagógico como nas outras atividades, o Articulador tinha o papel de dialogar com os professores da escola; participar do Conselho de Classe, a fim de acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes inscritos no PNME; supervisionar as informações prestadas pelos mediadores e facilitadores no sistema de monitoramento e elaborar relatórios das atividades desenvolvidas para envio ao coordenador do programa no âmbito da rede de ensino.

O Mediador da Aprendizagem era responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico, ou seja, pelas atividades de reforço em Língua Portuguesa e

Matemática. Segundo a prescrição do PNME, o mediador deveria trabalhar de forma articulada com os professores da escola. O Facilitador era quem realizava as sete horas de atividades de escolha da escola, ambos eram prestadores de serviços voluntários nos termos da Lei n. 9.608/1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. (Brasil, 2016b; 2017c).

Os mediadores da aprendizagem e os facilitadores deveriam realizar o planejamento coletivo, dialogando com as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo condições para a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, análise das dificuldades encontradas pelos estudantes e caminhos para sua superação. Nas palavras de Coelho e Hora (2011, p. 4), “[...] a precarização do trabalho docente se revela, em última análise, na materialização dos projetos de educação integral”. Da mesma forma como ocorria no PME, no âmbito da organização do trabalho pedagógico em torno do PNME evidencia-se o reconhecimento da precarização do trabalho docente e o surgimento de novas ocupações nas reconfigurações do mundo do trabalho contemporâneo.

A orientação do MEC era que o trabalho desenvolvido pelo PNME estivesse em sintonia com o PPP da escola. As ações dos mediadores e facilitadores voluntários do programa deveriam articular-se às outras ações educativas da escola. Assim, o Articulador do programa seria o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o PPP construído pela escola (Brasil, 2017c). Nota-se que, oficialmente, as ações do PNME, igualmente às do PME, deveriam ser inseridas no PPP e implementadas de forma articulada às outras atividades curriculares da escola.

Quanto à vigência do Programa Novo Mais Educação, convém ressaltar que o seu encerramento foi anunciado em agosto de 2019 no 17º Fórum Nacional da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime) por Jânio Macedo, que na época atuava como secretário de Educação Básica do Ministério da Educação. Em seu discurso, afirmou que o programa seria descontinuado porque o Governo Federal não queria mais financiar os municípios apenas para que contratassem alguém para dar atividades para aumentar o tempo do aluno na escola, sem saber se as atividades estavam ligadas à matriz curricular. De acordo com o secretário, a prioridade era investir na ampliação da jornada de quatro para cinco horas do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e adequar atividades às matrizes curriculares e itinerários formativos (Passafaro, 2019). Nota-se a ênfase nos problemas de falta de planejamento e a desarticulação entre as atividades do PNME e o PPP da escola, apontados como justificativa para a descontinuidade desse Programa.

O PNME encerrou suas atividades em dezembro de 2019, conforme devolutiva formal do MEC por meio da Secretaria de Educação Básica à consulta realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime, 2020). Entretanto, constatou-se que o MEC não publicou nenhum ato normativo sobre o encerramento ou extinção do Programa. Quanto a essa questão, em julho de 2022, a Coordenação Geral do Ensino Fundamental/Secretaria de Educação Básica informou⁵⁶ que até aquele momento o PNME não tinha previsão de novos repasses, em razão de disponibilidade orçamentária, existindo saldos em conta das escolas que estavam sendo executados nos moldes das ações propostas pelo programa, ou poderiam ser repactuados por meio da Resolução n. 14, de 16 de setembro de 2021. Salientou, ainda, que não há ato normativo de encerramento ou extinção do programa.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, por meio da Resolução n. 14, de 16 setembro de 2021 (Brasil, 2021a), o MEC estabeleceu a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao PDDE 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.

A finalidade da repactuação dos recursos financeiros era para o apoio ao retorno das atividades de ensino e aprendizagem da educação básica nacional, como: avaliações diagnósticas, formativas e adaptativas; melhoria da infraestrutura; ressarcimento de custos com transporte e alimentação de prestadores de serviços voluntários para implementação das estratégias de busca ativa, permanência e aprendizagem; contratação de serviços de conectividade, infraestrutura e equipamentos de tecnologia; desenvolvimento de atividades de enfrentamento à evasão, ao abandono e à infrequência escolar; contratação de soluções que apoiem e complementem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; apoio à implementação e ao monitoramento de medidas sanitárias que viabilizem a abertura segura das escolas; entre outras ações previstas no PDDE Básico.

Na agenda de reforma neoliberal, a abordagem da transição do PME para o PNME revelou-se “[...] como uma manifestação prática da crise estrutural do capital, em que a educação, servindo aos interesses do mercado, torna-se um elemento estratégico de desenvolvimento econômico” (Jordão, 2021, p. 14). A educação em tempo integral desenvolvida por esses programas surgiu do movimento empresarial e trouxe consigo concepções e ideologias de educação integral e de qualidade vinculadas às relações de produção

⁵⁶ Solicitação realizada no dia 29 de junho de 2022 por meio do SIC/MEC (<https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/RegistrarManifestacao.aspx?idFormulario=3&tipo=8&origem=idp&modo=>). Resposta recebida em 11 de julho de 2022.

capitalista, em que o papel da escola tem sido reduzido ao ajustamento dos alunos às demandas dos interesses econômicos do capitalismo por meio de um currículo instrumental e um ensino para objetivos pragmáticos e imediatistas.

Diante do exposto, constatou-se que a proposta de educação integral do PME se opõe aos conceitos socialistas e filosóficos, pois nega a compreensão de totalidade, enfatiza as diferenças e valoriza o individualismo, levando ao entendimento de que a transformação da sociedade depende dos esforços próprios de cada indivíduo (Silva; Silva, 2014). Convém salientar que as condições objetivas nas sociedades de classes, como a brasileira, são desiguais e oferecem condições desiguais de humanização, o que significa dizer que o aluno não pode ser culpado por seu sucesso ou fracasso escolar, visto que as aprendizagens dependem de uma série de fatores como as condições de vida e as oportunidades de escolarização.

O PNME perdeu a sua finalidade de se tornar política indutora de educação integral no país, uma vez que essa política passou a atuar apenas como uma estratégia do governo federal de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança de foco, conforme afirmou Mendonça (2017, p. 162), trouxe “[...] a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há diálogo com o Outro diverso”. De acordo com a autora, em detrimento do protagonismo dos sujeitos e de uma lógica de reconhecimento de direitos e espaços democráticos, a reestruturação conservadora do PME para o PNME repousou na lógica da meritocracia, da eficiência do mercado e da hierarquia, uma vez que a visão do protagonismo do sujeito com direito a uma formação humana plena desapareceu e foi substituída “pelo direito” a aprender Português e Matemática.

Desde o encerramento do PNME em 2019, evidenciou-se uma ruptura das políticas educacionais que fomentam a educação em tempo integral como política indutora de educação integral voltada para o ensino fundamental. Compreende-se esse rompimento como reflexo do desmonte da educação nacional e da redução dos investimentos com a educação, sobretudo com a formação humana integral. A expectativa é que na atual gestão do governo Lula (2023-2027) as discussões e o compromisso com a educação integral, retomados com a instituição do Peti, assumam uma nova perspectiva voltada de fato aos interesses da classe trabalhadora e com um caráter de formação humana crítica e emancipadora.

4.1.3 O PME e o PNME na rede estadual de Santarém: atendimento, gestão e desafios

No âmbito da rede estadual de ensino do Pará e na jurisdição da 5ª URE em Santarém, a ampliação da jornada escolar na forma de atendimento de atividades complementares no contraturno iniciou em 2009 por meio da adesão ao Programa Mais Educação (PME) e, posteriormente, nos anos de 2016 e 2017 com o Programa Novo Mais Educação (PNME). Convém ressaltar que o aumento do tempo escolar exigiu mudanças na organização das escolas e novas práticas educativas.

No momento da implantação do PME nas escolas estaduais de Santarém houve resistência por parte dos docentes e da comunidade escolar, em virtude da falta de conhecimentos e orientações sobre seus objetivos e funcionamento. A 5ª URE fez reuniões com os gestores escolares, e estes repassavam as informações na unidade escolar. A implantação desse programa foi uma tarefa desafiadora para os gestores e implicou em um trabalho de mobilização da comunidade escolar e de busca de conhecimentos para a compreensão da proposta indutora de educação integral. Afinal, o conhecimento das diretrizes, dos objetivos e finalidades do PME era fundamental para o direcionamento da prática na escola (Aguilar, 2016).

A **Tabela 6** apresenta o quantitativo das escolas estaduais de Santarém e número de estudantes cadastrados, via Simec e PDDE Educação Integral, nesses dois programas.

Tabela 6 – Quantitativo de escolas estaduais de Santarém/PA e de alunos, por etapa de ensino, cadastrados no PME e no PNME – 2009-2017

| Etapa de ensino | N. de escolas | N. de alunos PME | | | | | | N. de alunos PNME | | |
|---------------------|---------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|-------------------|--------------|--------------|
| | | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | Total | 2016 | 2017 | Total |
| Fundamental | 04 | 2.455 | 946 | 1.008 | 496 | 888 | 5.793 | 501 | 275 | 776 |
| Fundamental e Médio | 23 | 2.190 | 2.801 | 2.394 | 2.434 | 3.803 | 13.622 | 4.081 | 1.120 | 5.201 |
| Total | 27 | 4.645 | 3.747 | 3.402 | 2.930 | 4.691 | 19.415 | 4.582 | 1.395 | 5.977 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Nuppae/Seduc/PA (2022c; 2022d).

Na **Tabela 6**, observa-se que das 27 escolas estaduais de Santarém que aderiram aos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, 23 atuavam com ensino fundamental e médio e quatro ofertavam somente ensino fundamental, sendo estas denominadas neste estudo com nomes fictícios: **Escola Alter do Chão**, **Escola Carapanari**, **Escola Pajuçara** e **Escola Ponta do Muretá**, conforme explicado na seção 2.

Em que pese ao detalhamento da expansão desses programas em Santarém, evidencia-se na, **Tabela 7**, que no ano de 2009 o PME foi implementado em 10 escolas estaduais de Santarém, atendendo a um total de 4.645 estudantes. Em 2010, atendeu a 3.747 estudantes em 20 escolas. Em 2011, atendeu a 3.402 estudantes em 17 escolas. Em 2012, atendeu a 2.930 estudantes em 15 escolas. Em 2013, o PME foi desenvolvido em 25 escolas e atendeu a 4.691 estudantes do ensino fundamental (Nuppae/Seduc/PA, 2022a; 2022c).

Tabela 7 – Quantitativo de escolas estaduais da zona urbana de Santarém/PA e alunos cadastrados nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação – 2009-2017

| Programa | Ano | N. de escolas | N. de Alunos |
|------------------------------------|------|---------------|--------------|
| Programa Mais Educação (PME) | 2009 | 10 | 4.645 |
| | 2010 | 20 | 3.747 |
| | 2011 | 17 | 3.402 |
| | 2012 | 15 | 2.930 |
| | 2013 | 25 | 4.691 |
| Programa Novo Mais Educação (PNME) | 2016 | 22 | 4.582 |
| | 2017 | 11 | 1.395 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Nuppae/Seduc/PA (2022c; 2022d).

A análise comparativa dos dados da **Tabela 7** revela que em 2010 houve uma expansão (100%) no quantitativo de escolas cadastradas no Programa Mais Educação, em comparação ao ano de 2009, apesar de ter reduzido o número de participantes, passando de 4.645 para 3.737 estudantes atendidos. Em 2011 e 2012 houve uma redução tanto no número de escolas, como no número de estudantes atendidos, em comparação ao ano de 2010. Por conseguinte, em 2013 houve um aumento significativo no atendimento do programa, sendo 25 escolas e 4.691 estudantes.

Quanto ao quantitativo de escolas e estudantes cadastrados no PNME, observa-se que 22 escolas atuaram com esse programa em 2016, atendendo a um total de 4.582 estudantes. Em 2017, somente 11 escolas continuaram com as atividades complementares do PNME, atendendo a um total de 1.395 estudantes. Evidencia-se, portanto, uma queda bastante significativa no desenvolvimento das ações de tempo integral nas escolas estaduais de Santarém.

Na rede estadual de ensino de Santarém, cada escola participante do PME elaborava o seu Plano de Atendimento das atividades de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico. O plano contemplava as atividades a serem desenvolvidas, tomando por referência os

macrocampos ou áreas temáticas disponibilizadas no PDDE Interativo e os critérios de execução do Programa vigentes no ano do repasse dos recursos (Pará, 2023a).

Compreende-se que o planejamento participativo é um processo fundamental para a realização da educação integral nos espaços educativos. Portanto, é preciso que os sujeitos envolvidos em sua organização “[...] possuam um ideal de sociedade democrática e, conseqüentemente, uma perspectiva transformadora da escola pública” (Ganzeli, 2017, p. 586), sobretudo, compreendam a presença das premissas constituintes da educação integral (pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho) na organização escolar, no Projeto Político-Pedagógico e nos Planos de Ensino, que possibilite a análise coletiva sobre as ausências e, principalmente, sobre as possibilidades de ação que o coletivo deve promover para a construção da educação integral no espaço da unidade escolar.

A falta de planejamento coletivo para a efetivação de atividades fora do espaço escolar provoca um trabalho pedagógico fragmentado e põe em risco a função social da escola. Coelho (2009a, p. 94) não se posiciona contra a possibilidade das atividades de educação integral serem desenvolvidas em outros espaços educativos, “[...] desde que haja uma intencionalidade formativa-educativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), em encontros coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição”. Mediante tais colocações, identifica-se a importância do PPP como um documento norteador das práticas e ações realizadas pela escola, pois expressa uma intencionalidade que viabiliza o processo de construção de consolidação da gestão democrática e contribui para a construção da identidade da instituição escolar.

Seguindo as orientações do MEC e da 5ª URE, as atividades do PME nas escolas estaduais de Santarém eram organizadas em macrocampos ou áreas temáticas, definidos no seu Plano de Atendimento (Pará, 2023a). As escolas escolhiam os macrocampos e as atividades conforme as opções oferecidas pelo PME, contidas nos Manuais Operacionais de Educação Integral, respeitando o limite de atividades e de estudantes estabelecido pelo MEC em cada ano.

Quanto ao tempo integral, as escolas deveriam garantir que os estudantes inscritos no programa tivessem, pelo menos, sete horas diárias, 35 horas semanais, de atividades. Cada turma deveria ser formada por 30 estudantes, exceto para as atividades de Orientação de Estudos e Leitura e Campos do Conhecimento, que seriam turmas com 15 estudantes. As turmas poderiam ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade. Nas escolas estaduais de Santarém, de acordo com a 5ª URE/Seduc, as turmas atendidas pelo PME

eram formadas por 20 e 30 alunos, que realizavam as atividades complementares no contraturno escolar (Pará, 2023a).

Com a implementação do PME e do PNME, a gestão escolar tornou-se mais complexa, uma vez que a permanência dos educandos por mais tempo na escola demanda planejamento e reorganização curricular e administrativa da escola.

O PME abriu margem para a inserção de novos agentes educativos, além dos profissionais da educação já existentes. Dentre esses novos agentes, voluntários, destacam-se estudantes universitários com formação específica nos macrocampos, pessoas da comunidade com alguma formação ou experiências em temáticas ou atividades ofertadas pelo programa, os quais atuavam como monitores das atividades oferecidas pela escola no âmbito do projeto de educação integral.

O Comitê de Educação Integral, constituído por comitês locais e territoriais, era a instância de gestão dos Programas de Educação Integral com objetivo de enraizar suas propostas e de ampliar a vivência de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros. Os comitês locais e territoriais tinham um caráter consultivo para qualificação da educação integral. Assim, deveriam fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do PME, e com suas ações (Relação Escola-Comunidade/Jovens de 15 a 17 anos), nas escolas e nas regiões em que estavam acontecendo (Brasil, 2014e).

A equipe gestora das escolas deveria incentivar a criação de comitês locais do PME e suas ações, “[...] constituídos de professores, pais de estudantes, representantes de estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da educação integral” (Brasil, 2014e, p. 39). Entende-se que a cultura de gestão democrática que culmine em trabalho coletivo é uma necessidade que deve ser construída considerando também as ações do gestor escolar. “Trata-se de uma administração construída e exercida coletivamente, na qual os sujeitos são envolvidos na tarefa e dela participam sem um caráter de obrigatoriedade” (Colares; Colares, 2003, p. 89). Entende-se, portanto, que o trabalho coletivo requer compromisso ético e político na tomada de decisões.

No âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal, os coordenadores do PME deveriam incentivar a criação de comitês territoriais, os quais deveriam ser constituídos por representantes de cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, por representantes de outras secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras), universidades e atores sociais e institucionais diversos que colaborassem para a realização das ações (representantes das

Entidades Executoras (EEx) responsáveis pelo PDDE/Integral, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor, professor comunitário etc.).

O diretor escolar, por meio do Conselho Escolar, também tinha um importante papel na gestão do PME, no sentido de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com os professores, funcionários, estudantes e suas famílias; promover o debate da educação integral em jornada ampliada; garantir a tomada coletiva das decisões sobre a escolha das atividades formativas do Programa; garantir a transparência nas prestações de contas dos recursos recebidos; além de fomentar a organização do comitê local (Brasil, 2013).

O acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa na escola era atribuição do “Professor Comunitário”, o qual deveria fazer parte do quadro efetivo, ser um profissional solícito, com forte vínculo com a comunidade escolar, aberto às múltiplas linguagens e aos saberes comunitários, tendo em vista que seu trabalho teria como foco a organização do tempo ampliado no currículo escolar; o acompanhamento dos monitores; o diálogo com a comunidade; a proposição de itinerários formativos que transcendam os muros das escolas, alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros; e a construção de “pontes” entre a escola e a comunidade (Brasil, 2013, p. 16).

Para coordenar a oferta e a execução das atividades do PME nas escolas estaduais de Santarém, os gestores escolares designavam os professores coordenadores (professores comunitários) que eram responsáveis pela organização, execução e prestação de contas dos recursos juntamente com o Conselho Escolar. Além disso, eles eram encarregados de selecionar os monitores (voluntários) para ministrar as oficinas aos participantes do programa. Ao final de cada mês, os relatórios das atividades e a frequência dos monitores eram entregues na 5ª URE (Pará, 2023a).

O PME era acompanhado por um técnico de referência da 5ª URE, “[...] que mensalmente realizava visitas às escolas e reuniões formativas e informativas com os coordenadores escolares” (Pará, 2023a, p. 2). Nota-se uma contradição sobre a efetividade das visitas da 5ª URE de acompanhamento do PME nas escolas. Conforme evidenciou-se no estudo de Aguiar (2016), havia diálogo entre a equipe técnica da 5ª URE e os professores coordenadores (professores comunitários), que avaliavam o Programa por meio de reuniões. No entanto, não era feito o monitoramento por meio de visitas nas escolas em razão do número insuficiente de profissionais e da falta de logística para esse tipo de serviço. A 5ª URE solicitava das escolas o relatório sobre o desenvolvimento das atividades. O foco das reuniões era informar sobre o uso dos recursos do Programa para fins de prestação de contas. Diante disso, constata-se que a prioridade era orientar e discutir os procedimentos administrativos e uso dos

recursos do PME, em detrimento de se avaliar questões pedagógicas e o cumprimento do objetivo do PME sobre induzir a educação integral.

Muitos desafios se configuraram na implantação e implementação do Programa na rede estadual de ensino de Santarém, considerando as especificidades de cada realidade e o contexto social em que as escolas se encontravam inseridas. Os principais desafios se relacionavam à necessidade de apoio e acompanhamento do Programa por parte da 5ª URE, ausência de capacitação dos profissionais da educação, carência de conhecimentos sobre o Programa, necessidade de estabelecimento de parceria com monitores, planejamento financeiro, carência de coordenador e infraestrutura adequada das escolas (Aguiar, 2016).

A rotatividade do professor coordenador do PME ocasionava descontinuidade do trabalho e acúmulo de tarefas para os diretores. Por conta da carência desse profissional nas escolas, a direção assumia a atribuição de acompanhar o trabalho dos monitores, ampliando suas responsabilidades. A respeito do acompanhamento do PME na escola, a direção e o Conselho Escolar realizavam o acompanhamento administrativo. Já o pedagógico ficava sob a responsabilidade do coordenador do PME (Professor Comunitário) em parceria com a equipe pedagógica (Aguiar, 2016).

Conforme relatório (Pará, 2023a) da 5ª URE, as greves dos professores e os atrasos no recebimento dos recursos financeiros foram outras dificuldades na implementação do Programa Mais Educação. Em razão desses entraves, algumas escolas tiveram os recursos do programa reprogramados para o ano seguinte.

No âmbito da gestão escolar é relevante compreender que assegurar a democracia e qualidade da educação continua sendo desafiador, pois as práticas educativas são históricas e não são neutras, apolíticas e dissociadas do contexto em que se vive. Assim, a postura pedagógica assumida na escola pode resultar em uma prática que visa a manutenção do *status quo*, reproduzindo os valores e interesses da classe dominante, ou uma prática que está a serviço da classe dominada que luta pela educação revolucionária, histórica e crítica, que visa a transformação social, ou seja, uma sociedade democrática, justa, inclusiva e igualitária.

Saviani (2012a, p. 78) afirma que democratizar as relações internas na escola não é condição suficiente de democratização da sociedade, mas é necessário que o trabalho desenvolvido na escola esteja articulado a esse processo. Argumenta que o processo educativo pode ser concebido como “[...] democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada”.

A prática pedagógica contribui com o processo de democratização social “[...] na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à

natureza própria do trabalho pedagógico”, pois a democracia é uma conquista e supõe condições de igualdade entre os agentes sociais, não podendo ser ensinada por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas (Saviani, 2012a, p. 78-79). Para a construção de uma escola de qualidade, Lima (2007, p. 55) enfatiza que os princípios de participação, autonomia e descentralização das decisões são pontos de partida. Desse modo, como articulador do trabalho escolar, o diretor deve favorecer a construção do trabalho coletivo e criar espaços de formação permanente no interior da escola, voltados não apenas aos docentes, mas a todas as pessoas que compõem a equipe escolar, independentemente do cargo que elas exerçam.

A implementação do PNME nas escolas públicas de ensino fundamental ocorreu por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

Nas escolas estaduais de Santarém, a ampliação da jornada escolar com o PNME ocorreu mediante a complementação da carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno escolar. A implementação do tempo integral desenvolveu-se por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das Artes; Cultura; Esporte e Lazer (Nuppae/Seduc/PA, 2022b; 2022d).

O monitoramento do PNME, tanto nas escolas como no âmbito da Seduc/PA, era realizado via PDDE Interativo. As escolas estaduais de Santarém, por meio da elaboração de Relatórios Periódicos de Atividades, informavam dados sobre a implementação do Plano de Atendimento da Escola. No âmbito da Seduc/PA, o Coordenador do Programa validava os relatórios das escolas vinculadas e elaborava os Relatórios Globais de Atividades. O monitoramento global do PNME era responsabilidade da SEB/MEC e do FNDE. Destaca-se que a elaboração dos Relatórios de Atividades era condição necessária para a participação no Programa em exercícios seguintes, tanto para as UEx quanto para as EEx (Brasil, 2016c).

No processo de gestão e operacionalização do PNME, a SEB/MEC tinha como atribuições (Brasil, 2016c): encaminhar ao FNDE a relação nominal das escolas a serem atendidas e indicar os valores a elas destinados; prestar assistência técnica às EEx, fornecendo-lhes as orientações necessárias para o efetivo cumprimento dos objetivos do PNME, além de monitorar o andamento e o resultado do programa.

Conforme o Documento Orientador do PNME (Brasil, 2016c), competia à Seduc/PA, enquanto Entidade Executora (EEx), realizar as ações: indicar, no módulo PAR/Simec, as escolas estaduais para que fossem habilitadas a cadastrarem seus planos de atendimento para serem beneficiadas com recursos destinados às atividades complementares; indicar o

Coordenador do Programa no âmbito da Seduc/PA; garantir professor, coordenador pedagógico ou profissional com cargo equivalente, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, para desenvolver as atividades de Articulador da Escola; incentivar as escolas de sua rede de ensino a constituírem Unidade Executora Própria, nos termos sugeridos no Manual de Orientações para Constituição de UEx; garantir livre acesso as suas dependências a representantes da SEB/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União, do Sistema Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria; zelar para que as UEx representativas das escolas integrantes de sua rede de ensino cumpram as disposições estabelecidas no documento orientador.

No âmbito da Seduc/PA, o Coordenador do PNME era responsável pelo acompanhamento da implantação do programa e pelo monitoramento da sua execução; por validar os Relatórios de Atividades das escolas e elaborar o Relatório Global de Atividades e enviá-los à SEB/MEC, por meio do sistema PDDE Interativo; além de elaborar Relatório de Atividades com informações sobre o monitoramento do programa

As UEx, incluindo as escolas estaduais de Santarém, eram encarregadas pelas seguintes ações: elaborar o Plano de Atendimento da Escola, por intermédio do PDDE Interativo; elaborar, para fins de monitoramento, os Relatórios de Atividades e encaminhar para a validação da EEx à qual está vinculada a escola que representa; manter o registro diário e nominal de frequência dos estudantes nas turmas das atividades desenvolvidas no âmbito do PNME; executar e prestar contas dos recursos nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE; além de zelar para que a prestação de contas contemplasse os lançamentos e fosse acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos do PDDE Educação Integral.

A partir das ações definidas no Documento Orientador do PNME (Brasil, 2016c), nota-se que havia maior atenção quanto ao cumprimento das questões administrativas, dentre essas ações relacionadas à validação de Relatórios de Atividades das escolas; à elaboração de Relatório Global de Atividades, para fins de monitoramento do programa; e à garantia de professor, coordenador pedagógico ou profissional, responsável pelas atribuições previstas ao Articulador da Escola. Dessa forma, infere-se que havia ausência de ações vinculadas às questões pedagógicas, como o planejamento e acompanhamento da formação integral dos estudantes participantes do programa.

Na sequência, destacam-se outras ações desenvolvidas pela Seduc/PA e 5ª URE a partir de 2019, após o encerramento do PNME no âmbito nacional, que se voltam para orientar as unidades regionais e gestores escolares na busca pela qualidade da educação.

Cabe pontuar que em julho de 2019, o Governo do Estado do Pará lançou o **movimento Educa Pará: todos juntos pela garantia do direito de aprender**, em substituição ao Pacto pela Educação do Pará (2013), que visava promover a qualidade e expansão da educação do Pará. Entretanto, constatou-se a partir dos últimos resultados do Ideb que as metas e estratégias previstas no Pacto pela Educação não foram alcançadas (Mesquita; Santos, 2020). Esse movimento, coordenado pela Seduc, objetivava requalificar as políticas públicas de educação a partir de laços colaborativos com os municípios. Uma das suas principais metas era combater a evasão escolar no ensino médio (Consed, 2019).

O Caderno de Evidências Educacionais da Rede Estadual de Educação Básica do Pará (Seduc/PA, 2019) foi concebido como elemento agregador da Política Educacional de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Pará, visando orientar a gestão e o planejamento escolar. A sua finalidade era “[...] subsidiar as Regionais Seduc/PA e suas escolas para um processo de análise e intervenção pedagógica mais assertiva” (p. 6), junto ao conjunto de desafios que precisavam ser enfrentados no ano letivo de 2019. Nesse sentido, o documento trouxe orientações para que cada escola olhasse para o seu conjunto de evidências educacionais geradas ao longo da trajetória escolar de seus estudantes, como elemento basilar para as práticas educativas, pedagógicas e docentes que seriam construídas a partir de 2019.

Ressalta-se que 2020 foi um ano letivo atípico em razão da pandemia de Covid-19, que ocasionou o fechamento dos espaços escolares, a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto, impondo novas práticas gestoras e pedagógicas e formas de comunicação por meio do contato virtual e uso de tecnologias. Para Dardot e Laval (2020, p. 1), essa pandemia foi “[...] uma crise global, sanitária, econômica e social excepcional [...]”, que demonstrou a situação de desigualdade social vivida pelo mundo e nos países periféricos, como o Brasil.

Para Saviani (2020a), a situação de crise global, de caráter estrutural, impacta fortemente a educação de várias maneiras. Porém, podem ser agrupadas em duas modalidades. A primeira corresponde à tendência que se desenha como hegemônica, na qual a educação, de modo geral, e a escola pública, em particular, cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado. Apresenta-se nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não governamentais, ligadas a grandes grupos

econômicos que, em alguns casos, convergem em um movimento de maior envergadura, como o “Todos pela Educação”, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. A segunda tendência tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária, da ordem atual. É nesse movimento que a PHC se situa.

Segundo o Relatório de Gestão da Seduc/PA de 2020 (Pará, 2020), fazer educação pública de qualidade no contexto da pandemia foi um ato de bravura e compromisso dos diversos servidores que integram a Seduc/PA, sejam eles professores, equipe técnica, administrativa ou de apoio. Nesse contexto, uma das alternativas para manter o aluno em contato com os estudos foi a implantação do **movimento “Todos em Casa pela Educação”**.

Essa iniciativa consistiu em uma parceria entre a Seduc e a TV Cultura do Pará, firmando o programa de televisão **“Todos em Casa pela Educação”** para transmitir aulas via satélite (em tempo real) e alocação de equipe multimídia (edição e transmissão de aulas) para apoiar as ações estratégicas da Seduc. Além disso, foram desenvolvidas outras ações como: áudios educativos por meio do Seducast, conteúdos de aprendizagens pelo Para Casa, cadernos de atividades estruturantes e compêndios (impressos), além de materiais de estudos através da plataforma digital Enem Pará, desenvolvida em parceria com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica. Ressalta-se que esse Projeto foi mantido na grade de programação de TV Cultura em 2021, com o nome de **“Todos Juntos Pela Educação”**, acompanhando o movimento de retomada das aulas presenciais e funcionando como suporte aos conteúdos ministrados em sala de aula (Pará, 2020; 2021).

Para o trabalho remoto, além desses materiais pedagógicos, também houve a distribuição de chips de internet aos alunos concluintes do Ensino Médio, com o intuito de assegurar o mínimo de aprendizagem necessária aos estudantes e impossibilitar a perda do vínculo educacional. Convém destacar que a Seduc não padronizou a ferramenta de comunicação digital, considerando a existência de peculiaridades em alguns municípios e/ou comunidades do estado do Pará, referente ao acesso à internet. Assim, para manter as atividades de docentes e alunos, a secretaria disponibilizou e orientou o acesso à informação e utilização de diversas ferramentas digitais como: Google Classroom, Google Meet, Google Forms, YouTube, WhatsApp, atividades impressas, para continuidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos (Pará, 2020).

No início de 2020, a Seduc retomou a oferta de processos formativos para os profissionais da educação básica do Pará, contemplando docentes da rede estadual e municipal de ensino. Por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado

do Pará (Cefor), a Seduc disponibilizou cursos de formação continuada nos seguintes eixos formativos: 1. Educação Especial; 2. Educação Digital; 3. Alfabetização e Letramento; 4. Didática e Práticas Pedagógicas na Educação Básica; 5. Avaliação em Larga Escala e o uso pedagógico de indicadores educacionais; e 6. Currículo e Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica (Pará, 2020).

No que se refere à qualificação da gestão educacional, a Seduc promoveu algumas ações de formação, como: 1. Programa para a gestão do Desempenho e Desenvolvimento de lideranças, com o apoio das instituições filantrópicas – Fundação Brava, Instituto Humanize, Fundação Lemann e República.org – e com a parceria técnica da EloGroup na sua implementação, atendeu 60 servidores entre gestores de URE e USE e técnicos da Secretaria Adjunta de Ensino; 2. Formação para profissionais lotados nas bibliotecas escolares; 3. Minicurso sobre Tertúlias Dialógicas Literárias para Profissionais lotados nas bibliotecas escolares; 4. Formação para gestores, técnicos e conselheiros escolares sobre organização e funcionamento dos Conselhos Escolares, apresentação e funcionalidades dos Sistemas PDDE Interativo e PDDE Web para inserção, acompanhamento e monitoramento dos Programas Federais, e o sistema de prestação de contas; 5. Webinar – Evento *on-line*, com a participação de especialistas dos Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado (NTE), com orientações práticas para o uso das ferramentas digitais no planejamento e aplicação das atividades não presenciais; e 6. Assessoria pedagógica – Evento *on-line*, com a participação de especialistas dos NTE, com o objetivo de orientar os professores da rede estadual que optaram pelo uso das ferramentas digitais no planejamento e aplicação das suas atividades não presenciais.

Um dos grandes desafios para o gerenciamento da educação no Pará, apontado no Relatório de Gestão da Seduc/PA de 2020, refere-se à situação dos prédios escolares. No sentido de diminuir os danos causados por este fator, a Seduc celebrou contrato tendo como objeto a manutenção predial. Priorizou-se a conclusão das obras que estavam contratadas, num total de 51 contratos firmados em anos anteriores com prazos vigentes (Pará, 2020).

Em agosto de 2020, ainda no contexto da pandemia de Covid-19, a 5ª URE criou um canal⁵⁷ educativo de divulgação das atividades coordenadas e/ou desenvolvidas pela instituição. Nele constam vídeos de *lives* que abordam diferentes temáticas, como: boas práticas pedagógicas em tempo de isolamento social – escolas estaduais de Santarém; a organização do trabalho pedagógico: desafios contemporâneos; saúde mental e bem-estar; habilidades

⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCSyfsyV20dQOkBLXHK4YXA?app=desktop>. Acesso em: 16 jan. 2024.

comunicacionais; escola, família e ensino-aprendizagem na pandemia; eu sonho com um mundo; dentre outras (URE/Seduc/PA, 2024).

Observou-se que não constam ações vinculadas aos programas de educação em tempo integral, mas se voltam para a socialização de projetos e atividades das escolas, homenagem aos professores, estudantes e pais, mensagens motivadoras e aprimoramento da equipe gestora, técnica e docentes e demais profissionais da rede estadual de educação do Pará.

Em 2020, a Seduc/PA implementou o ensino médio em tempo integral em sete regiões de integração e em sete municípios, atendendo a 7.529 alunos, distribuídos em 24 escolas (Pará, 2020).

Conforme o Relatório de Gestão da Seduc/PA de 2021 (Pará, 2021), em decorrência do cenário epidemiológico não ser favorável ao retorno das aulas presenciais, nesse ano houve o desafio de manter a continuidade das aulas e atividades não presenciais que vigorou até o início do mês de agosto, dando início as aulas e atividades presenciais e não presenciais, considerando o Plano de Retorno escalonado em inicialmente 25%, após 50%, e por fim 100% do número de alunos matriculados. No que se refere à implementação do ensino fundamental, o Governo do Estado se preocupou em garantir espaços de qualidade, investindo em reformas e manutenções de algumas unidades dos municípios onde foram identificadas as prioridades, além dos mobiliários novos e adequados conforme a faixa etária dos alunos.

Com relação à ampliação do Ensino em Tempo Integral na rede estadual de ensino, 48 unidades educacionais atuaram com o Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral, destinado aos alunos do ensino médio no ano de 2021. É importante frisar que essas instituições receberam recursos tanto do Programa Federal, como do Governo do Estado do Pará, com a finalidade de adequação e ampliação dos espaços físicos, modernização e aparelhamento das escolas. Registra-se que a Seduc, além de fomentar as 48 Escolas do Ensino Médio de Tempo Integral, ainda tinha nove escolas do ensino fundamental atuando com a proposta pedagógica de tempo integral, situadas em Ananindeua, Belém e Benevides. No período de 2019-2021 houve uma regressão no número da matrícula do ensino fundamental na rede estadual, devido a migração dos alunos para as escolas municipais (Pará, 2021).

Segundo o Relatório de Gestão da Seduc/PA de 2022 (Pará, 2022), para implementar o ensino fundamental, anos iniciais e finais, a Seduc/PA vem buscando parcerias com programas federais do MEC, como os Programas “Tempo de Aprender”, “Brasil na Escola” e “Educação e Família” e com outras instituições, como é o caso do “Projeto Trilhas”, que possui parceria com o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) como uma proposta pedagógica estadual. Evidenciou-se que esses programas não se relacionam com o atendimento à

implementação da educação em tempo integral. Salienta-se que o Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar – Trilhas no Pará – trata-se de uma ação destinada à Educação inclusiva, equitativa e de qualidade para o enfrentamento da distorção idade-ano/série e o fracasso escolar nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Registra-se que em 2022, o Programa do Ensino Médio em Tempo Integral foi implementado em 11 Regiões de Integração, atendendo a 36 municípios, inclusive Santarém, com duas escolas. No total foram matriculados 13.539 alunos em 58 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, localizadas na zona urbana, estando 6.916 matriculados na 1ª série, 4.591 alunos matriculados na 2ª série e 2.032 na 3ª série (Pará, 2022).

Considerando a nova política de ensino em tempo integral do Governo Federal, ou seja, o Peti, e em alinhamento ao atual Plano de Governo Estadual do Pará 2023-2026, em 2023 a Seduc priorizou a educação em tempo integral implantada em 81 escolas nas regiões Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guajará, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tocantins e Xingu. Destas 81 unidades escolares, 72 matricularam 15.248 alunos do ensino médio e 9 efetivaram a matrícula de 1.721 alunos do ensino fundamental, em 11 regiões de integração, totalizando 16.696 alunos atendidos (Pará, 2023).

Nos Relatórios de Gestão da Seduc/PA de 2019 a 2023 (Pará, 2019-2023), ao tratar sobre as ações relacionadas à implementação da educação em tempo integral com vistas ao atendimento da Meta 6 do PEE/PA 2015-2025 (Pará, 2015b), salienta-se que não foi encontrado registro de ações destinadas aos alunos do ensino fundamental. Identificou-se somente ações relacionadas ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que “[...] faz parte dos Compromissos Regionais de Governo Estadual” (Pará, 2019, p. 12), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação.

Considerando o disposto na LDBEN n. 9.394/1996, que preconiza que os Estados incumbir-se-ão de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...] (Brasil, 1996, Art. 10, Inciso VI), a Seduc/PA busca garantir ações de melhoria de ensino e aprendizagem a todos os alunos matriculados em sua rede, dando ênfase sobre o desenvolvimento do Ensino Médio, tendo como destaque a Reforma do Ensino Médio, regida pela Lei n.13.415/2017.

Quanto às ações de formação continuada dos profissionais da educação básica, em 2022 a Seduc ofertou cursos no formato remoto e semipresencial, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Cefor. Essas ações estão estruturadas em oito eixos formativos: 1. Currículo, metodologia e práticas de ensino na educação Básica; 2. Avaliação da aprendizagem e o uso pedagógico de indicadores educacionais; 3. Inclusão e diversidade; 4. A formação

neuropsicopedagógica e psicossocial na prática docente; 5. Alfabetização e letramento; 6. Gestão e políticas públicas; 7. Formação de professores e a escrita acadêmica; e 8. Educação digital. Ademais, a Seduc desenvolveu eventos, reuniões, seminários, assessoramentos e encontros com Gestores de URE e USE, assessoramento aos diretores de escolas, capacitação do corpo técnico das escolas e participação em eventos (Pará, 2022).

Dentre as ações de formação continuada voltadas aos profissionais de educação, destaca-se que no período de 4 a 6 de setembro de 2023, a Seduc/PA promoveu o curso “Formação Ensino Médio Integral” para professores e gestores dos municípios de Belém, Castanhal, Abaetetuba, Bragança, Marabá e Santarém. O evento ocorreu no auditório da sede da secretaria, em Belém, e contou com a participação de mais de 400 profissionais de educação. O objetivo foi orientá-los sobre as diretrizes do Ensino Médio de tempo integral (Santos, 2023).

A partir das análises depreende-se que a Seduc/PA vem desenvolvendo ações de formação para professores e gestores sobre a temática de educação integral em tempo integral na busca pela qualidade da educação, tendo como foco a formação integral dos estudantes do ensino médio. Evidencia-se, assim, que há necessidade de desenvolver ações que contemplem o ensino fundamental, considerando que a secretaria está presente em 45 municípios, inclusive em Santarém, nessa etapa, e nove escolas atendem em regime de tempo integral com o objetivo de garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, conforme o Relatório de Gestão de 2022 (Pará, 2022).

No âmbito de Santarém, registra-se a dificuldade da 5ª URE em disponibilizar dados como fontes de pesquisa a respeito de ações voltadas à educação integral em tempo integral no ensino fundamental. Diante disso, considera-se importante a criação de um site da atual DRE deste município para que sejam colocadas informações institucionais, documentos, como relatórios de gestão, PPP das escolas, dentre outros, além da divulgação das suas ações para dar mais visibilidade à comunidade e contribuir como fontes documentais para pesquisas científicas.

4.2 Concepção de educação integral e concepção de qualidade no Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas⁵⁸

Para a construção deste texto utilizou-se como referência o estudo e a análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas **Alter do Chão** e **Pajuçara**, além de dados coletados na

⁵⁸ Parte do conteúdo desta seção foi publicado na Revista Holos (Aguiar; Colares, 2021).

Prestação de Contas, nos planos de atendimentos do PME e PNME e no Qedu, considerando o recorte temporal deste estudo e a análise das categorias concepção de educação integral e concepção de qualidade.

Compreende-se que para se identificar a concepção ou perspectiva de educação integral e de qualidade de uma escola é preciso conhecer suas bases filosóficas e seus fundamentos legais, éticos e teóricos. Assim, para efeitos didáticos e melhor compreensão e análise dos dados, optou-se por trazer um panorama de cada uma das escolas, discutindo aspectos como missão, visão, objetivos, necessidades, metas e ações estratégicas, proposta metodológica e curricular, ações do PME e do PNME, projetos e parcerias.

Coelho e Sirino (2018) caracterizam a educação integral em duas concepções ou perspectivas: a sócio-histórica e a contemporânea. A concepção sócio-histórica de educação integral, oriunda do pensamento moderno, consubstancia o que muitos compreendem por formação humana integral. Tem como base uma perspectiva de formação humana multidimensional, necessária na construção de uma cidadania crítica e emancipadora. Assim, entende que a integralidade contempla aspectos cognitivos, físicos, estéticos e éticos, acrescidos de elementos sociais, psíquicos, culturais e econômicos que, de certa forma, balizam o ser humano em sua busca pelo conhecimento e pelo seu ser/estar no mundo.

De modo divergente, na ótica da concepção contemporânea a educação integral se apresenta como um conceito ampliado que agrega “[...] possibilidades teóricas que se configuram em propostas práticas e de gestão, como intersectorialidade; territórios educativos (Cidades Educadoras) e sociedade da aprendizagem” (Coelho; Sirino, 2018, p. 143). Dessa forma, no âmbito formal fomenta a participação de outros sujeitos sociais, que não somente professores, nas atividades escolares; a presença de outros espaços de trabalho, para além da escola. O seu foco é atender aos estudantes socialmente vulneráveis.

Nesse sentido, entende-se como primordial a escola ter clareza de qual concepção de educação integral adotar na sua proposta pedagógica, tendo como princípio geral a integralidade. Esse conceito diz respeito “[...] à base da educação, que deve ser integral, *omnilateral* e não parcial e fragmentada” (Gadotti, 2009, p. 97). A integralidade da educação resulta da sua integração com os campos da cultura, saúde, transporte, assistência social e outros, para que assim promova o desenvolvimento das potencialidades do educando. Desse modo, a educação integral não se relaciona apenas ao fato de o aluno estar na escola em horário integral, mas deve ser entendida como princípio organizador do currículo escolar e proporcionar a integração de todos os conhecimentos.

Para uma proposta de ampliação da jornada escolar ser qualitativa, compreende-se que é necessário se fundamentar numa concepção de educação integral sócio-histórica, ou seja, que valorize a formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Entende-se que a educação não é uma propriedade individual, pois é um patrimônio da humanidade. Duarte (2007) esclarece que para aquele que a ela se submete, representa uma forma de inserção ao mundo cultural e um bem individual, mas para a sociedade significa a busca pela continuidade de um modo de vida que se escolhe preservar.

Partindo da premissa de que a educação é patrimônio da humanidade, faz-se importante atentar que toda concepção educacional é interessada e carrega em si as ideologias e representações dos grupos que a constituem. Reconhece-se que o processo educativo é um fenômeno complexo que perpassa relações sociais movidas por interesses e, assim, o ato educativo é intencional e jamais neutro, uma vez que a função social da escola deve ser a formação humana por meio do conhecimento científico.

Considerando que, nesta tese, a análise das políticas de educação em tempo integral toma-se por referência a perspectiva de educação apresentada pela PHC, faz-se necessário uma breve consideração sobre a concepção presente na referida pedagogia.

A palavra *perspectiva*, a partir das suas raízes latinas: *perspicio* (ver através de) e *perspecto* (esperar por), pode ser entendida no sentido de *expectativa*, ou pode significar *ênfase*, *ponto de vista*. No sentido de *ênfase* enquanto *abordagem*, requer uma fundamentação teórica para que se busque superar os problemas da educação brasileira contemporânea (Saviani, 2013c). Trabalha-se com o termo perspectiva no sentido de enfoque teórico.

Para além das teorias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2012a) propôs uma pedagogia revolucionária e crítica não reprodutivista que, articulando-se com as forças emergentes da sociedade capitalista, busca converter-se em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária, pois considera fundamental a transmissão de conhecimentos vivos e atualizados no processo educativo. Por ser crítica, entende a educação como elemento secundário e determinado na sua relação com a sociedade, ou seja, a educação é condicionada e se relaciona dialeticamente com a sociedade. Embora seja um elemento determinado, a educação não deixa de influenciar o elemento determinante, no caso, a sociedade.

O diferencial dessa pedagogia revolucionária, denominada em 1984 como Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência

absoluta da educação em relação às condições sociais vigentes. Convém ressaltar que a PHC se diferencia no bojo das concepções críticas, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica, sem ser reprodutivista, e assume um compromisso explícito com a transformação social e com a educação da classe trabalhadora, pois tem caráter revolucionário e transformador, na construção de uma nova educação, um novo homem, uma nova sociedade e uma nova humanidade. Essa peculiaridade da PHC a diferencia das demais teorias pedagógicas.

A expressão Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2013d), traduz seu empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, que significa o processo através do qual o homem produz a sua existência. De acordo com essa teoria pedagógica, a educação não pode estar dissociada dos condicionantes sociais. É impossível pensar em educação sem associá-la à sociedade que a produz.

Como ciência da educação, a PHC possui dupla tarefa. Primeiro deve identificar os elementos naturais e culturais que são clássicos, ou seja, o saber objetivo, os conteúdos que precisam ser assimilados pelos homens no processo educativo numa determinada época. Ao identificar as objetivações humanas produzidas historicamente, cabe à PHC a segunda tarefa, que é organizar as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico (Saviani, 2019).

Portanto, o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, objetivo, tendo a sociedade atual como referência para a organização curricular. A sua função é socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, por meio do ensino dos clássicos, ou seja, dos conteúdos que resistiram ao tempo, que são importantes e necessários para a formação humana (Saviani, 2019). Nesse sentido, infere-se que a escola de tempo integral que busca a formação humana integral precisa incorporar os conhecimentos clássicos e objetivos na educação escolar.

Com base nessa ideia inicial, parte-se para a reflexão sobre a organização das escolas **Alter do Chão e Pajuçara**, no que se refere à fundamentação teórica do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse documento detalha os objetivos, as diretrizes e as ações do processo educativo a ser desenvolvido pela escola.

Entende-se que o PPP de qualquer escola, com ou sem jornada integral, deve ser fundamentado por uma concepção de educação crítica e emancipatória que sirva para orientar a *práxis* educativa. Conforme sustenta Gonçalves (2006), o que permeia e qualifica uma escola de tempo integral é a concepção de educação integral que está como pano de fundo para

fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar ou na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens.

De acordo com seu PPP 2021-2023 (PPP Escola Alter do Chão, 2021), a **Escola Alter do Chão** foi fundada em 1969 e vem prestando serviços à comunidade de Santarém com foco em oferecer um ensino de qualidade. Atuava com o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 3ª e 4ª etapas. Entretanto, desde 2015 a escola deixou de ofertar EJA e, a partir de 2018, passou a atender somente alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, devido à baixa procura por vagas nas outras séries.

A instituição situa-se em um bairro distante do centro da cidade. Os alunos, em sua maioria, são provenientes de famílias desestruturadas e de classes menos favorecidas economicamente. Em 2021, constatou-se que, em média, 85% dos alunos atendidos pela escola tinham uma renda familiar de até um salário mínimo, 45% residiam com mais de seis pessoas, 45% se informavam através da televisão e 90% tinham acesso à internet por meio de telefones celulares, conforme diagnóstico apontado em consulta à comunidade escolar, realizada pela escola no início do ano de 2021.

Conforme dados da Seduc/PA⁵⁹, em 2023 a escola funcionou nos turnos matutino e vespertino, com 406 alunos matriculados no ensino fundamental II, de nove anos, distribuídos em 14 turmas de 6º ao 9º ano, sendo: quatro turmas de 6º ano com 113 alunos; três turmas de 7º ano com 98 alunos; três turmas de 8º ano com 92 alunos e quatro turmas de 9º ano com 103 alunos. Ademais, realizava Atendimento Educacional Especializado no contraturno, com 20 alunos matriculados (Seduc/PA, 2024e).

A estrutura física da **Escola Alter do Chão** contava com sala de secretaria, sala de professores, três banheiros para os alunos, diretoria com banheiro privativo, sala de coordenação pedagógica, cozinha, dispensa, sete salas de aulas, sala de recurso multifuncional, sala de leitura, laboratório de informática, área coberta, depósito, espaço para prática esportiva pela comunidade externa e alunos e uma área recém-construída para a prática esportiva (PPP Escola Alter do Chão, 2021).

Convém ressaltar que, em julho de 2013, houve uma reforma no prédio escolar com previsão de três meses de execução, mas somente foi concluída em 2015. Observa-se que esse período coincidiu com o momento em que ocorreram as atividades do PME. Apesar dessa reforma, a escola ainda apresenta necessidades estruturais como, por exemplo, corrimão para

⁵⁹ Disponíveis em:

https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5. Acesso em: 8 fev. 2024. Nesta data não constava os dados de matrícula do ano letivo de 2024.

as escadas e rampas, cobertura para a entrada principal da escola e acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida. Entende-se que a infraestrutura física adequada da escola é um dos aspectos necessários para a qualidade da educação.

Quanto aos recursos humanos, a escola possuía 22 professores graduados; uma diretora com graduação em Pedagogia, pós-graduada em Gestão Escolar e mestre em Educação; dois coordenadores pedagógicos, graduados em Pedagogia, dentre estes, uma pós-graduada em Gestão e Responsabilidade Social e Gestão e Administração Escolar; uma secretária com ensino médio; uma assistente administrativa, licenciada em Tecnologia e Processamento de Dados; uma merendeira com ensino superior; três serventes e dois vigias com ensino médio (PPP Escola Alter do Chão, 2021).

A direção e os demais membros do Conselho Escolar adotam uma política de manter estreito relacionamento com a comunidade, com a participação das famílias em reuniões de pais e mestres. Ressalta-se que o espaço escolar é utilizado também pela comunidade para os encontros do grupo dos Alcoólicos Anônimos, cursos, palestras, utilização do campo de futebol, o espaço da quadra é cedido para ensaio de grupos de carimbó do bairro. Além disso, a escola conta com apoio das lideranças religiosas, comunitárias e órgãos públicos vinculados à segurança, saúde e bem estar da comunidade.

Nos PPP da **Escola Alter do chão** referentes ao período 2008-2023 não constam de forma explícita o termo “educação integral”, porém, no **Quadro 6** nota-se que a acepção de educação integral está presente de forma vinculada ao desenvolvimento integral e à formação de cidadãos críticos e conscientes. Já o termo “qualidade” aparece muitas vezes nos documentos, relacionando-se à qualidade do ensino, ao ensino de qualidade, qualidade de vida, educação de qualidade, qualidade do aprendizado, escola de qualidade, merenda de qualidade.

Quadro 6 – Educação integral e qualidade no PPP da Escola Alter do Chão de Santarém/PA – 2008-2023 (continua)

| PPP | Educação integral | Qualidade |
|-----------|---|--|
| 2008-2011 | Missão: “Assegurar um ensino de qualidade garantindo o acesso e permanência dos alunos, contribuindo na formação de cidadãos críticos, conscientes para melhor compreender o mundo em evolução” (PPP Escola Alter do Chão, 2008, p. 9, grifo nosso). | Visão: “Ser uma escola de qualidade primando pelo ensino ministrado na integração com a comunidade, pela competência e comprometimento de toda a equipe escolar” (PPP Escola Alter do Chão, 2008, p. 9, grifo nosso). |
| | Filosofia: “Contribuir na formação de cidadãos conscientes de si e do mundo, capazes de ler e interpretar a sua realidade de forma crítica, para transformá-la com justiça, solidariedade e responsabilidade na sociedade” (PPP Escola Alter do Chão, 2008, p. 9, grifo nosso). | |
| | Objetivo: “Assegurar ao aluno a possibilidade de se desenvolver integralmente reelaborando seu conhecimento, para construir uma postura justa e solidária frente aos problemas de sua realidade” (PPP Escola Alter do Chão, 2008, p. 14, grifo nosso). | |
| 2014-2016 | Idem missão e filosofia do PPP 2008-2011. | Idem visão do PPP 2008-2011. |
| | Objetivo: “Assegurar ao aluno inclusive com necessidades especiais a possibilidade de se desenvolver integralmente reelaborando seu conhecimento, para construir uma postura justa e solidária frente aos problemas de sua realidade” (PPP Escola Alter do Chão, 2014, p. 10, grifo nosso). | |
| 2017-2019 | Idem objetivo e filosofia do PPP 2014-2016. | Idem visão do PPP 2008-2011. |
| | Missão: “Assegurar um ensino de qualidade garantindo o acesso e permanência dos alunos, contribuindo na formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes para melhor compreender o mundo em evolução” (PPP Escola Alter do Chão, 2017, p. 10, grifo nosso). | |

Quadro 6 – Educação integral e qualidade no PPP da Escola Alter do Chão de Santarém/PA – 2008-2023 (conclusão)

| PPP | Educação integral | Qualidade |
|-----------|---|--|
| 2021-2023 | Idem filosofia e missão do PPP 2017-2019. | Visão: “Ser uma escola de qualidade primando sempre pelo ensino, pela integração com a comunidade através de uma gestão compartilhada, assim como, pela competência e comprometimento de toda a equipe escolar” (PPP Escola Alter do Chão, 2008, p. 20, grifo nosso). |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPP da Escola Alter do Chão 2008-2023.

A filosofia da **Escola Alter do Chão** é contribuir para a formação de cidadãos conscientes de si e do mundo, que sejam capazes de ler e interpretar a sua realidade de forma crítica, para transformá-la com justiça, solidariedade e responsabilidade na sociedade. Evidencia-se que a função social anunciada na sua proposta pedagógica tem um discurso progressista, no sentido de que sua pretensão é formar o cidadão consciente de si e da realidade em que vive.

Assim, a sua missão é assegurar um ensino de qualidade garantindo o acesso e a permanência dos alunos, contribuindo na formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes para melhor compreender o mundo em evolução. Os fundamentos éticos da **Escola Alter do Chão** contemplam os princípios e valores como igualdade, liberdade, gestão democrática, diálogo, estética, dedicação e respeito.

Evidencia-se que o objetivo geral da escola é assegurar que o aluno se desenvolva integralmente e “[...] ser agente de emancipação dos sujeitos” (PPP Alter do Chão, 2008, p. 10). Isso demonstra que a escola compreende que a educação na sua essência deve ser integral e emancipadora, aproximando-se nesse aspecto com o pensamento de Paro (2009) e Saviani (2019).

Os objetivos estratégicos da **Escola Alter do Chão** para o período 2008-2011 eram: fortalecer a atuação do Conselho Escolar; melhorar a prática pedagógica para o sucesso do aluno e da escola e melhorar o desempenho dos alunos para o alcance das metas nacionais. Além desses objetivos, para o período de 2014-2016 e 2017-2019, a escola pretendia proporcionar momentos diferenciados e participativos aos profissionais da escola e melhorar a infraestrutura física.

No PPP 2021-2023, os objetivos da **Escola Alter do Chão** eram: fortalecer o processo de ensino-aprendizagem; melhorar o desempenho nas atividades externas; proporcionar aos alunos ferramentas para melhorar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; manter a

taxa de abandono em 0%; aproximar os pais/responsáveis da escola e melhorar a estrutura da escola.

As diversas ações previstas pela escola eram voltadas para atender aos objetivos estratégicos, dentre as quais destacam-se: realizar reuniões do Conselho Escolar; encontros de formações para professores e demais profissionais; fortalecer a aproximação entre escola e comunidade, promover encontros de avaliação das atividades realizadas, reduzir a evasão escolar, elevar o índice de aprovação, construir uma quadra de esporte, uma biblioteca e um laboratório de informática, adequar uma sala para a equipe pedagógica e outra para recursos multifuncionais, ampliar a sala de professores (PPP Escola Alter do Chão, 2014).

Para o triênio 2021-2023 foram definidas diversas tarefas para cada uma dessas ações: elevar as taxas de aprovação; envolver a comunidade escolar nas atividades desenvolvidas pela escola; zerar o índice de abandono escolar; melhorar a proficiência em Matemática e Língua Portuguesa; melhorar a estrutura da escola; fortalecer o Serviço de Atendimento Especializado (PPP Escola Alter do Chão, 2021).

No PPP 2008-2011 da **Escola Alter do Chão**, observou-se no detalhamento das ações a intenção de realizar projetos para capacitação dos membros do Conselho Escolar, dos professores e de reforço escolar para alunos com dificuldade de aprendizagem. Constatou-se ainda o interesse em estabelecer parcerias com outras instituições, como universidades, posto de saúde e associação do bairro.

Salienta-se que o PME constava no PPP 2014-2016 da **Escola Alter do Chão**, além de outros programas como o Programa Saúde na Escola (PSE), que visava à integração e articulação permanente da educação e saúde para a melhoria da qualidade de vida e o Programa Escola Sustentável, que unificava os projetos Florestabilidade e o Com-vida, com ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

Os projetos desenvolvidos na **Escola Alter do Chão** relacionam-se às temáticas de enfrentamento ao *bullying*; empoderamento feminino; combate ao preconceito indígena; aniversário da escola; festa junina; Dia do Estudante; desfile cívico; jogos internos; consciência negra e cantata natalina (PPP Escola Alter do Chão, 2021).

Desde 2011 a **Escola Alter do Chão** tem implantado o ensino fundamental de nove anos, desenvolvendo conteúdos curriculares de acordo com a equivalência das séries, sob orientação da equipe pedagógica da 5ª URE (PPP Escola Alter do Chão, 2014).

No PPP 2008-2011, a **Escola Alter do Chão** esclarece que a sua concepção pedagógica é a tendência crítico-social dos conteúdos, porém, reconhece que “[...] só uma concepção ou teoria não responde a todos os anseios e perspectivas dos alunos e da comunidade escolar” (PPP

Escola Alter do Chão, 2008, p. 9). Dessa forma, fica claro que a escola admite a possibilidade da prática mesclar as concepções pedagógicas.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a prática escolar continua direcionada para quatro tipos de pedagogia: a tradicional, a tecnicista, a nova e a sociocrítica. A pedagogia sociocrítica, assumida pela tendência crítico-social dos conteúdos, incorpora preocupações com o meio ambiente, com os problemas da vida urbana, as questões socioculturais e as diferenças entre as pessoas.

A proposta curricular da **Escola Alter do Chão** pauta-se pelo princípio de que o conhecimento é construído pelo aluno, tendo o professor como mediador do processo pedagógico. Os conteúdos são desenvolvidos de acordo com o Programa de Ensino da Rede Estadual.

A **Escola Pajuçara** foi fundada em 1974 e, assim como a **Escola Alter do Chão**, situa-se em um bairro distante do centro de Santarém, ofertando o Ensino Fundamental de nove anos, com turmas de 6º ao 9º ano. Os alunos são provenientes de diversos bairros periféricos adjacentes à escola, cuja faixa etária varia de 11 a 19 anos, sendo a maioria oriunda de famílias com baixo poder aquisitivo socioeconômico (PPP Escola Pajuçara, 2021).

Segundo dados da Seduc/PA⁶⁰, em 2023 a **Escola Pajuçara** funcionou no turno matutino com 169 alunos matriculados no ensino fundamental II de nove anos, distribuídos em oito turmas de 6º ao 9º ano, sendo duas turmas de cada ano. O 6º ano atendeu a 37 alunos; o 7º ano a 44 alunos; o 8º ano a 40 alunos e o 9º ano a 48 alunos (Seduc/PA, 2024e).

Conforme o PPP 2021-2023 (PPP Escola Pajuçara, 2021), a estrutura física da escola contempla sala de diretoria, secretaria, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, sala de professores, sala de leitura, 13 salas de aula, três almoxarifados, quatro conjuntos de banheiros e pátio, cozinha, depósito adaptado de merenda escolar, área coberta e uma quadra de esporte descoberta, sem uso devido a suas condições precárias.

Quanto à acessibilidade, a escola passou por algumas adaptações, em cumprimento ao padrão exigido pelo MEC. No entanto, por se tratar de um prédio antigo, há necessidade de um projeto amplo com mais recursos para a acessibilidade em toda escola, além de uma reforma geral do prédio, incluindo a renovação de mobiliários, acervo bibliográfico e climatização das salas de aula.

O corpo docente é composto por 15 professores com formação em nível superior. Destes, sete possuem pós-graduação a nível de especialização e um a nível de mestrado. O

⁶⁰ Disponíveis em: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5. Acesso em: 8 fev. 2024. Nesta data não constava os dados de matrícula do ano letivo de 2024.

corpo administrativo é formado pela diretora, uma especialista em educação, uma secretária e um assistente administrativo. A escola conta com o apoio de uma merendeira, de dois serventes, de dois vigias e de dois porteiros terceirizados.

As duas escolas são mantidas por recursos financeiros provenientes de verbas oficiais oriundas do FNDE/PDDE e do fundo rotativo estadual, oriundo de programas descentralizados de recursos financeiros desenvolvidos pela Seduc. Esses recursos são administrados pelo Conselho Escolar, órgão máximo da escola. É composto por representantes de pais de alunos, professores, pedagogos, diretor, vice-diretor e apoio.

O Projeto Político-Pedagógico é compreendido por ambas instituições como um documento oficial que norteia todo o seu planejamento. Para a **Escola Alter do Chão** “[...] ele é o elemento norteador das ações que visam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, que é a maior finalidade da escola enquanto instituição social” (PPP Escola Alter do Chão, 2021, p. 8). Por sua vez, a **Escola Pajuçara** enfatiza que se trata de um documento que direciona “[...] as estratégias educativas com a finalidade de promover formação integral aos educandos” (PPP Escola Pajuçara, 2021, p. 4).

A **Escola Pajuçara** compreende a educação como processo fundamental de desenvolvimento humano, que permeia todos os aspectos da vida, pois concebe os indivíduos em suas dimensões política, socioemocional e intelectual. A missão proposta por essa escola é ofertar ensino de qualidade aos educandos, proporcionando-os uma formação intelectual para atuarem em diferentes contextos sociais, com consciência crítica, ética e cidadã, valorizando a vida e o bem comum (PPP Escola Pajuçara, 2021).

Nessa direção, sua prática escolar busca trabalhar tendo por base valores e princípios como: tolerância, excelência pedagógica, solidariedade, diálogo, ética e autonomia, considerados pela instituição fundamentais para a formação humana. Salienta-se que a excelência pedagógica corresponde à oferta de ensino de qualidade que contribua na formação de cidadãos capazes de analisar, compreender e agir, integrando conhecimento e realidade.

O PPP 2009-2011 e o PPP 2011-2013 da **Escola Pajuçara** trazem a denominação “Educação de qualidade: um direito de todos”. Nota-se nos textos apresentados no **Quadro 7** que há um entrelaçamento entre educação de qualidade e formação integral, crítica e cidadã, que se manifesta na missão, na visão e nos objetivos dessa escola.

Quadro 7 – Educação integral e qualidade no PPP da Escola Pajuçara de Santarém/PA – 2009-2023

| PPP | Educação integral | Qualidade |
|-----------|--|--|
| 2009-2011 | <p>“[...] tem como concepção pedagógica a educação como um processo que desenvolve o homem de forma global, oportunizando aos educandos uma formação cristã, criação de consciências críticas, criativa e atuantes nas questões sociais e com isso colaborar para melhorar a qualidade de vida destes e da comunidade onde estão inseridos” (PPP Escola Pajuçara, 2009, p. 10-11, grifo nosso).</p> <p>“[...] a escola oportuniza aos discentes conteúdos relevantes e concretos para uma formação integral visando prepará-los para a vida a fim de que possam interferir e modificar e melhorar o meio em que vivem” (PPP Escola Pajuçara, 2009, p. 11, grifo nosso).</p> | <p>“[...] pretende ofertar um ensino de qualidade dando condições ao educando para uma formação intelectual, consciência crítica e política, para que possa como agente de transformação participar de forma ativa e solidária no meio em que vive, valorizando a vida e bem comum” (PPP Escola Pajuçara, 2009, p. 11, grifo nosso).</p> |
| 2011-2013 | Idem PPP 2009-2011 | Idem PPP 2009-2011 |
| 2014-2016 | <p>A Escola Pajuçara “[...] entende que é de extrema necessidade assegurar a organização e a efetivação de um ensino de qualidade a fim de possibilitar o pleno desenvolvimento humano [...]” (PPP Escola Pajuçara, 2014, p. 6, grifo nosso).</p> <p>Objetivo geral: “Proporcionar uma educação de qualidade comprometida com a formação cidadã de seus educandos” (PPP Escola Pajuçara, 2014, p. 7, grifo nosso).</p> | <p>A missão da Escola Pajuçara era “Ofertar ensino de qualidade criando condições para uma formação intelectual, crítica, ética, artística e desportiva do educando, para que o mesmo possa atuar em diferentes contextos sociais” (PPP Escola Pajuçara, 2014, p. 6, grifo nosso).</p> |
| 2018-2020 | Visão da escola: “Ser reconhecida como uma instituição comprometida com o ensino de qualidade , visando à formação de cidadãos críticos, ativos, autônomos e éticos , que valorizem a vida e respeitem as diferenças sociais” (PPP Escola Pajuçara, 2018, p. 7, grifo nosso). | Objetivo geral: “Proporcionar uma educação de qualidade comprometida com a formação intelectual, crítica e cidadã de seus educandos” (PPP Escola Pajuçara, 2018, p. 7, grifo nosso). |
| 2021-2023 | “[...] vislumbra uma prática educacional intencional mais comprometida com a formação humana integral de seus educandos” (PPP Escola Pajuçara, 2021, p. 5, grifo nosso). | Objetivo geral: “proporcionar uma educação de boa qualidade , comprometida com a formação integral, crítica e cidadã de seus educandos” (PPP Escola Pajuçara, 2021, p. 10, grifo nosso). |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPP da Escola Pajuçara 2009-2023.

A educação integral aparece de forma implícita nos PPP do período 2009-2023 da **Escola Pajuçara**, pois embora o termo “educação integral” não conste nesses documentos, observou-se que a intencionalidade da escola é ofertar um ensino de qualidade para o pleno desenvolvimento do educando, em consonância ao disposto no Art. 2º da LDBEN n. 9.394/1996.

A **Escola Pajuçara** compreende que a educação é um processo histórico que desenvolve o ser humano de forma global. Por essa razão ela se modifica de acordo com os anseios da sociedade. Partindo dessa premissa, a comunidade escolar elaborou seu PPP contemplando ações e metas com o propósito de melhorar a qualidade de ensino e fazer da escola um local atrativo e acolhedor, que possa garantir a permanência do aluno e a melhoria do ensino (PPP Escola Pajuçara, 2009).

Nesse sentido, a **Escola Pajuçara** pretende oportunizar aos alunos “[...] conteúdos relevantes e concretos para uma **formação integral** visando prepará-los para a vida a fim de que possam interferir e modificar e melhorar o meio em que vivem” (PPP Escola Pajuçara, 2009, p. 11, grifo nosso). Nota-se que há uma preocupação quanto à seleção e à finalidade dos conteúdos, os quais devem ser articulados à vivência dos alunos.

O PPP 2009-2011 da **Escola Pajuçara** tinha três objetivos gerais que se relacionavam à busca pela melhoria do rendimento escolar, à diminuição da evasão e da dependência de estudos e ao processo de integração entre a escola e a comunidade. Dentre os objetivos específicos, havia a necessidade de criar condições favoráveis para o exercício da aprendizagem; proporcionar um ambiente acolhedor e fazer com que os educandos refletissem de maneira crítica. Constatou-se que nenhum dos objetivos mencionava o Programa Mais Educação.

Em 2009, a escola tinha diversas necessidades relacionadas aos recursos humanos e infraestrutura, como a carência de profissionais para o serviço de apoio e técnico-pedagógico; a reforma geral do prédio, incluindo instalações elétricas e hidráulicas, reforma do telhado, muro e da quadra; aquisição de bebedouro; biblioteca; sala de vídeo; laboratório de informática; informatizar a secretaria; instalação de uma linha telefônica; treinamento para as merendeiras e formação continuada para os professores.

Observou-se que no PPP 2011-2013 a **Escola Pajuçara** continuava com os mesmos objetivos e necessidades constantes no PPP 2009-2011. Salienta-se que, dentre os objetivos específicos, houve o acréscimo dos objetivos de incentivar a leitura como ato prazeroso e

integrar as atividades do Programa Mais Educação e do PDE Escola⁶¹ como reforço de aprendizagem nas disciplinas críticas. Nota-se que o PME foi articulado ao PPP como uma estratégia de reforço e não como indução de educação integral. Isso demonstra que havia falta de conhecimento da comunidade escolar sobre a finalidade e as diretrizes do programa.

Na apresentação do PPP 2014-2016, observou-se o destaque para a valorização de uma escola mais democrática, que privilegia espaços para debates e tomada de decisões de forma participativa, enfatizando que a construção do documento assinalava uma nova organização no trabalho administrativo e pedagógico com a participação da comunidade.

Em 2014, o Conselho Escolar juntamente com a equipe gestora da **Escola Pajuçara** administrava os recursos dos programas federais: PDDE, PDE, Acessibilidade e Programa Mais Educação, além do Fundo Rotativo, repassado pelo Governo Estadual.

O objetivo geral da escola era “[...] proporcionar uma educação de qualidade comprometida com a **formação cidadã** de seus educandos” (PPP Escola Pajuçara, 2014, p. 6, grifo nosso). No PPP 2018-2020 o objetivo geral evidenciava o compromisso da escola com a “[...] **formação intelectual, crítica e cidadã** de seus educandos” (PPP Escola Pajuçara, 2018, p. 7, grifo nosso).

O PPP 2021-2023, intitulado “Intencionalidade, esperança e concretização de um ensino de qualidade”, demonstra que o documento foi elaborado a partir de momentos de estudo e tomadas de decisão em reunião *on-line* com a representação da comunidade escolar, visando ao desenvolvimento de uma educação de qualidade e participativa, a partir das necessidades e anseios da referida comunidade (PPP Escola Pajuçara, 2021).

A **Escola Pajuçara** compreende a educação como processo fundamental de desenvolvimento humano e reconhece o aluno como um sujeito social. As ações pedagógicas e administrativas planejadas vislumbram uma prática educacional intencional comprometida com a formação humana integral de seus educandos.

Para o período de 2009-2011 a **Escola Pajuçara** elencou as metas: reduzir de 10% para, no máximo, 5%, o número de dependência de estudo dos alunos da 5ª série (atual 6º ano), melhorando assim o rendimento escolar; diminuir de 40% para, no máximo, 20%, a evasão dos alunos da EJA; promover maior integração entre a escola e a comunidade e prevenir a violência escolar.

⁶¹ Programa do MEC que atende às escolas com baixo rendimento no Ideb, atuando no planejamento estratégico e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão. Para saber mais acesse: <https://pdeescola.mec.gov.br/index.php/documentos-importantes>.

Na busca para alcançar essas metas foram definidas diversas ações estratégicas, dentre as quais se destacam: controle de frequência dos alunos; parceria com o Conselho Tutelar; Conselho de Classe bimestralmente; mobilizar as famílias ou responsáveis através de comunicado e visitas domiciliares; reuniões semestrais com os pais; manter integração e cooperação entre a escola e a comunidade; promover campanhas educativas semestralmente sobre preservação do ambiente escolar; realizar palestras e seminários sobre violência, prevenção e uso de drogas; propiciar condições de aprendizagem em um ambiente escolar organizado, agradável e de respeito mútuo.

No detalhamento das metas e ações estratégicas para o período 2011-2013, observou-se a permanência das mesmas metas e ações definidas no PPP 2009-2011, modificando somente os índices percentuais e acrescentando a meta de elevar o índice de aprovação geral da escola de 77% para 85%, porém, não constava a descrição de ações específicas para essa nova meta.

O PPP 2014-2016 trouxe diversas metas. Além de focar em elevar o índice de aprovação e reduzir o índice de evasão, como nos anos anteriores, a **Escola Pajuçara** pretendia melhorar sua infraestrutura física com a aquisição de 10 ventiladores para as salas de aula e a restauração do piso da quadra com recursos próprios. Quanto à formação da comunidade escolar, previa a realização de oficinas de Libras e projetos com as temáticas educação de direitos humanos, educação ambiental e prevenção ao uso de drogas.

Para alcançar os objetivos, no PPP 2018-2020, a **Escola Pajuçara** apontou diversas metas, destacando-se o intuito de elevar o índice de aprovação, reduzir o índice de evasão, realizar ações de integração com família, a aquisição de 10 ventiladores para as salas de aula e a restauração de dois portões da escola.

O Plano de ação do PPP 2021-2023 contemplava as metas: elevar gradualmente o índice de aprovação de 89%, em 2019, para 92%, até 2023; reduzir o índice de evasão de 3% para 2%; realizar anualmente a adequação curricular e avaliativa, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais; incentivar a formação continuada dos professores em 100%; participação de 100% dos alunos nas avaliações externas; aumentar o número de turmas de uma para duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em 2021, dentre outras.

Considerando a necessidade de uma formação integral do educando e primando por uma educação de qualidade, desde 2009 a **Escola Pajuçara** desenvolve diversos projetos. Segundo o PPP 2009-2011 existiam os seguintes projetos: Jogos Internos; Feira Cultural Interdisciplinar; Festa Junina; Semana da Matemática; Horta na Escola; Resgatando a Literatura Santarena; Sala de Leitura; Lutar para vencer: boas maneiras, drogas, sexualidade.

No PPP 2011-2013 foram acrescentados os projetos: Na Trilha do Conhecimento e Sala de Informática. Destacam-se, a seguir, alguns dos projetos e seus objetivos.

- Projeto Jogos Internos. Objetivo: desenvolver o intercâmbio social e desportivo entre as turmas, exaltando a prática desportiva como instrumento imprescindível à formação da personalidade da criança.
- Projeto Feira Cultural Interdisciplinar. Objetivo: proporcionar à comunidade escolar a socialização das diversas áreas do conhecimento, confrontando a teoria com a prática, apresentando diversos trabalhos práticos que permitam aos educandos desenvolverem habilidades e potencialidades de acordo com a temática elencada em cada ano letivo.
- Projeto Festa Junina. Objetivos: dar continuidade ao trabalho cultural desenvolvido em sala de aula pelos professores; valorizar o folclore; trazer a comunidade para dentro da escola, dentre outros.
- Projeto Semana da Matemática. Objetivos: proporcionar aos alunos embasamentos matemáticos, contribuindo para sua integração na sociedade; estimular o gosto pela Matemática, desenvolvendo o raciocínio lógico.
- Projeto Horta na Escola. Objetivo: cultivar canteiros de hortaliças que possam suprir a necessidade da implementação de uma merenda escolar balanceada, rica em vitaminas e sais minerais.
- Projeto Na Trilha do Conhecimento. Objetivo: participar ativamente da vida em comunidade, adquirindo conhecimento geográfico e histórico.
- Projeto Sala de Informática. Objetivo: proporcionar oficinas aos professores e alunos para uso dos aplicativos do BrOffice na Plataforma Linux Educacional, sobre internet e incorporação do uso das tecnologias no processo educativo.
- Projeto Sala de Leitura. Objetivo: desenvolver o hábito da leitura, oportunizando o exercício da leitura e produção textual no cotidiano escolar.

No PPP 2014-2016, observou-se a existência de novos projetos, destacando-se: Projeto de Educação Ambiental: por uma escola mais limpa; Projeto Muiraquitã: um salto para a prevenção ao uso de drogas; Projeto Leitura, Fluência e Compreensão; Projeto Jogos Internos e Projeto Valorização da Cultura Negra: ressignificando as relações na escola.

Na análise documental do PPP, evidenciou-se que em 2014 a **Escola Pajuçara** contava com o PME e com o Programa Saúde na Escola (PSE), que tinha como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. A maioria dos alunos comparecia na escola, no contraturno, para participar das oficinas do PME: Matemática, Leitura, Saúde, Dança e Esporte e do Programa Segundo Tempo (PPP Escola Pajuçara, 2014).

No PPP 2018-2020, destacam-se os projetos Horta na Escola; Prevenção ao Uso de Drogas; Gincana do Conhecimento; Valorização da Cultura Santarena – incluindo as contribuições das culturas negra e indígena; Sala de Leitura; Incentivo à Literatura Infantil e Projeto Meio Ambiente. A **Escola Pajuçara** previa atuar com o PNME em 2018, além das oficinas de Esporte, Banda e Fanfarra; Projeto Aprender Mais, com oficinais bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática, prioritariamente com os alunos do 8º e 9º ano.

No PPP 2021-2023 constatou-se os projetos Cultura Santarena; Leitura na Escola; Construindo o Conhecimento e Prevenção ao Uso de Drogas.

Infere-se que os projetos da **Escola Pajuçara** tinham diferentes objetivos e trabalhavam com questões relacionadas ao estímulo e desenvolvimento da leitura, prática desportiva, preservação do meio ambiente, prevenção ao uso de drogas, direitos humanos, dentre outras, ressaltando a importância de propiciar atividades diversificadas para os alunos.

Com o objetivo de proporcionar ao aluno uma formação de qualidade, a **Escola Pajuçara** previa o estabelecimento de parcerias com outras instituições locais como a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), a Universidade Estadual do Pará (Uepa); Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Faculdade Integrada do Tapajós (FIT), Instituto Esperança de Ensino Superior (Iespes), 5ª URE, 3º Batalhão de Polícia Militar (BPM), Conselho Tutelar, Posto de Saúde, dentre outras (PPP Escola Pajuçara, 2011; 2014).

A **Escola Pajuçara** procura fundamentar seu trabalho na Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos. As estratégias metodológicas adotadas são variadas e incluem aulas expositivas dialogadas, seminários, palestras, oficinas, debates, jogos, projetos, excursões, feira do conhecimento. Destaca-se no PPP 2021-2023 as aulas remotas e uso de videoaulas, Google Sala de Aula, grupos de WhatsApp (PPP Escola Pajuçara, 2021).

A **Escola Pajuçara** compreende que o currículo se constitui por todas as atividades desenvolvidas pela escola, incluindo os esforços pedagógicos, as intenções educativas (princípios e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar) e

as experiências em torno do conhecimento aprendido, visando à formação dos educandos para o exercício da cidadania.

A proposta curricular tem por base os princípios prescritos na CF/1988, LDBEN n. 9.394/1996, BNCC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Proposta Curricular da Rede Estadual de Ensino do Pará e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O currículo organiza-se por dois conjuntos de ações, que se articulam e se complementam:

1. A estrutura curricular, que compreende as áreas do conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.
2. As atividades e práticas que enriquecem e aprimoram as competências e as habilidades dos alunos, relacionadas com a missão, visão e com os objetivos e metas da escola.

Em consonância à BNCC (Brasil, 2017f), o currículo da **Escola Alter do Chão** e da **Escola Pajuçara** segue as diretrizes do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), que define quatro eixos estruturantes para o ensino fundamental: o espaço/tempo e suas transformações, linguagem e suas formas comunicativas, valores à vida social e cultura e identidade, os quais se configuram como campos temáticos amplos, “[...] capazes de mobilizar conhecimentos/conteúdos eleitos na escola e tratados cientificamente, no confronto com saberes produzidos historicamente e reelaborados pela humanidade” (Pará, 2019, p. 99).

De acordo com o DCEPA (Pará, 2019), os princípios basilares da política educacional paraense se assentam no respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, na educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e na interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o debate curricular traz aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia paraense.

O princípio do respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo trazem para a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos povos da Amazônia, que se refletem no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral (Pará, 2019).

A educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica implica propiciar debates sobre questões manifestas no seio da sociedade, que apontam para incidentes e crimes ambientais, os quais colocam em risco os recursos naturais e afetam o bem-estar das gerações.

O currículo interdisciplinar pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a interação de conceitos, objetos, conteúdos entre as diversas áreas do conhecimento e promovam atitudes de cooperação no âmbito escolar (Pará, 2019).

O tempo escolar, para Cavaliere (2002b), é caracterizado por dimensões que envolvem três níveis estruturais diferentes e complementares. O de caráter macroestrutural, constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade; o de cunho intermediário, constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo; e o de nível microestrutural, da dinâmica do tempo de trabalho do professor com os alunos. Além desses níveis estruturais, a autora identifica dimensões como o tempo do aluno, do professor, dos funcionários de apoio, da família, da comunidade circundante, do ensino em sentido estrito, o que se passa na escola, e o tempo referido à escola, mas que não se passa nela. Segundo a pesquisadora, essas dimensões comportam diferentes abordagens e seu conjunto expressa o caráter relacional e relativo ao tempo escolar.

Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes, enquanto que do ponto de vista político, as definições do tempo escolar podem sempre ser relacionadas às expectativas ou projetos de governo e de sociedade. O fato é que, em geral, “[...] as mudanças do tempo de escola embutem questões políticas ou ideológicas, ainda que algumas vezes encobertas por demandas de caráter imediatista”, conforme argumenta Cavaliere (2002b, p. 5). Assim, compreende-se que é fundamental que os educadores e demais sujeitos envolvidos tenham clareza dos reais objetivos e finalidades do aumento do tempo escolar, para que possam posicionar-se e assumir ou não um trabalho educativo que seja direcionado à formação humana integral e que se coloque a serviço da emancipação da classe trabalhadora.

Quanto à implementação do PME e PNME nas duas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA, a **Tabela 8** apresenta o quantitativo de alunos cadastrados em cada um desses programas.

Tabela 8 – Quantitativo de alunos cadastrados no PME e no PNME nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA – 2009-2017

| N. | Escola | N. de alunos no PME | | | | | | N. de alunos no PNME | | |
|------------------------|----------------------|---------------------|------------|------------|------|------------|--------------|----------------------|------------|------------|
| | | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | Total | 2016 | 2017 | Total |
| 1 | Escola Alter do Chão | 723 | 310 | 310 | — | 334 | 1.677 | 200 | 200 | 400 |
| 3 | Escola Pajuçara | 643 | 200 | 200 | — | 150 | 1.193 | 125 | 75 | 200 |
| Total de alunos | | 1.366 | 510 | 510 | — | 484 | 2.870 | 325 | 275 | 600 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Nupae/Seduc/PA (2022).

Ao analisar as prestações de contas da **Escola Alter do Chão** e da **Escola Pajuçara**, constatou-se que o desenvolvimento do PME e PNME ocorreu, de fato, diferentemente do que consta no cadastro do Simec e PDDE Interativo, concernente ao período de execução e quantitativo de alunos atendidos.

Os dados da prestação de contas das escolas do período de 2009-2019, que traz o demonstrativo da execução das receitas, despesas e pagamentos efetuados relativos à educação integral, revelaram que a **Escola Alter do Chão** desenvolveu atividades do PME durante 2009-2015 e do PNME durante 2017-2019, enquanto a **Escola Pajuçara** atuou somente com o PME durante 2009-2015. Justifica-se que essa divergência entre o que foi cadastrado no sistema e os dados da prestação de contas aconteceu em virtude da possibilidade dos recursos dos programas recebidos pelas escolas serem reprogramados de um ano para outro, conforme admitido pelo Manual Operacional de Educação Integral (Brasil, 2012).

A **Escola Alter do Chão** iniciou as atividades do PME em dezembro de 2009, com a execução de atividades socioeducativas, em forma de oficinas, nos macrocampos de Acompanhamento Pedagógico de Matemática e Letramento; Meio Ambiente (Horta Escolar); Esporte e Lazer (Recreação/Lazer); Cultura e Artes (Banda Fanfarra) e Educomunicações (Rádio Escolar).

Em 2010 desenvolveu atividades nos meses de abril a junho e de agosto a dezembro, totalizando sete meses. Em 2011 e 2012 as atividades foram realizadas durante 11 meses, excetuando o mês de julho, destinado a férias. Ressalta-se que em 2012 não houve novo repasse de recursos do PDDE Mais Educação para a escola, sendo utilizados os recursos reprogramados do exercício anterior para pagamento das despesas de custeio e capital.

No ano seguinte foram realizadas atividades nos meses de janeiro e fevereiro, ainda referentes ao ano letivo de 2012, e durante apenas três meses do ano letivo de 2013, de abril a junho. No segundo semestre não houve ações do PME em virtude do atraso de repasse dos

recursos, os quais foram creditados na conta bancária da escola somente no mês de outubro e com valor reduzido, comparado ao ano de 2011. O valor total recebido em 2013 foi o de R\$ 47.294,78, enquanto em 2011 foi de R\$ 63.145,00 (Prestação de Contas da Escola Alter do Chão 2009-2019).

Os recursos recebidos em 2013 foram reprogramados para o ano seguinte. Na Prestação de Contas de 2014, enviada à Gerência de Prestação de Contas (Geprec) da Seduc/PA, constava o demonstrativo da execução de receita e despesa e relação de pagamentos efetuados pelo Conselho Escolar da escola, exercício financeiro 2013/2014.

Constatou-se que, em 2013, a **Escola Alter do Chão** desenvolveu as seguintes atividades nos macrocampos: 1. Esporte Lazer/Esporte na Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); 2. Cultura, Artes e Educação Patrimonial: Teatro; Iniciação Musical por meio da Flauta Doce; Banda e 3. Acompanhamento Pedagógico (obrigatória)/Orientação de Estudos e Leituras.

Em 2014, o PME foi executado durante oito meses, de abril a junho e de agosto a dezembro. Além de Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leituras, foram desenvolvidas as atividades de Danças e Banda do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial e do Com-vidas no macrocampo Educação Ambiental e Sociedade Sustentável. A escola recebeu o valor de R\$ 31.700,00 que foram adicionados aos recursos reprogramados de 2013, os quais foram utilizados em 2014, e o saldo existente foi reprogramado para garantir a continuidade das atividades do programa em 2015.

Convém ressaltar que não houve repasse de recursos do PDDE Mais Educação para a escola em 2015. O pagamento das despesas de custeio e capital foi efetivado com recursos reprogramados do exercício anterior.

Na análise da prestação de contas de 2016, ano de criação do PNME, observou-se que os recursos recebidos não foram utilizados, pois o repasse ocorreu somente no mês de dezembro. Por essa razão, a escola não ofereceu atividades complementares e o recurso foi reprogramado para 2017.

É pertinente frisar que a **Escola Alter do Chão** ao aderir ao PNME no sistema PDDE Interativo, em 2016, optou por realizar a carga horária de cinco horas semanais para execução de atividades de Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, atendendo a 10 turmas de cada atividade e um total de 200 alunos, conforme as orientações dessa política. Quanto à organização do tempo escolar, a escola tinha autonomia para distribuir o tempo dessas cinco horas quanto à quantidade de dias e turnos para sua realização, respeitando

o limite semanal de duas horas e trinta minutos de Língua Portuguesa e duas horas e trinta minutos de Matemática.

Em 2017, as atividades de Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática do PNME foram desenvolvidas durante os meses de agosto a dezembro. Em 2018, somente nos meses de fevereiro a abril e, em 2019, durante os meses de abril a setembro.

No relatório mensal de atividades realizadas pelos monitores, constatou-se que era frequente na descrição das atividades mensais do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico de Matemática o termo “reforço”, sendo utilizado de diferentes formas: “Reforço de Matemática através de jogos”, “Atividade de reforço com jogos de damas”, “Atividade de reforço com jogos matemáticos”, “Reforço de matemática através dos jogos matemáticos”, “Aula de reforço da matemática e jogos de dominó e xadrez”, “Atividades de reforço envolvendo a expressão numérica”, dentre as outras atividades desenvolvidas. Cavaliere (2014, p. 1213) afirma que “[...] o que vem sendo chamado de educação integral é um conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar. Ele é o carro chefe do PME, mas não só dele”.

Quanto ao Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa, constatou-se o desenvolvimento das atividades de leitura individual, leitura e interpretação de texto, roda de conversa, utilização e criação de história, jogos pedagógicos com interpretação dos alunos, histórias contadas através de fantoches, dentre outras.

Conforme análise documental, na **Escola Pajuçara**, em 2009, as atividades do PME aconteceram nos meses de novembro e dezembro. Nesse ano, foram cadastradas as atividades de Esporte e Lazer/Futebol; Educomunicação/Rádio escolar; Inclusão digital/Informática e tecnologia; Prevenção e promoção da saúde; Cultura e Artes/Banda Fanfarra e Teatro; Direitos Humanos em Educação/Direitos Humanos e Ambiente Escolar; Meio Ambiente/Horta Escolar e ou Comunitária e o Acompanhamento pedagógico (obrigatório)/Letramento.

Convém destacar que o primeiro recurso recebido pela instituição foi no mês de setembro de 2009. Na análise do período de execução do programa na escola, observou-se que aconteceram momentos de interrupção das atividades em virtude do atraso dos recursos, que impossibilitava o pagamento dos monitores e das outras despesas. O plano de aplicação dos recursos da **Escola Pajuçara** tinha o objetivo geral de contribuir com a formação integral dos alunos em consonância com o PPP da escola, ampliando tempo e oportunidades para o direito de aprender (Prestação de Contas da Escola Pajuçara 2009-2019).

No demonstrativo da execução das receitas, despesas e pagamentos efetuados contido na Prestação de contas da **Escola Pajuçara**, constatou-se que no ano de 2012 não foi creditado

pelo FNDE nenhum recurso do PDDE Mais Educação. Porém, a escola realizou as atividades do PME nos meses de maio a dezembro de 2012, com os recursos reprogramados de 2011, conforme deliberado pelos membros do Conselho Escolar.

É importante destacar que em 2011 houve greve dos servidores estaduais de educação do Pará e isso comprometeu o início do ano letivo de 2012 e a execução das atividades do PME de 2011, que foram reprogramadas para o ano seguinte, conforme registro em ata de reunião do Conselho Escolar da **Escola Pajuçara**, realizada em dezembro de 2011:

[...] os valores de custeio e capital seriam reprogramados para o exercício de 2012 que está com início previsto para a data 16/04/2012, visto [que] foram liberados em 02/08/2011 e que o Mais Educação 2010 encerrara somente em 30/12/2011, devido à **greve dos servidores estaduais da educação** que teve início em 26/09/2011 e término somente na data de 28/11/2011 (Prestação de Contas da Escola Pajuçara 2009-2019, grifo nosso).

Nota-se que a valorização dos profissionais da educação, prevista na LDBEN n. 9.394/1996, é um fator que precisa ser considerado para o desenvolvimento de atividades de educação integral, pois integra os aspectos da dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (Dourado, 2020a), que contribuem com a melhoria da qualidade do ensino. A valorização dos profissionais da educação configura-se “[...] um indicador e eixo estruturante para alcançar a qualidade social da educação. Para tanto, mostram-se essenciais condições de trabalho dignas, formação adequada (inicial e continuada) e remuneração adequada”, conforme argumenta Flach (2023, p. 14).

Como apontaram os estudos de Santos (2014) e Withers (2016), para o bom andamento da escola, é necessário que se tenha um quadro de profissionais motivados, que se comprometam com os alunos e com a qualidade do ensino ofertado. Assim, além da questão salarial, entende-se que são necessárias condições estruturais, materiais e, inclusive, humanas, para se efetivar uma educação integral. Compreende-se que a greve dos servidores estaduais da educação do Pará, a exemplo de 2011, demonstra o movimento de luta em prol desses fatores, dentre outros.

Para que a escola cumpra sua função social, Aguiar (2016) argumenta que é preciso ir além da garantia do acesso, como matrícula e permanência. Quando se discute escola em tempo integral, as relações do ambiente escolar devem ser repensadas e reformuladas, o que implica no processo de construção de um tempo e espaços democráticos em que cada segmento possa expressar suas necessidades e dar opiniões sobre a forma de organização desse espaço, que é comum a todos.

Certamente, a escola deve apresentar condições adequadas para seu funcionamento, sejam elas físicas ou organizacionais. Mas Gonçalves (2006) esclarece que algumas condições devem existir *a priori*, ou seja, um corpo docente, salas e mobiliários adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e o caráter de seu funcionamento deve ser uma consequência das relações democráticas vividas no seu interior.

No período de 2016 a 2019, a **Escola Pajuçara** não trabalhou com o PNME, como estava previsto no Cadastro do sistema PDDE Educação Integral, pois a partir de 2016 não foi creditado recurso do PDDE Mais Educação.

Em suma, na análise dos PPP da **Escola Alter do Chão** e da **Escola Pajuçara**, constatou-se a ênfase do compromisso com a formação cidadã, demonstrando de forma implícita a ideia de educação integral.

Antunes e Padilha (2010) esclarecem que a educação cidadã e integral não visa somente à transmissão de conteúdo, mas ao desenvolvimento global do ser humano. É considerada “cidadã” pelo fato de entender que a aprendizagem ocorre na relação com o outro. O pressuposto para a construção da educação cidadã é romper com o conservadorismo, pois o desenvolvimento humano em sua totalidade exige mudanças nas práticas educativas. A gestão democrática e compartilhada é o princípio para a materialidade da educação cidadã e integral, que valoriza o diálogo, a amorosidade e a afetividade, buscando criar condições para relações humanas diferenciadas.

A Escola Cidadã “[...] defende e educa para o exercício de direitos, para o fim dos privilégios, para o fim da corrupção, da exploração, da injustiça” (Antunes; Padilha, 2010, p. 15). Dessa forma, os autores ponderam que ela se contrapõe ao projeto pedagógico neoliberal porque promove uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental, dialoga com a diversidade, está aberta a parcerias, visando à construção de uma sociedade justa e sustentável.

A ideia e o projeto de uma Escola Cidadã nasceram no Brasil no final da década de 1980 e início de 1990, fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária, que considera que a educação se dá em tempo integral no cotidiano de todas as experiências e vivências do ser humano. Nesse sentido, a educação integral não se limita ao espaço escolar e se desenvolve em todos os lugares da vida social (Gadotti, 2006; 2009).

Apesar da perspectiva da educação cidadã e integral admitir que o papel de educar não é centralizado na escola, pois é um desafio de vários sujeitos, em se tratando de educação formal, reconhece que o Estado é um sujeito fundamental nesse processo, sendo o responsável pela garantia do direito à educação. Conforme Antunes e Padilha (2010), essa concepção de educação sustenta-se por cinco eixos. O primeiro, é o das relações humanas e de aprendizagem

que valorizam não somente a razão, mas também outros aspectos como a emoção, a afetividade, a estética.

O segundo eixo é a gestão democrática, compartilhada e com parcerias comunitárias e sociais, uma vez que a educação cidadã e integral deve promover o diálogo entre o saber informal e formal, reconhecendo o educando como partícipe do processo de construção do conhecimento. Cabe ao educador o exercício da escuta, da observação, do diálogo e do conhecimento prévio dos educandos, considerando que o trabalho pedagógico da Escola Cidadã objetiva “[...] formar sujeitos críticos, propositivos, criativos, participativos, capazes de interpretar o mundo e seu ‘estar sendo’ nesse mundo” (Antunes; Padilha, 2010, p. 46).

O terceiro eixo é a gestão sociocultural das aprendizagens, que representa a ressignificação das aprendizagens na escola, considerando que o conhecimento tem uma função social, ou seja, deve contribuir para promover a capacidade de ler criticamente a realidade e de agir para transformá-la. Dessa forma, as reflexões e práticas pedagógicas são fundamentais para se realizar a leitura do mundo, entender o contexto em que se vive e o estar sendo nele, bem como criar condições para agir sobre ele.

A avaliação dialógica continuada e formação humana configura-se como o quarto eixo da educação cidadã e integral. A avaliação, combinada à formação, deve ser permanente para fins de aprender e ressignificar a prática. O quinto eixo corresponde a todas as iniciativas relacionadas ao projeto eco-político-pedagógico da escola, envolvendo a compreensão dos princípios, diretrizes e propostas de ações na dimensão poética, ética, estética, sensível, criativa e crítica.

Constatou-se que nas duas escolas o número de monitores variava anualmente, pois dependia da quantidade das atividades ofertadas. Os monitores eram acadêmicos de cursos de graduação e pessoas da comunidade que trabalhavam de forma voluntária. Eram selecionados pela própria escola por meio de análise do currículo, conforme documentação constante na prestação de contas do período analisado.

Os recursos recebidos foram aplicados em conformidade com as orientações do MEC, advindas das normativas e manuais da Educação Integral e de acordo com as prioridades das escolas definidas e aprovadas nas reuniões do Conselho Escolar. Observou-se nas prestações de contas que as escolas solicitavam à Gerência de Arquivos e Malotes da Seduc/PA o tombamento dos bens adquiridos com os recursos do PDDE Educação Integral/Mais Educação, anexando as devidas notas fiscais.

Em relação à disponibilização adequada de recursos, corrobora-se com Flach (2023) ao afirmar que o compromisso com a qualidade social da educação requer, além da

disponibilização de financiamento público, que os recursos para a garantia do direito à educação sejam utilizados com transparência e para os fins últimos da educação.

Constatou-se que além da significativa redução de recursos, o PNME nasceu “[...] com o recorte teórico/ideológico de somente fazer investimento na melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, em função dos exames nacionais” (Passos; Souza, 2022, p. 125), em detrimento das outras atividades que já vinham sendo desenvolvidas pelo programa anterior.

O trabalho educativo proposto pelas duas escolas, **Escola Alter do chão** e **Escola Pajuçara**, pauta-se pela tendência progressista Crítico-Social dos Conteúdos, por considerarem que ela dá ênfase aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social, e prepara o aluno para atuar de forma ativa e crítica na sociedade (PPP Escola Alter do Chão, 2021; PPP Escola Pajuçara, 2021).

A educação integral é compreendida pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, como um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizada em uma escola de tempo integral. Para Libâneo (2014), ela envolve princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, os quais deveriam ser características de todas as escolas. O autor adverte que em qualquer tipo de escola, seja de tempo parcial ou integral, o que deveria importar é a qualidade do uso desse tempo e em que ele é aplicado, pois a simples extensão do tempo não assegura por si só os objetivos e os meios de funcionamento de uma escola, bem como não garante a educação integral.

Constatou-se, portanto, que nenhuma das escolas pesquisadas adota a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico. Infere-se que as escolas apresentam uma filosofia e missão semelhantes, que explicitam o propósito de assegurar a oferta de um ensino de qualidade que possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem. Desse modo, propõem-se a atuar em uma perspectiva crítica, considerando que entendem a escola de forma associada ao contexto em que se insere, cuja função é formar os alunos para a transformação social. Todavia, atuaram com os programas Mais Educação e Novo Mais Educação em uma perspectiva pragmática e imediatista, reproduzindo as orientações advindas da política educacional nacional, subordinada aos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, trazendo consigo concepções e ideologias vinculadas às relações de produção capitalista, em que o papel da escola tem sido reduzido ao ajustamento dos alunos às demandas dos interesses econômicos do capitalismo.

O ponto em comum entre os valores e princípios apontado pelas duas escolas pesquisadas é o diálogo, compreendido por ambas instituições como um valor importante no processo de interação e convivência social.

Nos PPP das escolas não constam de forma explícita a concepção de educação integral e a concepção de qualidade que se propõem a desenvolver. Contudo, os documentos apresentam algumas ideias e características sobre a formação humana que se quer alcançar que indicam aproximação com a concepção de educação integral defendida por Gadotti (2009), “[...] uma educação cidadã, ativa, participativa, formando *para* e *pela* cidadania, empoderando pessoas e comunidades” (Gadotti, 2009, p. 56, grifo do autor). Assim, essa perspectiva compreende que o tempo integral contribui para que se possa oportunizar momentos e atitudes de solidariedade, companheirismo e amizade na escola, que precisa de paz e sustentabilidade para realizar sua missão.

Evidenciou-se que as ações estratégicas das escolas tinham como foco principal a melhoria do desempenho dos alunos, demonstrando o interesse em alcançar as metas do Ideb. A **Tabela 9** apresenta os resultados e metas do Ideb da **Escola Alter do Chão**.

Tabela 9 – Resultados e metas do Ideb da Escola Alter do Chão de Santarém/PA – 2009-2021

| Ano | Ensino fundamental - anos iniciais | | Ensino fundamental - anos finais | |
|------|------------------------------------|------------------|----------------------------------|------------------|
| | Ideb Observado | Metas Projetadas | Ideb Observado | Metas Projetadas |
| 2009 | 4.5 | 3.9 | 3.3 | — |
| 2011 | 4.2 | 4.3 | 3.9 | 3.5 |
| 2013 | 4.8 | 4.6 | 4.2 | 3.8 |
| 2015 | 5.1 | 4.9 | 4.5 | 4.1 |
| 2017 | 5.6 | 5.2 | 4.1 | 4.4 |
| 2019 | — | 5.5 | 5.1 | 4.6 |
| 2021 | — | 5.7 | 4.6 | 4.9 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Inep (2021). Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem>. Acesso em: 6 mar. 2024.

Os dados da **Tabela 9** revelam que a **Escola Alter do Chão** superou a maioria dos índices das metas projetadas tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental. Em destaque vermelho os índices que foram menores dos esperados. Em 2011 não foi alcançada a meta projetada (4.3) para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando que o Ideb observado da escola foi de 4.2.

Com relação aos resultados dos anos finais dessa etapa de ensino, constata-se que somente em 2017 e 2021 a escola não conseguiu atingir os índices projetados. Em 2017, o Ideb observado foi de 4.1 e o projetado era de 4.4; e, em 2021, o Ideb observado foi de 4.6 e o projetado era de 4.9.

Nota-se, portanto, que em 2011, a **Escola Alter do Chão** se aproximou dos índices projetados para os anos iniciais do ensino fundamental e, em 2017 e 2021, dos índices projetados para os anos finais dessa etapa. Constatou-se que os pontos fracos da escola eram a evasão escolar; a indisciplina; pouca criatividade dos docentes e interesse dos alunos nas aulas, turmas superlotadas, dentre outros (PPP Escola Alter do Chão, 2008).

A **Tabela 10** apresenta os resultados e metas do Ideb da **Escola Pajuçara**.

Tabela 10 – Resultados e metas do Ideb da Escola Pajuçara de Santarém/PA – 2009-2021

| Ano | Ensino fundamental - anos iniciais | | Ensino fundamental - anos finais | |
|------|------------------------------------|------------------|----------------------------------|------------------|
| | Ideb Observado | Metas Projetadas | Ideb Observado | Metas Projetadas |
| 2009 | 4.0 | 3.5 | 3.5 | 3.6 |
| 2011 | – | 3.9 | – | 3.9 |
| 2013 | 4.6 | 4.2 | 3.8 | 4.3 |
| 2015 | 2.9 | 4.5 | 3.7 | 4.7 |
| 2017 | – | 4.8 | 4.1 | 4.9 |
| 2019 | – | 5.1 | 4.6 | 5.2 |
| 2021 | – | 5.4 | – | 5.4 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Inep (2021). Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem>. Acesso em: 6 mar. 2024.

Os dados da **Tabela 10**, destacados em vermelho, indicam os índices em que a **Escola Pajuçara** não alcançou as metas projetadas. Em 2015, o Ideb observado para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 2.9, por sua vez, a meta projetada era de 4.5. Destaca-se que todos os índices observados para os anos finais do ensino fundamental foram inferiores às metas projetadas no período de 2009-2021, com exceção dos anos de 2011 e 2021, cujos índices não constam na **Tabela 10**.

No PPP 2014-2016 a **Escola Pajuçara** justifica que os resultados do Ideb não são satisfatórios porque a instituição enfrenta diversos desafios que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, como o não funcionamento de laboratórios de Informática e Ciências; Salas de Leitura e Biblioteca; falta de professores, insegurança dos alunos e servidores no percurso até a chegada à escola; entre outros (PPP Escola Pajuçara, 2014; 2018).

A escola continua enfrentando vários desafios que interferem no processo de ensino e aprendizagem, tais como: infraestrutura precária (salas de aula sem mobília apropriada, ventilação e iluminação não adequada, laboratório de informática sem internet e servidor lotado); acentuada reprovação nas turmas do 7º ano, nos anos que antecederam 2020, que merece maior atenção da gestão, da coordenação pedagógica e do corpo docente; além do alto índice de alunos com distorção idade-série, que devido à disponibilidade de vagas, a escola recebe alunos transferidos durante todo o ano letivo, muitos com problemas de indisciplina, baixo desempenho escolar e destes a maioria não mora com seus pais, mas com tios ou avós (PPP Escola Pajuçara, 2021).

A qualidade em educação está para além dos testes padronizados do Ideb, está nas diversas e complexas dimensões da experiência que laceiam a transmissão da cultura pela educação. Compreende-se que “[...] treinar não significa educar, mas impor a cientificidade dos testes padronizados no processo de educar e isso não é qualidade em educação” (Alves, 2014, p. 94), pois significa impor uma racionalidade distorcida no ambiente escolar, distanciando-se da educação enquanto elemento de formação humana.

Entende-se, assim, que utilizar o Ideb como único método para aferir a qualidade educacional, e mais, para verificar a eficácia ou não dos programas de educação em tempo integral como o PME e PNME, é desconsiderar toda a diversidade presente no cotidiano escolar, ou seja, ignorar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais existentes no país.

A precária qualidade da educação pública é um aspecto assinalado, sobretudo, por altas taxas de evasão, retenção, distorção idade/série e pelo baixo índice de aprendizagem em muitas áreas do conhecimento, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, a busca pela qualidade da educação é uma preocupação presente em diferentes tempos e momentos da história da educação brasileira. “É muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino” (Oliveira; Araújo, 2005, p. 6). Trata-se de um tema caro recorrente de diálogos e debates entre educadores, políticos e sociedade civil.

O debate qualidade/quantidade na educação brasileira começou no século XIX, na transição do Império para a República, a partir dos movimentos sociais Entusiasmo Pela Educação e Otimismo Pedagógico. Ao propor a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que vivia um processo de urbanização em decorrência do crescimento econômico, o Entusiasmo Pela Educação manifestava preocupação de caráter quantitativo. De forma divergente, a ênfase do Otimismo Pedagógico era nos aspectos qualitativos da educação

nacional, pois defendia a melhoria das condições didáticas e pedagógicas nas escolas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O debate político entre 1930 e 1937 incorporava diferentes projetos educacionais. De um lado, os liberais almejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público brasileiro. A sua proposta era uma escola única, fundamentada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Assim, os liberais preconizavam o desenvolvimento urbano-industrial em bases democráticas. Por outro lado, os católicos contestavam as alterações qualitativas modernizantes e democráticas apresentadas pelos liberais, acusando-os de serem defensores de propostas comunistas. Os católicos alegavam que essas ideias liberais retiravam das famílias a educação dos filhos e destruíam os princípios da liberdade de ensino. Durante o Estado Novo, entre 1937 e 1945, oficializou-se o dualismo educacional com a oferta de ensino secundário para as elites e do ensino profissionalizante para as classes populares.

A partir das décadas de 1960, 1970 e, mais acirradamente, na década de 1990, o debate acerca da qualidade da educação ampliou-se com a “teoria do capital humano”, tendo em vista o crescimento econômico dos países da Europa e Estados Unidos. Assim, o neoliberalismo da década de 1990 trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência (Gentili, 1995).

A teoria do capital humano, formulada por Schultz (1971), sustenta a ideologia de que um maior investimento na educação elevaria as competências e habilidades dos trabalhadores, dotando-os de mais qualificação para o mercado de trabalho, e que o aumento da escolarização poderia garantir melhores posições dentro da estrutura de classes. Após a Segunda Guerra Mundial, as demandas pela educação se apoiaram nas concepções dessa teoria.

O investimento em educação, nessa perspectiva teórica, se dá “[...] a partir da ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima” (Frigotto, 2009, p. 69). A teoria do capital humano, presente no ideário liberal e neoliberal, opõe-se à teoria da formação *omnilateral* de Marx, que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

O discurso da qualidade da educação ganha sentido no tecido da hegemonia conservadora dos anos 1990. Para desvendar os mecanismos de funcionamento dessa ideologia que tem no neoliberalismo seu eixo de sustentação, faz-se necessário desenhar o campo ideológico no qual se insere o discurso da qualidade na educação e das políticas públicas implantadas nos anos 1990. Para Oliveira e Araújo (2005), qualidade é um termo polissêmico

e comporta diversos significados. Por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas. O conceito de qualidade vem sendo bastante utilizado no processo produtivo e apresenta discursos que evocam a qualidade total e a necessidade de melhoria da qualidade para aumentar a competitividade.

A qualidade total vincula-se à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo, pois em vez da produção em série e em larga escala para atender a demanda do consumo de massa, introduziu a produção em pequena escala para atender a determinados nichos de mercado. Desse modo, o conceito de qualidade total se expressa em dois vetores, um externo e outro interno. No vetor externo, ele pode ser traduzido no sentido de satisfação total do cliente, enquanto que no vetor interno corresponde à captura da subjetividade dos trabalhadores para o capital. Significa conduzi-los a “vestir a camisa da empresa”, o que implica a exacerbação da competitividade entre eles para atingir o máximo de eficiência e produtividade. Com a transposição desse conceito de qualidade total do âmbito empresarial para as escolas, manifestou-se a tendência de considerar os educadores como prestadores de serviço, os alunos como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. Na verdade, sob a égide desse tipo de qualidade, os alunos são produtos que as escolas fornecem para a empresa ou para a sociedade (Saviani, 2013b).

Na contramão dessa perspectiva de qualidade total, encontra-se a PHC como uma teoria revolucionária da educação que defende a escola pública como espaço educativo para a democratização da cultura sistematizada da humanidade e não como uma empresa a serviço do capitalismo.

O conceito de Gerência de Qualidade Total é abordado em Paro (2001) como o método administrativo que se apropria do discurso da qualidade, mas que serve aos propósitos do capital, sobretudo contribuindo para a economia de recursos. Na administração capitalista, embora seu discurso insista na questão da qualidade, a sua verdadeira preocupação é a gerência ou o controle do trabalho alheio. Esse método, que impõe a ideologia ou concepção de mundo neoliberal, ao ser introduzido na escola, atinge inicialmente os professores e demais funcionários. Com efeito, os alunos também são envolvidos por duas vias distintas e complementares entre si: pela influência, principalmente dos professores, e pela força material das práticas escolares.

Nesse sentido, o autor adverte sobre a importância de atentar-se para a organização do trabalho escolar, a distribuição da autoridade e do poder, bem como para os padrões de relacionamento interpessoal, tendo em vista que são elementos deixados de lado pela gerência

da qualidade total. Afinal, “[...] o conceito de democracia não se apreende apenas no discurso, mas constrói-se na prática, com o constante exercício como opção de vida, não como uma medida tópica que se aplica numa ou outra ocasião” (Paro, 2001, p. 29). Para desarticular essa ideologia neoliberal da instauração da lógica do mercado aos assuntos educacionais, sob o pretexto de alcançar “eficiência”, entende-se como essencial que o educador reconheça a democracia como um valor histórico, construído na prática, e tenha consciência e se posicione sobre que tipo de prática pedagógica quer assumir, a sua concepção de mundo, sociedade e homem.

Compreende-se como necessário que as escolas exercitem em suas práticas a democracia, respeitando e valorizando as ideias e opiniões de todos. A gestão democrática é um dos aspectos apontados no Projeto Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Pará e compõe um dos indicadores de qualidade social (Flach, 2023) que permite a participação popular na gestão da educação e da escola.

A polissemia característica do conceito de qualidade envolve a necessidade do estabelecimento de um recorte temporal e contextual, visto que o entendimento do que é qualidade reflete valores de determinada época e contexto, podendo ser redefinido com as mudanças das condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social (Bauer, 2017). Assim, depreende-se que as diversas concepções de qualidade se diferenciam de acordo com as condições de cada contexto e com as visões de mundo, abordagens teóricas e projeto educativo dos diferentes atores e segmentos sociais envolvidos na discussão do conceito.

De um ponto de vista histórico, a qualidade do ensino no Brasil é percebida de três formas distintas, conforme pontuam Oliveira e Araújo (2005). Na primeira, a qualidade é determinada pela oferta de ensino insuficiente, condicionada pela oferta limitada de oportunidades de escolarização. Nesse sentido, a definição de qualidade articula-se à possibilidade ou impossibilidade de acesso à escola. Isso significa que a primeira noção de qualidade foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada. Portanto, um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar.

A partir dessa lógica, a política educacional erigida para fazer frente à demanda por escolarização era relativamente simples: bastava construir prédios escolares. Assim, a partir de 1940, a política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho.

Na segunda noção de qualidade, esta é percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental, ou seja, relaciona-se à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino. No final dos anos 1970 e nos anos 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade.

A terceira noção de qualidade ocorre por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados, como o Pisa e a Prova Brasil. Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o fator preponderante da qualidade possível ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (da educação) que se almeja. A qualidade de ensino é especialmente medida sobre o enfoque da aprendizagem. Não há qualidade de ensino quando o aluno não aprende. “De uma perspectiva filosófica, o pensamento marxista toma a qualidade e a quantidade como elementos inerentes aos seres e fenômenos, pontuando que se apresentam de modo indissociável” (Azevedo, 2011, p. 422).

Entende-se que a qualidade educacional é um compromisso do Estado, expresso na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e em outras políticas públicas. Nas últimas décadas o debate em torno da qualidade educacional tem se intensificado, seja pela própria complexidade do termo repleto de significações e que permite enfoques diversos, seja pela compreensão dos componentes que constituem uma educação de qualidade.

Dentre os mais célebres e difundidos fatores intervenientes dos caminhos da qualidade da educação nos campos de atuação política e acadêmica, destacam-se o planejamento, a gestão educacional e escolar, o financiamento da educação, os debates sobre o currículo e as políticas curriculares, as estratégias e políticas de avaliação educacional e das aprendizagens, as políticas e práticas de inclusão e diversidade e a garantia da ética e da cultura de paz nas escolas e nos macro e microprocessos educativos (Najjar; Mocarzel, 2020). Em consonância com esses autores, compreende-se que “[...] cada fator é parte e também é todo, na medida em que cada um deles pode ser determinante para o fracasso ou o sucesso de um projeto de educação emancipatório e viável” (2020, p. 20). Assim, entende-se que esses fatores são partes de uma visão de mundo e de educação.

Para Gadotti (2009), o princípio da integralidade deve contemplar o aluno e se estender também ao professor para as atividades de planejamento e de aperfeiçoamento profissional.

Desse modo, a discussão sobre o aspecto do tempo integral se relaciona com a qualidade da educação, pois pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Na sociedade brasileira, a proposta de ampliação do tempo diário de escola só faz sentido se trouxer uma reorganização do tempo que leve em conta as peculiaridades culturais das classes desfavorecidas e seja menos cegamente fiel aos valores culturais dos segmentos hegemônicos da sociedade. A organização flexível do tempo escolar não se confunde com falta de clareza quanto aos objetivos. A flexibilidade é necessária à autonomia, ao pensamento e à ação independente. Porém, os horários e as regras da escola precisam ser recriados em função de um projeto mais ambicioso do ponto de vista das oportunidades formativas que ali os indivíduos possam encontrar (Cavaliere, 2002b). Significa que o uso do tempo escolar integral demanda planejamento, consciência crítica da sua intencionalidade, de forma que a escola cumpra a sua função social.

Ribeiro (2017) salienta que o contexto socioeducacional impulsionador da política de educação integral em tempo integral do governo federal caracteriza-se por dois fatores: a situação de pobreza, que gera risco e vulnerabilidade social; e pelas estatísticas negativas em relação ao sistema educacional brasileiro. O autor explica que esses fatores se imbricam e podem mutuamente se influenciar, o que justifica as políticas abrangentes e intersetoriais como é o caso da perspectiva de educação integral adotada pelo governo federal, contemporaneamente.

Segundo Gadotti (2009), a qualidade almejada pela escola de tempo integral deve buscar o ensino e a aprendizagem de alunos e professores, comprometida com o entorno da comunidade, em melhores condições de serviços, a partir da educação ativa e cidadã para os sujeitos da escola e comunidade. Trata-se da qualidade sociocultural, que acontece quando há ensino-aprendizagem, “[...] quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo” (p. 52), a qual se diferencia da noção comum daquela aferida pelos índices educacionais.

O debate sobre a qualidade da escola e do ensino que nela se realiza não deve ser dissociado de discussões de fundo, como: que escola se quer oferecer aos alunos que nela se encontram e às gerações futuras? Quais são os aprendizados mínimos desejados? Qual a formação que deve ser oferecida ao professor para que atue nessa escola? Quais as condições estruturais mínimas necessárias para que o processo de ensino e o processo de aprendizagem ocorram dentro de parâmetros adequados? Como argumenta Bauer (2017), essas e outras questões remetem à discussão da função da escola na sociedade, imprescindível para se definir o que é, pois, uma escola de qualidade.

Ao refletir sobre as relações entre a ampliação do tempo escolar e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro da escola, Cavaliere (2007, p. 1017) esclarece que “[...] a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes”. Para a autora, o tempo de escola tem sido um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral, considerando que ele “[...] é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores” (Cavaliere, 2007, p. 1018-1019). Dessa forma, o tempo integral pode ser um aliado para que as escolas cumpram a função social de preparar indivíduos para a vida democrática, desde que elas tenham estrutura curricular compatível e infraestrutura adequada quanto aos espaços, profissionais e organização do tempo, pois são condições necessárias para que ocorram experiências de compartilhamento e reflexão no interior dessas instituições.

Sordi (2017) aponta que a educação pública necessita ter qualidade social orientada pela construção de um mundo melhor, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo. Para tanto, não basta que a educação pública seja considerada boa nos aspectos instrucionais básicos, boa para assegurar o mínimo que deve ofertar aos que dela mais precisam, boa para promover uma inclusão excludente que se afasta da matriz de formação humana e *omnilateral*, como definem alguns grupos.

Dessa forma, a qualidade na escola pública implica esclarecer para que e para quem ela se constrói, uma vez que de um lado há aqueles que trabalham em prol de uma qualidade regida pelos interesses do mercado “[...] mudando drasticamente a relação das instituições de ensino no tocante às suas funções sociais, dada a centralidade da oferta da educação como mercadoria” (Colares; Colares, 2022, p. 12); e do outro há aqueles que estão filiados e unidos em torno de uma concepção de qualidade ampliada, detentora de pertinência social, inclusiva e democrática, construída com a comunidade e regida pela ideia da educação como um bem público e não como mercadoria.

Como assinala Dias Sobrinho (2013), a educação como bem público tem como referência central o aprofundamento do bem comum segundo valores de equidade e de igualdade democrática e social. De modo distinto e contraditório, a educação como mercadoria tem seu foco no lucro do empresário e no desenvolvimento de uma sociedade competitiva e dominada pelo individualismo possessivo.

Conforme Saviani (2020c), na política educacional brasileira atual ainda há uma tendência geral de precarização da educação que se expressa na filantropia, na proteção,

na fragmentação e na improvisação, em que o Estado se mantém como regulador e transfere para a sociedade a responsabilidade de manter e garantir a qualidade da educação.

A filantropia corresponde à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. Contrariando o princípio constitucional que define a educação como dever do Estado, adota-se uma diretriz em que a educação, em vez de ser concebida como direito de todos e dever do Estado, passa a ser dever de todos e direito do Estado. Isso significa um regresso à época em que a educação ainda não era considerada um assunto de responsabilidade pública, permanecendo na alçada da filantropia.

A protelação significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. A fragmentação está presente nas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem. A improvisação se manifesta no fato de que, para cada ponto que se levanta como importante, busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei, ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição a outras medidas correlatas ou de efeito equivalente. O resultado observável empiricamente, como explica o autor, é a precarização geral da educação pública visível na rede física das escolas, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados.

As atuais tendências pedagógicas hegemônicas⁶² sustentam o discurso neoliberal de que a educação deve estar a serviço da produção de conhecimentos e de competências que gerem aumento da competitividade mercadológica (Saviani, 2020a), em detrimento da formação humana integral e da construção de sociedades democráticas. Na contramão dessa ideologia, situa-se a PHC, que defende a formação *omnilateral*, em contraposição à formação unilateral e alienadora do homem.

Para Silva e Gonçalves (2020), uma educação de qualidade é aquela que contribui para a formação de homens e mulheres, tornando-os capazes de se constituírem como sujeitos históricos, com condições de participar, de forma crítica e criativa, na construção e reconstrução

⁶² Segundo Saviani (2020a, p. 10) trata-se da tendência “representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais ‘pedagogias do aprender a aprender’ que aparecem em versões como ‘pedagogia da qualidade total’, ‘pedagogia das competências’, ‘pedagogias da inclusão’, ‘pedagogia multicultural’, ‘teoria do professor reflexivo’, ‘pedagogia corporativa’, ‘pedagogia social’ e assemelhadas”.

da sociedade, da escola e da própria educação. Isso explica o fato de a qualidade da educação possuir dimensões de caráter social, político e histórico.

Assim, compreende-se como ideal o modelo de gestão democrática, pois permite a participação e a integração dos diferentes setores na tomada de decisão da escola. Em consonância às ideias de Paro (2016), entende-se que a democracia guiada por uma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades somente se efetiva por atos e relações que acontecem na realidade concreta. Contudo, apesar de essa premissa parecer óbvia, notadamente os educadores assimilam o discurso de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, mas não exercem a prática democrática correspondente.

Cumprе salientar que o caminho para se concretizar a democracia na escola, segundo Paro (2016), consiste na busca de um conhecimento crítico da realidade social, procurando identificar os seus determinantes estruturais (econômicos, sociais, políticos e culturais) e reconhecer que as suas contradições precisam ser o ponto de partida para ações com vistas à transformação social. Dessa forma, a prática escolar cotidiana precisa enfrentar os determinantes que estão articulados aos interesses autoritários de uma minoria e dificultam a participação efetiva da comunidade na gestão escolar.

O estudo de Machado (2019) explora as concepções de qualidade do ensino que permeiam políticas e iniciativas de educação integral e escola de tempo integral por meio de artigos que debateram possíveis relações entre a ampliação do tempo de permanência na escola e incrementos na qualidade do ensino. A autora concluiu que as concepções de qualidade nos textos explorados, em geral, referem-se ao desempenho dos estudantes nas avaliações, tanto as padronizadas em larga escala como as aplicadas pelos professores em sala de aula. A pesquisa indicou que a escola em tempo integral é uma possibilidade efetiva de melhorar a qualidade do ensino, contudo, advertiu que esforços precisam ser adotados para que outras dimensões da educação escolar sejam atendidas, como aspectos da qualidade do ensino, como organização política e pedagógica das atividades oferecidas, formação permanente dos profissionais que atuam em tempo integral, além de infraestrutura para atividades complementares, para fortalecer e estimular todo o potencial dessa política educacional de incrementar melhorias da qualidade do ensino.

Em conformidade com Machado (2019), reconhece-se que os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações, tanto as padronizadas em larga escala como as aplicadas pelos professores em sala de aula, são extremamente relevantes. Contudo, a qualidade da educação na perspectiva crítica ultrapassa esse sentido e engloba outras dimensões e aspectos da qualidade do ensino, como organização política e pedagógica das atividades oferecidas,

formação permanente dos profissionais que atuam em tempo integral, além de infraestrutura para as atividades complementares.

Segundo Dourado (2020a), uma educação de qualidade envolve múltiplas dimensões sociais e educacionais, dentre essas: a) dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; b) dimensão dos direitos e das obrigações do Estado (acesso, diretrizes e padrões de qualidade, processos de regulação e de avaliação, bem como a garantia de programas suplementares); c) dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho formativo em articulação com o projeto pedagógico, a valorização do profissional da educação e da cultura institucional), fundamentais para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, entendendo a educação como prática social e histórica, a educação de qualidade envolve a indicação de insumos, propriedades, atributos e a definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não se circunscreve a eles.

Na busca para se consolidar a qualidade educacional, Dourado (2020a) adverte que essa multiplicidade de aspectos deve ser compreendida como resultado de processos coletivos e democráticos, articulados à concepção de educação, de qualidade social, às condições de acesso e permanência do aluno na escola, aos sujeitos envolvidos e suas condições concretas, à dinâmica formativa e aos aspectos político-pedagógicos que consubstanciam o ato educativo. Em suma, envolve a aquisição e a produção de conhecimentos e saberes significativos, a avaliação formativa, a definição coletiva de base comum nacional que garanta a unidade na diversidade.

Nesse sentido, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado, que se traduz em instrumento de controle, ranqueamento e competição institucional, compreende-se que é necessário elaborar e implementar processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios.

As políticas de ajuste fiscal aprovadas após o golpe de 2016, especialmente a Emenda Constitucional n. 95/2016, são desafios que impedem a construção de uma educação de qualidade. Ao congelar os gastos sociais por 20 anos, a emenda está articulada aos retrocessos das políticas educativas, tem secundarizado a materialização do PNE, reduzindo os recursos para a educação e intensificando a vertente neoliberal e conservadora na educação (Dourado, 2020a).

A ideia de qualidade de educação no quadro das tendências pedagógicas que nortearam a educação brasileira, denominadas como Tradicional, Nova e Tecnicista, segundo Niesvald

(2020), imprimiu um padrão de qualidade de acordo com seus princípios, em correspondência com os acontecimentos históricos de cada época que conduziram a prática pedagógica.

Desta forma, pode-se afirmar que o conceito de qualidade da educação é dinâmico, transitório e representa os anseios e os esforços fundamentados em um posicionamento ideológico. Niesvald (2020) enfatiza que ele está intimamente ligado às suas finalidades e envolve uma série de elementos, uma vez que expressa uma visão de homem e sociedade e manifesta como corolário uma perspectiva de classe. Nesse sentido, é um campo em disputa e de luta de interesses atravessados pela arena do poder que marca a educação pública.

O estudo de Flach (2023) apresenta as disputas ideológicas em torno do debate sobre a qualidade da educação no Brasil, sob a luz do materialismo histórico e dialético. A autora expõe as perspectivas antagônicas sobre a qualidade da educação no debate político-educacional atual. De um lado, a perspectiva da qualidade empresarial (qualidade total) pretende manter a lógica do modo de produção capitalista; de outro, a perspectiva da qualidade social busca romper com a divisão social e, no limite, colaborar para a instauração de uma sociedade justa, livre e igual.

Na perspectiva histórico-crítica, o que se entende por uma educação de qualidade difere do padrão neoliberal imposto à sociedade capitalista. No âmbito das propostas liberais hegemônicas, a educação é entendida como um instrumento de equalização social e de adequação dos indivíduos à sociedade moderna e industrial. Trata-se de uma perspectiva que associa o desenvolvimento econômico e a própria democracia ao processo de universalização da educação.

Na contramão das propostas liberais hegemônicas, a PHC pressupõe que a efetiva apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico ocorra através de uma prática pedagógica sistemática, desenvolvida a partir da realidade concreta e do compromisso político com a formação crítica do homem, sobretudo da classe trabalhadora. Desse modo, ao afirmar que a educação escolar tem uma função mediadora na prática social, evidenciam-se os seus determinantes sociais e consideram-se as contradições capitalistas que a delineiam.

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, expressa-se como teoria crítica que está em defesa da escola pública de qualidade e resgata a importância da escola no seio da sociedade por meio da reorganização do trabalho educativo, tendo como eixo primordial o saber sistematizado sob o qual se define a especificidade da educação escolar.

Nessa direção, a perspectiva crítica e emancipatória da qualidade da educação considera imprescindível o respeito às culturas e rejeita qualquer forma de opressão e dominação, pois busca superar “[...] a educação alienante, fragmentária, parcial e excludente [...]” (Silva, 2020, p. 23), que vem sendo defendida pela ideologia neoliberal. Conforme apontado pela autora, um

dos maiores desafios do trabalho docente é superar a visão economicista e produtivista das diretrizes de padronização e uniformidade da política educacional e seus princípios de gerencialismo voltados para atender a economia, o mercado e o emprego.

Em suma, concordando com a análise de Coelho e Guillarducci (2021, p. 130), compreende-se que a materialização da política de educação em tempo integral vem caminhando “[...] em sentido oposto ao da construção de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e que se proponha a uma formação crítica e emancipadora”. Os autores apontam cinco aspectos que se inter-relacionam e se constituem como barreiras a serem enfrentadas e superadas nas políticas de educação em tempo integral, a saber: ausência de investimentos na escola pública; transferência de responsabilidades educacionais a organizações privadas e comunitárias; focalização na educação em tempo integral com viés compensatório; concepção curricular utilitarista e a precarização do trabalho docente.

A ausência de investimentos na escola pública brasileira não é um fato recente. Integra a história de lutas sociais por uma escola pública e universal, conforme vem sendo reivindicada desde a década de 1930. “O contexto atual das políticas educacionais brasileiras expõe a permanência do **histórico dualismo escolar**, que assumiu novos contornos, mas ainda se apresenta como elemento estrutural” (Coelho; Guillarducci, 2021, p. 131, grifo nosso). A manutenção do dualismo escolar é um problema que se relaciona com a questão dos poucos investimentos na educação pública.

Na política contemporânea de educação em tempo integral, Cavaliere (2009) indica que os programas de educação em tempo integral podem ser analisados a partir de duas vertentes: escolas de tempo integral e alunos em tempo integral.

A primeira vertente, escolas de tempo integral, reforça a ampliação da jornada escolar centralizada na instituição, contando com a possibilidade de investimentos que possam alavancar o Projeto Político-Pedagógico da escola. Busca, portanto, investir em mudanças nas escolas para que elas tenham condições de manter os alunos e professores em turno integral.

A outra vertente, alunos em tempo integral, centraliza a ampliação do tempo escolar nos sujeitos, o que não necessariamente acarreta investimentos para a instituição escolar. Prioriza a articulação da escola com outras instituições e projetos da sociedade, com fins de oferecer atividades no espaço escolar ou fora dele, em turno alternativo às aulas (Cavaliere, 2009). Pode-se afirmar que a proposta de educação em tempo integral dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação se insere na segunda vertente, pois ambos os programas possibilitavam o uso de outros espaços educativos, que não fossem o escolar, para a realização das suas ações.

No bojo de um direcionamento político de pouco investimento na instituição formal de ensino, o processo de ampliação da jornada escolar relaciona-se ao segundo aspecto – transferência de responsabilidades educacionais a organizações privadas e comunitárias – conforme argumentam Coelho e Guillarducci (2021). Esse aspecto limita a possibilidade de construção de uma educação pública orientada por pressupostos emancipadores, uma vez que são evidenciados dois caminhos. O primeiro é a responsabilização das comunidades no entorno da escola pelo processo de implementação da política de tempo integral. O segundo refere-se ao incentivo na promoção de parcerias público-privadas como forma de manter as ações dessa política.

O terceiro aspecto que limita a possibilidade de se efetivar uma educação integral em tempo integral, baseada em pressupostos emancipadores, trata da política de focalização com viés compensatório. Entende-se que esse modelo de delineamento de jornada escolar em tempo integral apresenta problemas graves, uma vez que não se direciona a todos os estudantes. Desta forma, configura-se como uma política incompatível com a efetivação da educação em tempo integral que se constitui como direito social. Nesse sentido, “[...] na contemporaneidade, a noção de educação integral que hegemonicamente tem orientado as políticas de educação em tempo integral alinha-se a uma concepção de proteção integral dos sujeitos” (Coelho; Guillarducci, 2021, p. 134). Compreende-se, portanto, que esse tipo de proposta de educação em tempo integral reforça as práticas assistencialistas nas instituições escolares, em detrimento daquilo que deveria ser a função principal da escola, ou seja, garantir acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Na compreensão de Coelho e Guillarducci (2021), não há problema em promover a proteção integral. Entretanto, é importante ter clareza que a proteção integral, isoladamente, não garante uma educação integral. Esse reducionismo relaciona-se ao quarto aspecto apontado pelos autores, que se refere à concepção curricular utilitarista apresentada nos programas de educação em tempo integral, como o Mais Educação. A organização desse programa orientou-se por uma concepção curricular utilitarista e se relacionou a dois aspectos, como concepção econômica de educação promotora de capital humano e, ainda, como concepção promotora de capital social, cumprindo a função de orientar a formação humana para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho (capital humano) e a outra função de promover o incentivo a práticas que fomentassem a solidariedade e estruturas sociais de cooperação (capital social), assumindo o viés utilitarista.

O quinto desafio a ser superado para se efetivar uma educação integral em tempo integral com pressupostos emancipadores refere-se ao processo de precarização do trabalho

docente. No contexto do Programa Mais Educação, conforme argumentam Coelho e Guillarducci (2021), a precarização do trabalho docente assumiu a representação mais radical na deterioração de condições e relações do trabalho do professor, pois esse programa abriu precedentes para a atuação dos “educadores comunitários”, sem exigir formação específica para o exercício da docência, adotando a experiência prática como um critério de seleção.

Mediante esses desafios ou limites a serem superados para se efetivar uma educação integral em tempo integral com pressupostos emancipadores, Coelho e Guillarducci (2021) advertem que é importante compreender que esses aspectos se articulam no planejamento de um projeto mais amplo de educação e sociedade.

Na tentativa de contribuir para a construção de um projeto educacional de tempo integral que se aproxime de uma educação integral emancipadora, os autores Coelho e Guillarducci (2021) apresentam oito pressupostos ou princípios orientadores a serem considerados nesse processo, os quais foram elaborados pelos membros do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi)⁶³, em atendimento à solicitação feita pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017. Destaca-se que esses pressupostos ou princípios se complementam e configuram-se como desafios a serem superados.

O primeiro princípio é que a escola de tempo integral só se justifica se for além da mera ampliação de jornada e contiver uma proposta de educação materializada em seu PPP, construída coletivamente pela comunidade escolar.

Em linhas gerais, o segundo pressuposto é que a educação institucionalizada, em tempo integral, não deve ser uma ação imposta à sociedade. A escolha pela ampliação ou não da jornada escolar deve ser uma opção das famílias e da sociedade. Desse modo, para adotar uma política de educação em tempo integral, o sistema e as redes de ensino deveriam dialogar, previamente, com a sociedade, no sentido de sensibilizá-la para a adoção dessa política, preservando o seu direito de escolha.

O terceiro e quarto princípios retratam a natureza do tempo integral e da organização pedagógica. Define, por sua vez, que a escola de tempo integral deve funcionar em turno único e com um currículo integrado. Dessa forma, a forma de ensino não deve dicotomizar turno e contraturno. Complementando, o quarto princípio sinaliza que é necessário um currículo amplo, que contemple uma diversidade de linguagens e a integração de conhecimentos e saberes.

⁶³ Núcleo de estudos que, desde 1995, dedica-se a empreender estudos e pesquisas relacionadas às temáticas da educação integral e da educação em tempo integral. Funciona na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

O quinto princípio faz menção sobre a formação e a valorização dos profissionais envolvidos no processo de construção de uma escola de tempo integral. É fundamental que ela tenha uma equipe consolidada, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicados a uma única unidade escolar.

O sexto princípio chama atenção para o aspecto da valorização dos profissionais que atuam na escola de tempo integral e indica a necessidade de formação continuada e de tempo regular para planejamento. Percebe-se que valorizar os profissionais pressupõe dar condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho escolar em tempo integral.

Os dois últimos princípios apontam outras condições objetivas mais amplas, como a necessidade de infraestrutura e espaços adequados (salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários), além de aporte de recursos regulares e suficientes para a ampliação da jornada escolar. Atenta-se que essas condições objetivas são dependentes de ações que, por vezes, não se reduzem às políticas locais e requerem, ainda, o compromisso público das gestões estaduais e da federal. De acordo com os pesquisadores do Neephi, a construção de um projeto educacional de tempo integral que se aproxime de uma educação integral emancipadora perpassa a superação desses desafios.

Em face de tais considerações discutidas neste texto, infere-se que no campo educacional há duas perspectivas antagônicas de qualidade da educação. A qualidade total orientada pela ideologia neoliberal, que se volta aos interesses capitalistas visando à formação de mão de obra necessária ao setor produtivo; e a qualidade social, vinculada aos interesses de todos, que se fundamenta para além da ampliação da oferta e da permanência dos estudantes no contexto escolar, ampliando a discussão sobre a necessidade de uma educação integral que efetive uma formação humana crítica e emancipadora e com o compromisso de uma sociedade democrática. Desse modo, constata-se que a PHC defende a qualidade social da educação.

Portanto, para a organização de uma educação integral em tempo integral que tenha como objetivo a emancipação humana, a defesa de uma educação de qualidade social demonstra-se essencial, uma vez que é preciso que a escola se posicione e explicita no seu PPP suas intencionalidades e os fundamentos que norteiam suas escolhas político-educacionais e sua prática pedagógica quanto ao tipo de homem e sociedade que quer formar.

Ao longo dos seus estudos, Cavaliere (2007) identificou quatro concepções de escola de tempo integral no cenário da educação pública brasileira, sendo: **assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial**. A primeira é a visão predominante. De cunho **assistencialista**, compreende que a escola de tempo integral deve cuidar e proteger os desprivilegiados. A sua

função é, portanto, suprir as deficiências gerais de formação, de modo que o conhecimento não é o mais relevante, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização primária. Portanto, considera a escola de tempo integral como uma instituição que substitui a família.

Sobre essa **concepção assistencialista** de escola em tempo integral, em sintonia ao pensamento de Paiva, Azevedo e Coelho (2014), compreende-se que o Estado deve acolher crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas por meio de uma política assistencial e não a denominando como educacional. O tempo integral configurando-se como um projeto assistencial torna-se, na verdade, uma "[...] política minimalista e simplista de educação em tempo integral [...]" (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014, p. 56), em vez de uma prática de formação humana multidimensional, integral.

A **concepção autoritária** compreende a escola de tempo integral como um local de prevenção ao crime que adota rotinas rígidas, visando formar para o trabalho. A **concepção democrática** considera que esse tipo de instituição pode cumprir um papel emancipatório, uma vez que o aumento do tempo escolar proporciona uma educação mais efetiva, que favorece melhor desempenho e emancipação do educando.

Por fim, a **concepção multissetorial**, considerada por Cavaliere (2007) a mais recente, compreende que a educação em tempo integral não precisa ser centralizada na instituição escolar, podendo ocorrer em outros espaços. Essa perspectiva defende que o Estado e suas estruturas, trabalhando de forma isolada, "[...] seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferências de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade" (Cavaliere, 2007, p. 1029). Assim, aponta como um fator importante a ação diversificada de setores não governamentais, pois a educação pode e deve se fazer também fora da escola, não sendo necessária a estruturação de uma escola de horário integral.

Cavaliere (2007) e Coelho (2010) direcionam um olhar crítico à concepção de educação multissetorial. Cavaliere (2007) defende a centralidade da escola como espaço educativo, embora admita que a educação possa ocorrer em outros espaços e por outros profissionais. Mas adverte que isso pode contribuir para a fragmentação e descentralização do trabalho pedagógico da escola como instituição educativa, além de possibilitar o entendimento de que a escola pública não seria capaz de promover a formação integral, o que justificaria a necessidade do auxílio da iniciativa privada e da sociedade civil.

Considerando que a educação é um direito de todos, enfatiza-se que cabe ao Estado assumir sua responsabilidade, pois "[...] a escola é por natureza a instituição do aluno e para o aluno" (Cavaliere, 2007, p. 1031). Assim, promover sua centralidade enquanto instituição

educativa “[...] é condição sine qua non para que a formação completa aconteça, como formação cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional” (Coelho, 2010, p. 11). Nota-se, portanto, que as autoras defendem a escola como espaço central para o processo educativo de formação humana integral.

A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, com vistas à formação integral, demanda uma nova organização curricular que supere o currículo fragmentado e a dicotomia existente entre educação escolar e não escolar, o que tem sido um dos desafios da escola de tempo integral. Para Gadotti (2009), a educação em tempo integral não significa ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. É necessário estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico aos demais saberes técnico, artístico, filosófico, cultural. O autor compreende que a ampliação do tempo além de possibilitar uma maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre os docentes e os alunos, permite ampliar o horizonte da formação escolar do educando com base em valores como solidariedade, companheirismo e amizade.

Na política educacional neoliberal, além das funções específicas de instrução e socialização, a escola enquanto instituição educativa foi direcionada a desenvolver atividades suplementares em virtude de uma série de determinantes sociais e econômicos, entre esses destacam-se os ligados a razões de ordem ideológica e os que se referem às precárias condições de vida da clientela escolar. Desse modo, a escola passou a exercer as atividades relacionadas à assistência médica, odontológica e à alimentação (Paro *et al.*, 1988).

Os autores indicam algumas diferenças e semelhanças entre a escola brasileira de tempo integral do passado e a de hoje. Acreditam que as diferenças estão centradas em dois pontos: “[...] a clientela a quem essa escola se dirige e a entidade que a mantém” (Paro *et al.*, 1988, p. 206) e esclarecem que no passado os internatos ou semi-internatos geralmente eram particulares e dedicados às famílias abastadas, enquanto hoje a escola de tempo integral é mantida pelo Estado e proposta aos segmentos de baixa renda da população. Quanto às semelhanças, destacam que ambas “[...] respondem às necessidades das classes que detêm o poder político e econômico” e, além de instruir, têm a intenção de oferecer uma formação integral que possa “[...] desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, formas de ação e de expressão julgadas convenientes para a população a ela submetida” (Paro *et al.*, 1988, p. 208).

Distanciando-se do assistencialismo, a expansão do tempo escolar precisa abranger a qualidade da educação que visa promover a formação humana de forma integral e não somente minimizar os riscos sociais (Cavaliere, 2007). Nesse sentido, compreende-se que uma educação

de qualidade coaduna tempos e espaços de aprendizagem com a qualidade didático-pedagógica que propicia aos sujeitos a construção de personalidades humanas autônomas e críticas.

Limonta e Santos (2013) salientam que o aumento do tempo escolar precisa corroborar o objetivo de formar o sujeito integralmente e deve representar oportunidades de aprendizagens significativas e emancipadoras que contribuam para o desenvolvimento formativo do educando. As autoras reconhecem a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na escola de tempo integral, mas advertem que o cuidado não deve se sobrepor ao ensino, pois a característica da educação integral não é o assistencialismo, mas deve ser a superação das desigualdades sociais, possibilitando o acesso dos alunos a um capital cultural com vistas a fazer diferença nos processos de inserção social.

A proposta de educação integral presente nos documentos oficiais do PME expressava a ressignificação do papel da escola, no sentido de implicar a absorção de novas responsabilidades, como a tarefa de proteger, para além das funções de ensino e desenvolvimento.

As ações educativas propostas pelo PME buscavam superar o processo de escolarização centrado na figura da escola. Partia-se do entendimento de que a escola, embora fosse o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, não deveria ser tomada como única instância educativa. No que se refere ao espaço educativo, a proposta do governo federal com o PME era ampliar o espaço educacional também para outros ambientes fora da escola, sendo esse um dos aspectos da ressignificação do programa. Na visão crítica de Silva e Silva (2013), promover educação integral apelando para a oferta de espaços educativos através das redes da sociedade civil, ou seja, com base no conceito de “cidade educadora” e “território educativo”, pode significar a precariedade do espaço e da educação. A noção de “cidade educadora”, segundo Leclerc e Moll (2012), surgiu em Barcelona, nos anos 1990, e parte do entendimento de que todos os espaços da cidade são locais potenciais para a aprendizagem.

Compreende-se que a extensão do tempo na escola pública de tempo integral exige a reflexão sobre o espaço, mas também sobre as atividades educativas, o material pedagógico, a estrutura física adequada, os profissionais qualificados e o investimento necessário (custo aluno). Nesse sentido, como argumentam Limonta e Santos (2013), é fundamental que haja conhecimento e planejamento, uma vez que ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola necessariamente implica a reorganização dos conteúdos, atividades e dos processos de ensino e aprendizagem para a constituição de uma escola fundamentada em um PPP que

possibilite a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, aliando esse tempo à qualidade do ensino e da aprendizagem.

No âmbito formal, a educação escolar na perspectiva da PHC caracteriza-se como uma atividade intencional marcada pelas práticas sociais, características de um determinado contexto e responsável pela socialização dos saberes construídos e acumulados historicamente pelas gerações mais novas, que os transformarão em prol das necessidades de seu próprio tempo e espaço. Saviani (2013a) afirma que na sociedade capitalista a educação escolar se situa no interior das lutas de classes, pois está a serviço dos interesses de uma das classes antagônicas, seja a dominante ou a trabalhadora. Portanto, a educação é um ato político, sendo impossível manter-se neutra.

O processo de formação humana é entendido como um fenômeno complexo porque pode produzir respostas diferentes em sujeitos distintos e até no mesmo sujeito, mas em momentos distintos.

Nesse prisma, concordando com Azevedo (1997), entende-se que a política educacional se insere numa totalidade maior e que a escola e, principalmente, a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias. Desse modo, a política educacional articula-se ao projeto de sociedade que se quer implantar em cada momento histórico ou em cada conjuntura. Contudo, a construção deste projeto resulta de “[...] forças sociais que têm o poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação” (Azevedo, 1997, p. 60).

Em consonância ao pensamento de Lombardi (2018), entende-se que o Estado corresponde a uma forma de organização política que emerge, como uma estrutura e suas organizações, sobre uma base determinada e em condições particulares, não sendo, portanto, uma entidade independente. Com a consolidação do modo de produção capitalista, o Estado moderno, bem como o poder de estado, não passa de um comitê para gerir os interesses e os negócios de toda a classe burguesa.

A oferta da educação pública e gratuita foi definida, historicamente, como sendo papel do Estado e requer planejamento e implementação de políticas públicas. No que concerne à temática dos tempos escolares, Parente (2021) adverte sobre os elementos fundamentais nas relações entre educação integral e políticas públicas, que foram definidos e revistos ao longo da história. Explica que as reflexões sobre a escolarização obrigatória, o currículo, os profissionais e o espaço da ação educativa não são decisões permanentes, tomadas em um único

contexto histórico ou durante certo governo, fato que justifica a necessidade de estudo e análises contínuas das políticas públicas e das decisões políticas para se identificar continuidades, permanências, resistências e inovações no decorrer da história da educação.

A esse respeito, Saviani (2013d) pontua que o elemento da continuidade, de um tempo necessário para fixar as habilidades básicas, deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido na escola. No âmbito da materialidade da ação educativa, a questão da descontinuidade coloca-se como um problema grave e inviabiliza qualquer avanço no campo educacional, uma vez que a continuidade é uma característica peculiar da educação que precisa ser levada em conta pela política educacional no processo de formulação das suas metas e propostas.

Ainda sobre o problema da descontinuidade, Saviani (2013d, p. 109) enfatiza: “[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores”. O autor assevera que a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE)⁶⁴, a questão organizacional do sistema e das escolas, e o problema da descontinuidade das políticas educacionais são desafios que se apresentam à PHC, os quais resultam das condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil, denominadas por ele de “materialidade da ação educativa”.

O debate sobre a instituição do SNE é antigo e, na prática, as tentativas por implementá-lo no Brasil têm sido comparadas ao movimento de um pêndulo, pois ora avançam, ora retroagem, como afirmam Tamanini e Souza (2018). O fato é que, diferentemente de outros países, o Brasil ainda não implantou o SNE, embora várias tentativas já tenham sido feitas nesse sentido e ele se constitua em um importante instrumento no combate à desigualdade de acesso e à má qualidade da educação, conforme destacam os autores. Convém frisar que o SNE foi previsto no PNE 2014-2024 e, de acordo com a Meta 20⁶⁵, deveria ter sido implantado em 2016. Em março de 2022, o plenário do Senado aprovou o Projeto de Lei Complementar (PLP) n.

⁶⁴ Trata-se de uma problemática ampla e complexa que requer um estudo específico. Assim, não será aprofundada neste texto, mas recomenda-se consultar os estudos de Saviani (2017) e Araújo (2020).

⁶⁵ Na estratégia 20.9, prevê regulamentar o parágrafo único do Artigo 23 e o Artigo 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste (Brasil, 2014a, p. 27).

235/2019 que se encontra tramitando na Câmara dos Deputados. A esse PLP foi apensada a versão aprovada pela Comissão de Educação da Câmara (PLP 25/2019)⁶⁶.

Nessa direção, rumo ao enfrentamento dos desafios para a garantia do direito à educação com qualidade social, Saviani (2013c) orienta que é preciso atentar para os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula a fim de assegurar um processo educativo consistente com elevado padrão de qualidade, além dos aspectos organizativos que pressupõem a cooperação federativa e o regime de colaboração.

Desse modo, os conteúdos educacionais não podem manter a contraposição entre cultura humanística e cultura científica, por isso faz-se necessário um giro na formação educativa que se dará a partir da passagem do senso comum à “consciência filosófica”⁶⁷, como condição para se efetuar a reorientação curricular e, ainda, para assegurar que o trabalho educativo da escola não seja suplantado pelo utilitarismo e imediatismo do cotidiano (Saviani, 2013c). Observa-se que a reflexão do autor retrata a importância dos conteúdos transmitidos pela escola na formação humana, enquanto patrimônio cultural da humanidade e critica as práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, em que o trabalho educativo se limita à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

Em conformidade ao pensamento de Marsiglia (2011), compreende-se que apesar da história de vida ser fundamental na formação do homem em sua totalidade, a secundarização da educação escolar contribui para o projeto neoliberal, uma vez que representa minimizar conteúdos e formas de assimilação dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse cerne, na ótica neoliberal a função da escola é manter o sistema capitalista por meio das ideias e dos interesses da classe dominante.

A passagem do senso comum à consciência filosófica, conforme explica Saviani (2013c), significa a mudança de uma “[...] concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (Saviani, 2013c, p. 2). Em uma formação social como a brasileira, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre o senso comum e a filosofia travam-se na forma de luta hegemônica, em um processo de desarticulação-rearticulação, uma vez que busca-se desarticular os elementos que estão articulados em torno dos interesses dominantes, mas que “[...] não são inerentes à ideologia

⁶⁶ Informação disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/plp-235-2019>. Acesso em: 4 mar. 2024.

⁶⁷ “Termo sempre referido à educação, ultrapassando o nível da empiria, no qual se encontra imerso o senso comum, para se alçar o nível da ciência, cuja delimitação e precisão pressupõem a atitude crítico-reflexiva, apanágio da consciência filosófica” (Saviani, 2013c, prefácio).

dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada” (Saviani, 2013c, p. 3). Nesse sentido, a educação na perspectiva da PHC entra em cena como um instrumento de luta para assegurar a formação integral e a emancipação social da classe trabalhadora, levando em conta que a educação é considerada ferramenta de formação humana.

Orso (2020) realça que a PHC decorre da sociedade capitalista, da existência das classes sociais e da ausência de uma escola de qualidade. Com efeito, “[...] por meio do trabalho pedagógico que realiza, constitui-se em um instrumento de luta por uma nova educação, pela transformação social, por uma nova sociedade, igualitária” (Orso, 2020, p. 61), diferenciando-se das demais pedagogias por constituir-se em uma teoria pedagógica histórico-crítica que tem compromisso com a emancipação da classe trabalhadora, sendo capaz de superar o senso comum e construir a consciência filosófica; defender a existência da realidade e do saber objetivo, a socialização dos conhecimentos e produções materiais mais desenvolvidas; valorizar a escola, o professor, os conteúdos e o planejamento educacional; entender a educação como meio de formar o homem integralmente, de construir a emancipação humana e a segunda natureza, a natureza humana.

No desenho de políticas de educação em tempo integral, no que se refere ao currículo, Parente (2021) pontua a necessidade de questionar se o tempo ampliado abrangerá atividades curriculares e/ou extracurriculares, considerando as transformações conceituais de currículo no tempo e no espaço. Do ponto de vista legal, social, político e pedagógico, deve-se conceber as transformações que envolvem o conceito de profissionais da ação educativa. Quanto ao espaço da ação educativa, é preciso indagar se as ações ocorrerão apenas na escola ou serão desenvolvidas em espaços escolares e não escolares. Além desses elementos, a autora complementa que é preciso definir o limite da responsabilidade do Estado quanto ao financiamento da política pública.

O Estado e a educação vêm redefinindo o seu papel ao longo da história porque as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Por isso, estrategicamente, no decurso desses conflitos sociais, elas expressam a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo, denominadas por burocratas contemporâneos de governança (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Nessa nova dinâmica das políticas públicas do Brasil, a partir do processo de reforma do Estado, ocorrido em 1995, chamada “administração gerencial”, as políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central (Neves, 2004, p.

3). Assim, as políticas sociais em geral, começam a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, podendo ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais, que se tratam de organizações privadas formalmente sem fins lucrativos que executam as políticas públicas com subsídio público.

Na sociedade brasileira contemporânea a educação escolar vem enfrentando desafios em decorrência das desigualdades sociais que afetam o país e provocam, conseqüentemente, notórias desigualdades educacionais. Conforme aponta Goergen, “[...] enquanto alguns têm à disposição excelentes escolas, outros frequentam escolas em condições precárias ou ficam completamente marginalizados em função da natureza excludente do capitalismo” (2021, p. 8-9). Entende-se que é preciso ter consciência e um olhar crítico diante dessa realidade e ter clareza das contradições que permeiam a sociedade capitalista.

Nesse contexto, em razão de seus limites explicativos e capacidade de desmobilização política, as teorias educacionais hegemônicas compreendidas como aquelas que “[...] procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem social existente” (Saviani, 2019, p. 17) estão sendo severamente criticadas, sendo urgente uma teoria da transição do capitalismo ao comunismo, ou seja, de base marxista que fundamente a práxis educacional, “[...] em tempos de decomposição e degeneração capitalista, tempos históricos de imposturas intelectuais, tempos de retrocesso da teoria, tempos de desafios frente à necessidade da transição para o comunismo” (Taffarel, 2011, p. 259). A educação na perspectiva conservadora da sociedade estimula a inserção do homem no mercado de trabalho. É uma educação para o conformismo e concordância com a ordem econômica capitalista.

No caso da sociedade brasileira, de base capitalista, Saviani (2019) explica que as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, enquanto as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, ou seja, “[...] aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade [...]” (*Ibid.*, p. 17), correspondem aos interesses dos operários, portanto, da classe trabalhadora. Inclui-se nessa classe a de professores, que carecem de formação contínua crítica para assumirem protagonismo na luta por uma educação contra-hegemônica e libertária (Fialho; Sousa; Freire, 2020; Vasconcelos; Fialho; Lopes, 2018). Para tanto, faz-se necessário que os professores tenham uma boa formação, sejam dotados de compromisso político para com os mais oprimidos e de competência técnica para mediar a transformação do aluno enquanto ser humano.

Duarte (2010) expõe algumas ideias comuns às pedagogias hegemônicas contemporâneas, sendo: a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista; a

negação da perspectiva de totalidade, o relativismo no aspecto epistemológico e cultural e o utilitarismo como critério de validade do conhecimento.

A ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista é um aspecto que está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade, marcada pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade.

O aprisionamento dessas pedagogias à lógica da sociedade capitalista e o seu correspondente idealismo soma-se à negação da perspectiva de totalidade. Significa a afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional, e não por relações determinadas pela essência da totalidade social.

Dessa negação da totalidade decorre o relativismo no aspecto epistemológico e cultural, que na visão de Duarte (2010) provoca uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações, uma vez que o relativismo epistemológico compreende o conhecimento como dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Já no relativismo cultural, o conhecimento não pode ser definido como certo ou errado em si mesmo, pois isso depende da análise de suas funções e seus significados no interior de cada cultura, considerando que há uma infinidade de culturas no mundo humano, com seus próprios valores, práticas, crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade.

Outra ideia muito difundida pelas pedagogias hegemônicas contemporâneas refere-se ao utilitarismo como critério de validade do conhecimento. Trata-se da aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados, em que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Os conteúdos significativos e relevantes para o aluno são aqueles que têm alguma utilidade prática em seu cotidiano.

A partir dessas ideias, difundidas pelas pedagogias hegemônicas, de que a escola deva valorizar o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, Duarte (2010) problematiza que o trabalho do professor passa a ser o de um organizador de atividades, em vez de atuar como um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade. A PHC prima pela valorização dos conteúdos clássicos e universais (Saviani, 2019), sendo assim, devem ser compartilhados por todos. Não se vinculam aos interesses de uma determinada classe social.

Nesse sentido, em contrapartida às teorias pedagógicas hegemônicas, a PHC define a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani,

2019, p. 28). Tributária da concepção dialética, a PHC está em processo de desenvolvimento desde 1984 no cenário das teorias educacionais brasileiras. Colares e Lima (2021, p. 328) destacam que “[...] na dialética se constroem bases materiais tendo como ponto de partida que os indivíduos reais produzem os seus meios de vida e sua história, o que fundamenta o chamado Materialismo histórico dialético de Marx, base da PHC”. Além de seu caráter crítico, a perspectiva em questão é também histórica, uma vez que compreende a educação à luz do desenvolvimento histórico da sociedade e do ser humano.

Mediante essas considerações, o **Quadro 8** expõe uma síntese de elementos relevantes que caracterizam a concepção de educação integral e da concepção de qualidade na ótica da perspectiva hegemônica neoliberal e da perspectiva contra-hegemônica, defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Quadro 8 – Concepção de educação integral e concepção de qualidade na perspectiva hegemônica neoliberal e na perspectiva contra-hegemônica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (continua)

| Categorias analíticas | Perspectiva hegemônica neoliberal | Perspectiva contra-hegemônica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) |
|--------------------------------|--|---|
| Concepção de educação integral | Educação conservadora da sociedade capitalista. | Educação transformadora da sociedade capitalista. |
| | É uma educação para o conformismo e concordância com a ordem econômica capitalista. Atende aos interesses da burguesia. | A educação é um instrumento de luta para assegurar a formação integral e a emancipação social da classe trabalhadora. |
| | A educação é entendida como um instrumento de equalização social e de adequação dos indivíduos na sociedade moderna e industrial. | “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019, p. 28). |
| | Estimula a inserção do homem no mercado de trabalho. Busca adaptar o indivíduo à sociedade com formações fragmentadas e aligeiradas para atender às exigências do capitalismo. | Educação como uma construção histórica, resultado de práticas sociais e diferentes visões de mundo de determinados contextos sociais (Saviani, 2019). |
| | Valoriza o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal (Duarte, 2010). | Valorização dos conteúdos clássicos e universais (Saviani, 2019). |
| | Formação unilateral e alienadora do homem. | Formação <i>omnilateral</i> . formação do homem nas suas múltiplas dimensões, considerando o contexto histórico e a relação entre educação e sociedade. |

Quadro 8 – Concepção de educação integral e concepção de qualidade na perspectiva hegemônica neoliberal e na perspectiva contra-hegemônica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (conclusão)

| Categorias analíticas | Perspectiva hegemônica neoliberal | Perspectiva contra-hegemônica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) |
|------------------------------|---|---|
| Concepção de qualidade | Qualidade empresarial (qualidade total) pretende manter a lógica do modo de produção capitalista (Flach, 2023). | Perspectiva da qualidade social busca romper com a divisão social e, no limite, colaborar para a instauração de uma sociedade justa, livre e igual (Flach, 2023). |
| | Ênfase na qualidade total mascarada como qualidade social. | A PHC defende a qualidade social da educação. |
| | Vincula o sentido de qualidade educacional à lógica mercadológica imposta pelos interesses do capitalismo. | A qualidade da educação está condicionada à formação humana <i>omnilateral</i> que visa sua emancipação social. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Duarte (2010), Flach (2023), Orso (2020) e Saviani (2019).

Nas análises do **Quadro 8**, constata-se que na perspectiva hegemônica neoliberal, a educação não possui relação com a transformação social e a humanização. O seu compromisso é a formação de força de trabalho para conservação da sociedade capitalista e uma qualidade que pretende manter a lógica desse modo de produção. Por sua vez, o principal diferencial da PHC é o seu caráter contra-hegemônico, uma vez que mantém profunda relação com as lutas que são travadas em defesa da educação e da escola pública, universal, laica, obrigatória, gratuita, inclusiva, plural e de qualidade social para que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber produzido historicamente pela humanidade, articulada a uma formação política que sirva ao propósito de transformação social.

Conforme Saviani (2021), de modo geral, as concepções⁶⁸ educacionais envolvem três níveis: a filosofia da educação; a teoria da educação e a prática pedagógica. Sobre a base de uma reflexão metódica, profunda e ampla acerca da problemática educativa, o nível da filosofia da educação busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitem compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. O nível da prática pedagógica corresponde ao modo como é organizado e realizado o ato educativo.

Na Pedagogia Histórico-Crítica esses três níveis se fazem presentes. Contudo, Saviani (2021) explica que o modo como eles se articulam no processo educativo, ou seja, estabelecem

⁶⁸ Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções de educação, sendo: a humanista tradicional; a humanista moderna; a analítica; a produtivista; a crítico-reprodutivista; a dialética ou histórico-crítica, conforme pontua Saviani (2021).

entre si relações recíprocas de maneira que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e determinante dos demais, torna essa teoria diferente das demais concepções educacionais. A prática pedagógica histórico-crítica é vista como ponto de partida e ponto de chegada, cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

Destaca-se que nas diferentes teorias educacionais se encontra a visão de educação que norteia cada uma delas. Para as teorias que se afirmam como não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista), a educação possui duas funções na sociedade capitalista: qualificação de mão de obra e formação para o controle político. Já na perspectiva das teorias críticas, a educação é concebida como um fenômeno social determinado pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos.

Observa-se a importância de se considerar a historicidade na relação entre escola e atualidade (sociedade), uma vez que ela é um dos aspectos que diferencia as teorias críticas e não críticas de educação. A perspectiva crítica tem como pressuposto básico entender a escola de forma associada ao contexto em que se insere, visando formar alunos para a transformação social. Aponta a dependência da educação em relação à sociedade, sendo impossível compreendê-la sem levar em conta seus condicionantes sociais. Contrapondo-se a esse pensamento, as teorias não críticas compreendem educação e sociedade como independentes, ou seja, desconsideram as relações históricas, sociais e culturais e percebem a educação isolada do contexto social. Desse modo, as teorias críticas e não críticas adotam bases e fundamentos filosóficos diferentes, provocando distintas concepções de mundo, de homem e de educação.

Para as teorias não críticas o papel da educação é integrar os indivíduos na sociedade, compreendida como harmoniosa, cuja estrutura política e econômica não é questionada. A escola é concebida como um instrumento de igualdade social e superação da marginalidade, uma vez que oferece oportunidades iguais para todos.

Em outra direção, as teorias crítico-reprodutivistas são críticas porque postulam ser impossível compreender a educação sem levar em conta os seus condicionantes sociais e, simultaneamente, são concebidas reprodutivistas por entenderem que a função própria da educação consiste em reproduzir a sociedade em que ela se insere. Essas teorias não contêm uma proposta pedagógica e empenham-se somente “[...] em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes sociais”, como pondera Saviani (2012, p. 29). Nessa perspectiva, a escola atua como instrumento de reprodução das relações de produção e, portanto, reproduz a dominação e a exploração da sociedade capitalista.

Sobre a educação escolar, Duarte (2017) salienta que há necessidade de aprofundamento e de maior precisão conceitual sobre a formação *omnilateral*, pois ela não se identifica com a educação de tempo integral que se limita à questão de ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que tenha compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. Por outro lado, essa formação também não significa uma agregação de saberes.

Frigotto (2012) evidencia a educação *omnilateral* como uma formação em todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico, ou seja, uma formação integral voltada para a emancipação humana.

Nesse sentido, Duarte (2017) esclarece que essa formação humana não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais. Mesmo reconhecendo a importância e a contribuição da escola para o desenvolvimento de uma prática educativa que visa a formação integral e a mudança revolucionária da sociedade, Duarte (2017) explica que o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos não pode se limitar ao âmbito da educação escolar, pois é um processo que envolve a totalidade da vida humana.

O autor compreende que a escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, embora ela reproduza as contradições da sociedade burguesa. Fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento é uma forma adotada pela burguesia para lidar com a contradição de que, por um lado, a especificidade da educação escolar no interior da prática social é a socialização do saber sistematizado e, por outro, essa especificidade da escola está em conflito insuperável com a lógica privatizante do capitalismo. E para legitimar essa desigualdade utiliza diversas justificativas como: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais e pedagogias adequadas aos novos tempos, dentre outras. Nesse viés, entende-se que a socialização do saber sistematizado só poderá se concretizar plenamente por meio do socialismo. Duarte (2017) enfatiza a dupla luta da PHC, que se refere a apoiar as ações que fortalecem a escola como instituição socialista e, ao mesmo tempo, organiza-se como um movimento coletivo dos educadores que eleve a escola à condição de instituição socialista.

Para intensificar esse movimento de luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista e com a defesa da escola que socialize o conhecimento são necessárias ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais (Soares, 2019). Destaca-se que “[...] as políticas educacionais, mesmo

que gestadas nos centros de decisões dos entes federativos (União, Estados, Municípios) podem gerar significativas mudanças nas escolas” (Colares; Colares, 2013, p. 86). Ademais, é preciso fazer a crítica radical às pedagogias hegemônicas e ter clareza quanto ao que realmente caracteriza a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa premissa ratifica a importância de a escola se libertar de “[...] mecanismos excludentes e ideológicos que marginalizam o compromisso com um ensino de qualidade, com relações democráticas e participativas [...]” (Colares; Soares; Cardozo, 2021, p. 16) e que assuma a sua função pública de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos.

Para que os sujeitos se humanizem, para além da ampliação do tempo escolar, Saviani (2013d) aponta que é necessário considerar os elementos culturais que precisam ser apropriados por meio da educação escolar e, de maneira articulada, às formas de ensino mais adequadas para esse fim. Os elementos culturais devem atender à dimensão de *totalidade* e ter em vista o *movimento* e *contradição* presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético.

A Pedagogia Histórico-Crítica postula que a especificidade da educação escolar é a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos, visando à “[...] formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo” (Duarte, 2016, p. 96). Esse processo de formação ocorrerá ao longo de toda a escolarização. Por essa razão, a seleção e a organização dos conteúdos configuram-se como uma tomada de decisão relevante dos educadores e requer a compreensão da relação entre o ensino desses conteúdos e o processo de transformação da concepção de mundo.

Para Saviani e Duarte (2012), a história da educação escolar na sociedade capitalista é marcada pela contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – socialização do conhecimento – e o fato de o conhecimento ser parte constitutiva dos meios de produção que, por serem propriedade do capital, não podem ser socializados. O movimento dessa contradição pode se produzir em duas direções. Uma é favorável aos interesses da classe dominante, envolvendo as ações que entravam a constituição de um Sistema Nacional de Educação pública que permita o acesso da classe trabalhadora ao saber erudito. A outra direção desse movimento de contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista é favorável aos interesses da classe trabalhadora, que luta pela efetivação da especificidade da escola, entendida como socialização do conhecimento.

O conhecimento aqui é entendido como condição de libertação da classe trabalhadora, que precisa estar conscientemente organizada. O enunciado de Saviani de que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam [...]” (2012, p. 55),

chama atenção para a necessidade da escola enquanto instrumento de acesso ao saber elaborado. Afinal, o papel da escola democrática é viabilizar o acesso ao saber elaborado e sistematizado para toda a população (Brandenburg; Pereira; Fialho, 2019). Entretanto, isso vem ocorrendo de forma desigual em decorrência da estrutura fragmentada do sistema escolar, que reproduz a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. Para Colares (2011), o processo de emancipação social e o consequente acesso ao ensino de qualidade perpassa o enfrentamento de toda forma de opressão imposta pelos interesses do mercado.

A Pedagogia Histórico-Crítica reconhece que “[...] a educação da classe trabalhadora transcende a escola e, portanto, tem que ser assim considerada, no âmbito da política cultural, econômica e política” (Taffarel, 2011, p. 265-266). Dessa forma, opõe-se à separação entre conhecimento e concepção de mundo. A educação escolar, valorizada pela PHC, tem o papel de garantir conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica.

Nessa direção, destaca-se aqui o pensamento de Lombardi (2018) para justificar por que se faz necessário assumir a PHC como teoria pedagógica, na contramão das tendências nacionalmente hegemônicas que visam a manutenção das condições de acumulação e reprodução do capital. O autor parte de três eixos argumentativos: histórico, educacional e pedagógico.

Do ponto de vista histórico, Lombardi (2018), fundamentado nos clássicos do marxismo, aprofunda suas análises a partir da crise estrutural do modo de produção capitalista que, desde o final do século XIX, “[...] abriu uma longa transição para um novo e mais desenvolvido modo de produção, com um caráter social e coletivo, base de um novo ciclo civilizatório para a humanidade” (*Ibid.*, p. 170-171). No final do século XIX, a sociedade brasileira passou por diversas mudanças em sua estrutura econômica e social; de uma base rural, agrária e escravocrata, para uma outra, urbana e comercial. Neste contexto de busca da modernização do país, a educação e a instituição escolar destacaram-se como pilares fundamentais para seu desenvolvimento.

No âmbito educacional, concordando com Saviani (2013a), Lombardi (2018) explicita que foi o processo de transformação da sociedade burguesa, o qual exigiu ampla formação letrada da população trabalhadora, que levou a escola a institucionalizar-se como uma organização social fundamental para a formação das novas gerações, pois, no bojo das contradições da sociedade capitalista como sociedade de classes antagônicas, as pressões sociais da massa proletarizada, apesar de os clássicos liberais recomendarem o atendimento privado e pago pelos serviços escolares, acabaram resultando na formação de sistemas

nacionais de educação, com financiamento e controle estatal de um serviço inicialmente entendido como direito da população (e muito recentemente o entendimento de que se trata de prestação de serviço). Dessa forma, configurou-se a reivindicação por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, surgida ainda como bandeira na Revolução Francesa e nas revoluções que marcaram o século seguinte.

No eixo pedagógico, Lombardi (2018) afirma que há uma profunda crise das pedagogias burguesas no seio da crise estrutural do modo de produção capitalista. Isso resulta em uma escola que cumpre precariamente seu papel de inculcador ideológico, disciplinadora e transmissora dos fundamentos da cultura letrada e de qualificação para o trabalho. A escola passou a ter em si um papel econômico – o de possibilitar lucratividade ao capital monopólico, com a crescente mercadorização da educação. Desse modo, há o “[...] deslocamento da educação enquanto direito para a educação mercadoria e, por conseguinte, seu empresariamento [...] está interligado com o avanço da financeirização [...]” (Colares, 2020, p. 280).

Concebida como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, a PHC ressalta a função e a natureza da educação como aspectos que justificam a importância de sua existência e das instituições transmissoras de conhecimento – escolas. O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, configura-se “[...] como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2019, p. 75). Assim, entende-se que não faz sentido as escolas ampliarem a jornada educativa e desenvolverem atividades desconectadas do ensino dos conteúdos escolares, pois esse tipo de prática não garante o que proclama o discurso oficial das políticas públicas em uma sociedade capitalista, isto é, a pretensa formação integral e a consequente melhoria da educação.

A educação integral, de fato, não se resume a tempo integral, mas presume-se que o tempo maior de escolarização possibilita mais oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral requer uma mudança da própria concepção de educação e do tipo de formação oferecidos, ou seja, não se traduz somente em aumentar o tempo de educação escolar (Aguilar, 2016).

Apesar de a PHC valorizar a escola como elemento-chave do desenvolvimento histórico da humanidade, é urgente se pensar sobre as finalidades da educação e o seu papel na formação integral dos sujeitos em uma perspectiva emancipatória e não de forma alienada ao capital. Nesse cerne, para lutar pela mudança social é necessário se organizar politicamente, pois é impossível discutir a função social da escola sem considerar a crise do modo de produção capitalista e, consequentemente, o embate de forças antagônicas das classes sociais,

considerando que, de um lado desenvolve-se o projeto de mundialização da educação⁶⁹, impregnada do viés privatista da empregabilidade, e, do outro, a proposição de formação humana na perspectiva do desenvolvimento *omnilateral* (Santos, 2018).

A escola pública representa uma conquista da luta de várias gerações de educadores, trabalhadores e lideranças populares. Mesmo com as suas contradições, inerentes ao sistema no qual está inserida, é imprescindível a continuidade da luta dos educadores e movimentos sociais contra a sua destruição, sendo necessárias práticas coletivas “[...] em busca de reinventar valores, posturas e ações que culminem com o desenvolvimento do campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, com a efetividade do modelo democrático na escola” (Colares; Soares; Cardozo, 2021, p. 16).

No caso da sociedade atual, de caráter capitalista, no que se refere às relações entre a educação e a luta de classes, Saviani (2013a) adverte sobre a necessidade de seguir defendendo e lutando pela articulação da escola com os interesses dos trabalhadores, para que ela seja um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada.

Saviani (2012) critica os métodos de ensino tradicional e novos e preconiza a necessidade de métodos de ensino que mantenham o vínculo entre educação e sociedade, em que professores e alunos atuem como agentes sociais. Propõe cinco passos para o processo educativo na perspectiva da pedagogia revolucionária: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente.

A prática social é o ponto de referência do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa perspectiva, “[...] a educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação” (Saviani, 2020d, p. 30). A prática social como ponto de partida do processo educativo constitui o momento em que os professores e os alunos, enquanto agentes sociais diferenciados, podem posicionar-se, pois encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. A compreensão dos alunos aqui é sincrética (não são capazes de articular a experiência pedagógica na prática social que

⁶⁹ O Projeto de Mundialização da Educação (Melo, 2004) é delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais, tendo um acentuado protagonismo de instituições como o Banco Mundial, o FMI, entre outros que põem na ordem do dia a exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital. O projeto de mundialização da educação, capitaneado pelos organismos internacionais e implementado pelos países que aplicam a política de ajustes estruturais, vem sendo concretizado num duplo movimento que conjuga a descentralização financeira (municipalização, deslocamento da educação para o setor de serviços não exclusivos do Estado, as Parcerias Público-Privado etc.), que significa o processo de desresponsabilização do Estado com a educação, e a centralização política (via mecanismos de avaliação permanente).

participam) e a compreensão dos professores é sintética, ou seja, implica em uma certa articulação (de forma precária) dos conhecimentos e das experiências relativas à prática social.

A problematização corresponde ao momento em que são identificados os principais problemas postos pela prática social, que precisam ser resolvidos e, conseqüentemente, o conhecimento que é necessário dominar.

A instrumentalização diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

A catarse é o ponto culminante do processo educativo, pois é a nova forma de entendimento da prática social. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

O ponto de chegada é novamente a prática social. Trata-se do momento em que os alunos ascendem ao nível sintético. Portanto, há uma alteração qualitativa na compreensão da prática social, que deixa de ser a mesma do ponto de partida, considerando a atuação dos agentes sociais e a mediação pedagógica.

Em sintonia com Abrantes (2018), entende-se o ato de ensinar como uma resistência à reprodução da sociedade alienada. O método da PHC não se caracteriza como receituário de *como ensinar* restrito ao imediatismo da sala de aula e que os momentos do método não se expressam em cada aula singular, mas no movimento produzido por um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos à existência individual de cada estudante.

O papel da escola de tempo integral ou parcial que atue na perspectiva da PHC não é “[...] reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2012b, p. 2). Assim, ressalta-se que fica evidente o tamanho do desafio a ser enfrentado pelos educadores escolares engajados na luta por uma nova sociedade. O caminho para avançar no combate a essa realidade passa “[...] pelo estudo, pela pesquisa, pela compreensão e diagnóstico adequado da sociedade, do mundo, da educação” (Orso, 2020, p. 57). Mesmo com a retomada de discursos ideológicos em prol da política de mercado, é importante constituir resistências disseminando o conhecimento científico na proteção e auxílio daqueles em vulnerabilidade social e na cobrança pela efetividade de políticas públicas em tempos de crise (Soares; Colares, 2020a).

Feitos esses apontamentos, infere-se que é necessária uma prática educativa que busque romper com as posições hegemônicas e articular a educação integral à luta pela socialização do saber sistematizado, pautando-se pela Pedagogia Histórico-Crítica.

A proposta educacional de tempo integral contemporânea da educação básica brasileira traz o discurso da melhoria da qualidade do ensino. Conforme pontuam Silva, Souza e Costa (2020), sem dúvida o tempo integral pode ser viável para a melhoria do ensino. Entretanto, é preciso compreender a concepção conceitual e histórica de educação para verificar se ela corresponde à forma real que está se pretendendo implementar pelas orientações normativas do Estado, uma vez que todos os interessados têm uma concepção de quem deve ser o beneficiário da política educacional e, conseqüentemente, da formação que a escola deve oferecer, porém, poucos têm a nítida noção de que essa proposta deve estar voltada para o pleno desenvolvimento do educando.

Isso demonstra que os interesses da sociedade e de grupos hegemônicos envolvidos no atendimento da política para a educação e escola de tempo integral têm sua conceituação e realização confusa. Daí a importância da formação e da atuação crítica dos gestores, educadores e demais profissionais da educação, no sentido de se posicionarem e terem consciência da intencionalidade e do papel social das suas práticas educativas na formação integral dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019). O estudo teve como ponto de partida compreender em qual perspectiva político-ideológica/pedagógica os programas de educação em tempo integral foram implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA (2009-2019).

Para responder a esse questionamento central, inicialmente apresentou-se apontamentos e reflexões aprofundadas sobre a educação em tempo integral como política indutora de educação integral e, posteriormente, sobre a concepção de educação integral e a concepção de qualidade que orientaram os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA, especificamente o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

A partir das discussões e análises foi possível compreender que educação integral e educação em tempo integral são conceitos distintos, que se confundem e, por vezes, se equivocam. O primeiro relaciona-se à formação humana em todas as dimensões e não se restringe aos aspectos reducionistas de ampliação do tempo escolar e ao estudo de disciplinas desconectadas entre si e desvinculadas do cotidiano; o segundo encontra-se associado à oferta ampliada do tempo escolar, a mais tempo de aprendizagem e de permanência do estudante na escola.

No decorrer da história, o conceito de educação integral sofreu variações, pois vincula-se à concepção de homem que se quer formar e aos interesses políticos e econômicos da sociedade existente em cada contexto histórico. Por sua vez, a temática da ampliação do tempo escolar coloca em debate a função social da escola, a forma de organização pedagógica, os espaços educativos, dentre outros aspectos.

A formação humana acontece em todos os espaços, mas na escola ela é um processo formal e intencional. Evidenciou-se que não existe hegemonia quanto à definição do conceito de educação integral. Concordando com Coelho (2009a), salienta-se que a educação integral deve ser compreendida a partir da natureza e da caracterização, ou seja, das matrizes ideológicas que lhe imputam as diferentes correntes do pensamento político-filosófico, uma vez que se trata de uma temática que possui amplitude histórica e teórico-conceitual.

O processo de implantação de experiências de educação integral em tempo integral é fruto de uma demanda histórica no Brasil. A partir das discussões sobre os processos históricos que remontam à construção da educação integral pode-se compreender que ela esteve presente

nos ideais de diversos movimentos educacionais, demonstrando que coexistem posicionamentos político-filosóficos com pressupostos divergentes, mas que objetivam em comum uma formação multidimensional do humano.

Considerando os objetivos das correntes integralistas, anarquistas e liberais, observou-se que a preocupação em formar o ser humano em sua totalidade não se limitava ao ato de alfabetizar, voltando-se aos interesses específicos de cada grupo. Os integralistas defendiam propostas que se fundamentavam nas ideias da espiritualidade e do nacionalismo com alicerce político conservador e os anarquistas defendiam as bases para a educação integral pautadas nos princípios da igualdade e da liberdade humana, tendo a educação integral como bandeira política, baseando-se na associação entre trabalho manual e intelectual. Por sua vez, o discurso da corrente liberal era assumir a ideia de democratizar o ensino, tendo como estratégia ensinar ao sujeito o que ele deve aprender para intervir na realidade, para que este reflita e participe sobre questões ao seu redor.

Identificou-se que a partir do ano de 2007 a educação integral e o tempo integral tiveram um destaque especial na agenda política das instâncias subnacionais, uma vez que no âmbito do PDE o governo federal lançou, simultaneamente, o Fundeb e o PME, para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, com o intuito de fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Notou-se que a partir da aprovação do Fundeb e do desenvolvimento do PDE o debate sobre a ampliação do tempo escolar e educação integral intensificou-se.

Com a mudança de governo em 2016, a política indutora de educação em tempo integral do governo federal passou por uma mudança, na qual o PME foi substituído pelo PNME, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática (disciplinas da Prova Brasil) no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar.

A educação em tempo integral nas escolas estaduais de Santarém iniciou em 2009, quando a Seduc/PA, em cumprimento à política nacional de ampliação da jornada escolar, aderiu ao Programa Mais Educação.

Em 2012, a Seduc/PA implantou o Projeto Escola de Tempo Integral em 10 escolas de ensino fundamental e médio, localizadas na área metropolitana da cidade de Belém, nos municípios de Ananindeua e Marituba. Esse Projeto foi instituído pela Resolução n. 002/2012 (Pará, 2012a), e pela Resolução n. 003/2012 (Pará, 2012b), que dispõe sobre o seu funcionamento e organização. A partir dessa experiência a Seduc/PA avançou no planejamento da expansão da educação integral, por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral (Peei), o qual incorpora quatro princípios norteadores da educação integral: o direito

de aprender, a humanização dos espaços pedagógicos, a interdisciplinaridade e a intersetorialidade.

Em função da necessidade de promover melhoria dos resultados educacionais, em 26 de março de 2013, o governo do estado estabeleceu o Pacto pela Educação do Pará, como forma de aderir ao projeto do governo federal, o que intensificou as parcerias público-privadas.

O Plano Estadual de Educação do Pará 2015-2025 definiu metas e estratégias para os níveis e modalidades de ensino em conformidade às diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024, trazendo como Meta 6 o propósito de ofertar, até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, a 25% de todos os alunos da educação básica.

Diante das análises, inferiu-se que a implantação das políticas indutoras de educação integral em tempo integral na rede de ensino estadual do Pará integra e reproduz a política nacional, pois visa a melhoria da qualidade da educação, no sentido de reduzir o déficit educacional e contribuir para elevar os resultados educacionais. Alinha-se, portanto, ao discurso hegemônico da qualidade total e constitui-se, ainda, como uma política frágil, em construção, considerando a necessidade de construir uma nova concepção de escola em tempo integral para consolidar um projeto de formação integral que vá além do paradigma conteudista da aprendizagem e das avaliações em larga escala. Para tanto, essa nova identidade da escola não consiste apenas em aprimorar o processo cognitivo da criança, mas, ainda, promover a construção de um indivíduo em plenitude, levando em conta os aspectos sociais, afetivos e culturais.

A qualidade da educação pública deve ser direcionada à formação integral do educando, portanto, deve resultar do compromisso do Estado e da sociedade, uma vez que a política educacional precisa ser compreendida de forma articulada aos aspectos sociais, políticos e econômicos que estão presentes na realidade social, e a escola concebida como instância voltada para a formação humana integral para todos e não como uma política assistencialista e orientada para os interesses do capitalismo, que é a formação de mão de obra necessária ao setor produtivo.

A partir da análise da literatura e documental realizada na seção 4, observou-se, ainda, que a experiência do PME contribuiu para instigar o debate sobre a educação em tempo integral, das condições das escolas, da necessidade de profissionais qualificados, espaços adequados e financiamento para a educação.

Constatou-se que a educação em tempo integral desenvolvida pelo PME e o PNME surgiu do movimento empresarial e trouxe consigo concepções e ideologias de educação integral e de qualidade vinculadas às relações de produção capitalista.

Quanto à categoria concepção de educação integral, nas análises identificou-se que embora os programas Mais Educação e Novo Mais Educação fossem de ampliação da jornada escolar, eles tinham concepções de educação divergentes. O Mais Educação almejava promover a educação integral e o Novo Mais Educação apenas primava pela educação em tempo integral.

O PME expressava a concepção de educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano (Brasil, 2007c), com uma proposta metodológica que se fundamentava pela defesa de uma educação intercultural, visando à integração dos conhecimentos escolares e comunitários na tentativa de romper a dicotomia educação escolar e não escolar. Conforme o discurso da proposta ideológica dos documentos orientadores do MEC, a concepção de educação integral do PME não se limitava ao aumento do tempo e espaço educativo, mas enfatizava como ponto de partida os estudantes e a sua complexa experiência social, reconhecendo-os como sujeitos de vivências.

Já o Programa Novo Mais Educação adotou uma perspectiva de educação em molde instrutivo, focalizando a melhoria do desempenho e dos resultados dos estudantes nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Diferentemente do PME, esse programa não explicitou no seu aporte legal os princípios de educação integral. Assim, não definiu como um dos seus princípios de educação integral a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais.

No ordenamento jurídico, a educação é reconhecida como um direito fundamental de natureza social, que resultou das lutas e resistências às forças sociais dominantes que foram sendo travadas ao longo da história. Mas cumpre destacar que as políticas públicas educacionais ainda precisam avançar significativamente em diversos aspectos (currículo, infraestrutura das escolas, formação e valorização dos profissionais da educação, dentre outros) para que a educação escolar de qualidade se torne uma realidade, sobretudo para os sujeitos mais vulneráveis.

As políticas educacionais brasileiras de educação integral em tempo integral ainda se configuram como políticas de governo e não de Estado. Isso indica que há necessidade de se assumir um compromisso com o projeto educacional de educação integral em tempo integral na perspectiva de formação humana emancipadora, que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

A oferta da educação em tempo integral na **Escola Alter do Chão** e na **Escola Pajuçara** iniciou em 2009, com o Programa Mais Educação. Esse programa era organizado e estruturado em diferentes macrocampos contendo diversas atividades para atender as especificidades de cada escola.

A educação em tempo integral nas duas escolas se caracterizou pelo aumento do tempo escolar fragmentado em que os alunos participantes do PME e do PNME tinham aulas com uma diversidade de conteúdos curriculares no turno e, no contraturno, realizavam atividades complementares socioeducativas no PME e, a partir de 2016, atividades de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática no Programa Novo Mais Educação.

Constatou-se que as ações do PME e do PNME nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA foram desenvolvidas em consonância às diretrizes do MEC em uma perspectiva político-ideológica/pedagógica pautada pela ótica neoliberal, que tem compromisso com uma educação voltada para a formação unilateral e alienadora do homem.

Em linhas gerais, observaram-se alguns aspectos convergentes e divergentes entre os dois programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de Santarém.

Quanto aos aspectos convergentes, pontua-se que ambos visavam contribuir para a melhoria da aprendizagem e resultados de aprendizagem do ensino fundamental, por meio da ampliação do tempo escolar; preconizavam a integração das atividades do programa com o PPP da escola; contemplavam a ampliação do tempo e admitiam a possibilidade de uso de outros espaços educativos, que não fossem o espaço escolar, para o desenvolvimento das atividades.

Em que pese aos aspectos divergentes, percebeu-se que os dois programas possuem objetivos distintos. O PME objetivou contribuir para a formação integral e o PNME teve como foco melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, atuando como reforço escolar.

No PME o tempo integral era de sete horas diárias ou 35 horas semanais, ficando a critério da escola a organização do tempo de cada atividade. Já no PNME, a escola optava por desenvolver cinco ou 15 horas de atividades semanais do Programa. A **Escola Alter do Chão** trabalhou com a carga horária de cinco horas o PNME. A **Escola Pajuçara** não trabalhou com o PNME, como estava previsto no Cadastro do sistema PDDE Educação Integral, pois a partir de 2016 não foi creditado recurso do PDDE Mais Educação.

Diferentemente do PME, o PNME não explicitava os princípios da educação integral no seu aporte legal, embora a sua instituição tenha considerado, entre outros fatores e aspectos legais, a Meta 6 do PNE 2014-2024. Outra divergência fundamental entre esses programas é

que somente o PME trazia como um dos princípios da educação integral a afirmação da cultura dos direitos humanos.

Na implementação dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, identificaram-se alguns desdobramentos, destacando-se três questões que merecem atenção: a precarização do trabalho educativo, a privatização da escola e a secundarização da sua função social, ou seja, da sua especificidade, as quais foram discutidas no decorrer deste estudo.

No âmbito da organização pedagógica em torno do PME e do PNME, evidenciou-se o reconhecimento da precarização do trabalho docente e o surgimento de novas ocupações nas reconfigurações do mundo do trabalho contemporâneo. Constatou-se que os programas foram desenvolvidos na **Escola Alter do Chão** e na **Escola Pajuçara** em uma perspectiva pedagógica de educação integral com visão instrumental, pragmática e imediatista de currículo, que não condiz com a perspectiva de educação integral de formação do homem multidimensional.

Na análise dos PPP da **Escola Alter do Chão** e da **Escola Pajuçara** constatou-se a ênfase do compromisso com a formação cidadã, demonstrando de forma implícita a ideia de educação integral. O trabalho educativo proposto pelas duas escolas pauta-se pela tendência progressista Crítico-Social dos Conteúdos. Nenhuma adota a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico. Ambas apresentam uma filosofia e missão semelhantes e se propõem a atuar em uma perspectiva crítica, com o propósito de assegurar a oferta de um ensino de qualidade que possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem.

A implementação dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação favoreceram a abertura do processo de privatização da educação, ao admitir o desenvolvimento de atividades de educação integral por novos sujeitos e em outros de territórios educativos, trazendo o sistema de governança como uma estratégia de gestão nas políticas educacionais. Portanto, a escola abriu portas a todo tipo de organização não escolar, enfatizando a experiência e, por conseguinte, a valorização do indivíduo particular e a sua subjetividade, buscando adaptá-lo à sociedade capitalista.

Nos PPP das escolas não constam de forma explícita a concepção de educação integral e a concepção de qualidade que se propõem a desenvolver. Evidenciou-se que as ações estratégicas das escolas tinham como foco principal a melhoria do desempenho dos alunos, demonstrando o interesse em alcançar as metas do Ideb.

Com relação à categoria concepção de qualidade, compreendeu-se que a educação de qualidade na perspectiva histórico-crítica difere do padrão neoliberal imposto à sociedade capitalista, que associa o desenvolvimento econômico e a própria democracia ao processo de

universalização da educação. Na contramão das propostas liberais hegemônicas, a PHC defende a escola pública de qualidade e resgata a sua importância no seio da sociedade por meio da reorganização do trabalho educativo, tendo como eixo primordial o saber sistematizado sob o qual se define a especificidade da educação escolar.

A ampliação da jornada escolar no âmbito das políticas educacionais brasileiras ainda precisa se consolidar como política de Estado para que sua continuidade possa ser garantida no sentido de atender seu objetivo primordial de formação humana multidimensional. Assim, são imprescindíveis o papel e o compromisso do Estado, da escola e de seus profissionais nessa tarefa de forma integrada e contínua, levando em conta as transformações conceituais de currículo no tempo e no espaço e que a função social da escola consiste na socialização do saber sistematizado, tendo a sociedade atual como referência para a organização curricular.

No complexo campo de luta e de contradição da sociedade capitalista, movido por forças que expressam diferentes interesses de classe, para que a educação em tempo integral se viabilize como política indutora de educação integral e de melhoria da qualidade educacional, é preciso enfrentar desafios e condicionamentos relacionados ao currículo, tempo, espaço, profissionais da educação e financiamento, que demandam um Sistema Nacional de Educação. Ademais, é inegável a importância da escola como espaço de aprendizagem e formação humana e o entendimento que educação e política são práticas distintas, porém, inseparáveis. A escola tem relação direta com a sociedade e a sua função principal é a socialização do conhecimento construído pela humanidade, para que o aluno se aproprie do saber sistematizado e desenvolva o senso crítico.

A educação integral transcende o espaço escolar, a ampliação do tempo de um programa, uma vez que para uma formação *omnilateral*, é preciso além de todo um investimento, uma formação técnica e financeira de todos que compõem a escola, para compreender a importância da política para o desenvolvimento educacional da unidade de ensino.

As análises revelaram ainda, que a política de educação integral implementada nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA se resume à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. É necessário romper com o paradigma educacional hegemônico. Nesse sentido, o estudo evidencia como alternativa a Pedagogia Histórico-Crítica, comprometida com a formação da classe trabalhadora na perspectiva crítica e *omnilateral*.

É necessária uma prática educativa que busque romper com as posições hegemônicas que visam a manutenção das condições de acumulação e reprodução do capital. Para tanto, é preciso articular a educação integral à luta pela socialização do saber sistematizado, pautando-

se pela Pedagogia Histórico-Crítica. Entende-se que o aumento do tempo escolar só tem sentido se a concepção de educação integral representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A educação integral, na perspectiva da PHC, não se caracteriza apenas pela ampliação do tempo, nem se reduz ao ensino ou à transmissão de conhecimentos. Ela parte de um trabalho educativo criativo, crítico e comprometido com a compreensão e transformação da realidade social dos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Assim, na perspectiva da PHC, a escola e a educação não devem ser compreendidas de forma dissociadas aos seus condicionamentos objetivos, uma vez que a forma de manifestação do fenômeno educativo é determinada pela estrutura socioeconômica.

A educação é inerente à sociedade e para a escola cumprir a sua função social e desvelar a face oculta da realidade não adianta somente democratizá-la, tornando-a acessível a toda a população, é preciso dar atenção ao saber que se desenvolve no interior desse espaço educativo. É preciso ir além da garantia do acesso, como matrícula e permanência. As relações do ambiente escolar de tempo integral devem ser repensadas e reformuladas para que possibilitem a construção de um tempo e espaços democráticos em que cada segmento possa expressar suas necessidades e opiniões sobre a forma de organização desse espaço.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola em tempo integral precisa assumir uma proposta pedagógica que, de fato, se comprometa com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa, contribuindo para a formação humana *omnilateral*. Defende a escola pública, o saber objetivo, a valorização dos conteúdos, o professor e tem compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. Portanto, acumula muitas reflexões e produções capazes de superar o senso comum e construir a consciência filosófica.

As análises e discussões indicaram que as políticas públicas de educação integral do Brasil e, por conseguinte, das escolas estaduais de Santarém/PA, estão associadas à ampliação da jornada escolar, marcada por uma forte influência da ótica economicista, alinhadas ao universo ideológico do projeto neoliberal de educação, sociedade e de formação do homem, que busca conservar a sociedade capitalista e, sobretudo, manter a reprodução das desigualdades sociais.

Compreende-se que superar essa visão economicista e produtivista das diretrizes de padronização e uniformidade da política educacional e seus princípios de gerencialismo voltados para atender a economia, o mercado e o emprego é um árduo desafio para o trabalho docente.

Na construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, que se proponha a uma formação crítica e emancipadora, muitos desafios necessitam serem enfrentados e superados nas políticas de educação em tempo integral, a saber: ausência de investimentos na escola pública; transferência de responsabilidades educacionais a organizações privadas e comunitárias; focalização com viés compensatório; concepção curricular utilitarista e a precarização do trabalho docente (Coelho; Guillarducci, 2021).

A educação em tempo integral e a educação integral mantêm-se como uma temática relevante na atualidade. Em 2024, em virtude da adesão ao Peti, algumas escolas estaduais de Santarém estão em processo de transição de uma escola regular para a modalidade de tempo integral. Isso exige mudanças no PPP, nas condições de trabalho, na infraestrutura dos prédios escolares, dentre outras. Considera-se relevante que a equipe gestora, os docentes e toda a comunidade escolar tenha consciência das diretrizes e concepções que embasam o programa para fins de articular esse programa no PPP da escola, definindo a concepção de educação e a concepção de qualidade que norteará o trabalho educativo, o tipo de homem e sociedade que se pretende formar. Ademais, é necessário compreender que a educação integral significa uma formação que possibilita o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as dimensões, não centrada apenas na cognitiva, almejando o desempenho que eles possam vir a ter ou não em avaliações externas.

É preciso avançar rumo a uma educação integral não centrada no tempo e sim na qualidade do ensino, em que a jornada escolar não seja desprendida de uma concepção de ato educativo mais rigoroso, de desenvolvimento humano e de formação integral. É necessário se pensar, concretamente, no uso e no sentido dos tempos educativos, em especial no tempo de permanência do aluno na escola e o significado da necessidade e do uso desse tempo.

Desta forma, as análises e discussões deste estudo caminharam em direção à confirmação da tese de que a implementação dos programas de educação em tempo integral nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém/PA revela que a educação integral se limita à ampliação do tempo escolar, sem que haja mudança na concepção educacional com vistas à formação integral em uma perspectiva crítica e *omnilateral* que corresponda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Compreende-se que a extensão do tempo escolar não assegura por si só os objetivos e os meios de funcionamento de uma escola, bem como não garante a educação integral. Em qualquer tipo de escola, seja de tempo parcial ou integral, o que importa é a qualidade do uso desse tempo e a concepção de educação que fundamenta o trabalho pedagógico.

A política educacional nacional anuncia um discurso de educação de qualidade socialmente referenciada, porém, contraditoriamente, os instrumentos de avaliação da educação básica, como o Ideb, induzem a disputa e a concorrência entre as escolas e a efetivação de uma qualidade total, empresarial, transformando a educação em mercadoria.

Com o discurso de educação integral voltada para todos e de qualidade social referenciada, a política nacional de educação em tempo integral que orienta os estados e municípios vem mascarando/forjando os interesses dominantes em manter a sociedade capitalista e reproduzir as desigualdades sociais, em vez de formar o educando em todas as suas dimensões para compreender e intervir na realidade social em que vive.

Nesse sentido, a educação integral hegemônica tem uma visão limitada com ênfase na ampliação da jornada escolar e um caráter excludente, uma vez que não atende a todos os estudantes, pois ignora a perspectiva da educação como uma totalidade. Considerando a existência da divisão da sociedade em classes, esse tipo de educação busca formar o homem individualista, competitivo, em vez de uma formação *omnilateral*.

É preciso romper com a política neoliberal que se desenvolve sob a ótica da gestão gerencial, em que a educação em tempo integral e a qualidade educacional associam-se aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade e o papel da escola tem sido reduzido ao ajustamento dos alunos às demandas dos interesses econômicos do capitalismo por meio de um currículo instrumental e um ensino para objetivos pragmáticos e imediatistas.

A luta pelo direito e melhorias da escola e educação pública requer a construção de uma política e gestão educacional democráticas e uma formação sólida e integral, pautada por um currículo que considere o ser humano em sua totalidade e um sujeito crítico capaz de contribuir no processo de construção de uma nova sociedade, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

A educação integral em tempo integral amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. Assim, requer uma proposta pedagógica que repense os tempos, espaços e currículos na perspectiva de atender a formação integral. Nesse sentido, faz-se necessário que o PPP da escola contemple os princípios da educação integral, de modo a orientar toda a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

É preciso superar a dicotomia turno *versus* contraturno presente em experiências de tempo integral, uma vez que isso contribui para a fragmentação do currículo e não condiz com a proposta de educação integral em uma perspectiva político-ideológica/pedagógica voltada para a emancipação social.

Cabe ressaltar, ainda, a importância do posicionamento ético-político dos educadores no processo educativo para a concretização de um ensino público de qualidade socialmente

referenciado, que perpassasse a visão democrática baseada na ideia estritamente articulada ao combate às desigualdades sociais, às dominações e às injustiças, contrapondo-se à concepção de qualidade total vinculada ao projeto neoliberal de sociedade e educação, almejada pela ótica empresarial, transformada num valor de mercado, permeada pela concorrência e competitividade. Esse projeto vincula a educação ao modelo produtivo sustentado no racionalismo econômico.

Compreende-se que antes dos governos proporem quaisquer diretrizes para a política de educação em tempo integral, como indução da educação integral, é preciso debater a própria função da escola, tomá-la como objeto de estudo, bem como problematizar as condições materiais e imateriais para a implementação de programas dessa natureza.

Em que pese à perspectiva político-ideológica e pedagógica proposta nas diretrizes dos programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de Santarém no período de 2009-2019, a expectativa é que com a retomada da política de educação em tempo integral por meio do Peti haja uma ressignificação da concepção de educação integral e da concepção de qualidade que se quer alcançar; momentos de escuta da comunidade escolar; formação continuada para os profissionais da educação; valorização desses profissionais; reconhecimento das especificidades e diversidades humanas, culturais e sociais das escolas da Amazônia. Trata-se de se repensar a organização da escola para garantir o direito de aprender a partir dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, visando ao desenvolvimento pleno do estudante.

Desse modo, tendo em vista o encerramento do PNE 2014-2024 em dezembro de 2025 e a construção do novo PNE, considera-se relevante ter a prática social das escolas como ponto de partida e de chegada no debate e implementação em torno de uma política de educação integral em tempo integral que não se volte somente para qualificar mão de obra para o trabalho, mas que priorize a formação integral em uma perspectiva *omnilateral*, de maneira que a proposta pedagógica da escola tenha compromisso com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2018. Cap. 5, p. 99-116. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1q2cVzXqfqOSX740hssuC6GHwd-3BOo83>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- ADUAN, W. E. (coord.). **Pacto Pela Educação do Pará: relato e avaliação 2012 a 2017**. Synergos Brasil, s.d. Disponível em: <https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- 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**. 2016, 173 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação – Santarém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/696>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: pontuações teóricas. **Holos**, [S.l.], v. 8, p. 1-14, dez., 2021. ISSN 1807-1600. DOI: 10.15628/holos.2021.13140. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/Holos/article/view/13140>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. Educação em tempo integral como política indutora de educação integral. **Comunicações Piracicaba**, v. 29, n. 1, p. 19-43, jan.-abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v29n1p19-43>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704402>. Acesso em 31 ago. 2022.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, M. C. P. **Desenvolvimento, Educação e Qualidade: uma interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Instituto de Engenharia de Produção e Gestão, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2014.
- ANTUNES, Â.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, W. M. de P. Sistema Nacional de Educação e Projeto de Educação para o país: concepções, proposições e disputas. In: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da**

educação: novas formas de organização e privatização. Luiz Fernandes Dourado, Organizador (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ARROYO, M. G. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**, Vol 31, Número 3, p. 15-47. Belo Horizonte, Julho/Setembro/2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Base de dados**. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2020. Disponível em: www.undp.org.br. Acesso em: 1 jun. 2021.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. V. 56).

AZEVEDO, J. M. L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 3, 2011. DOI: 10.21573/vol27n32011.26412. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26412>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BAIERSDORF, M. **Notas para uma educação integral participação das crianças da Região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam**. 2017, 431 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5083440. Acesso em: 15 out. 2021.

BARÃO, G. de O. D. **Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a Universalização da Educação Básica**. 1999. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 887-911, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1354. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1354>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A; MENDES, G. do S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 69-82.

BECKER, B. K. Dossiê Amazônia Brasileira: geopolítica da Amazônia. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, jan. abr. 2005, p. 71-86. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000100005>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BENTO, M. A. S. A educação na região norte: apontamentos iniciais. **Amazônica: Revista de Antropologia**, Belém, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013. DOI:

<http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v5i1.1302>. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11052>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BERMÚDEZ, A. C. Educação. **Número de matrículas na educação básica cai pelo 4.º ano consecutivo no país**. Do UOL, em São Paulo, 29/01/2021, 09h00. Disponível em:
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/29/numero-de-matriculas-na-educacao-basica-cai-pelo-4-ano-consecutivo-no-pais.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BOTH, I. J. **Municipalização da educação**: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas – SP: Papirus, 1997.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3527. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRANDOLIN, F. **O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3592163. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017f. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral/Educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, 2010b. (Série Mais Educação). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8198-8-1-mais-educacao-relatorio-final-maio-2011-pesq-quantitativo-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023, n. 145, de 1 de agosto de 2023, Seção 1, p. 1, 2023. Disponível

em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.640-de-31-de-julho-de-2023-499871135>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília (DF), 2014e. p. 1-71. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/11/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília (DF), n. 196, p. 23-25, 11 out. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Homologa o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2011. 36 p. (Série Mais Educação).

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução n. 14, de 09 de junho de 2014**. Brasília, 2014b.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15785-res014-fnde-09062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Brasília, 2014c. p. 1-21. Disponível em:

<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**.

Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação.

Conselho deliberativo. Resolução n. 5/2016 do PNME. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016, n. 206, de 26 de outubro de 2016, Seção 1, p. 14-15, 2016d. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/10/2016&jornal=1&pagina=14&totalArquivos=160>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação.

Conselho deliberativo. Resolução n. 17/2017 do PNME. Destina recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017, n. 246, de 26 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 789-790, 2017c. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1350788/do1-2017-12-26-resolucao-n-17-de-22-de-dezembro-de-2017-1350784-1350784. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho deliberativo. Resolução n. 14, de 16 de setembro de 2021. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 177, de 17 de setembro de 2021, Seção 1, p. 62, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-14-de-16-de-setembro-de-2021-345454939>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008-2011**: projeto de lei. Brasília: MP, 2007d. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-anteriores/ppa-2008-2011/081015_ppa_2008_mespres.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007f.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 177, de 30 de março de 2021**. Institui o Programa Brasil na Escola. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-177-de-30-de-marco-de-2021-311650714https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.116, de 2 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação** – Documento orientador – Adesão – Versão I. Brasília: Ministério da Educação, 2016c, 17 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação** – Caderno de Orientações Pedagógicas – Versão I. Brasília: Ministério da Educação, 2017e, 54 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.025, de 22 de janeiro de 2007**. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Brasília, 2007e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm. Acesso em 23 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.060, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei n. 8.060, de 13 de julho de 1990, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de junho de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024, Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

CARDOSO, C. A. Q.; SILVA, R. S. M. ; OLIVEIRA, N. C. M. Educação Integral/em Tempo Integral em Belém-PA: a experiência de uma escola da Rede Estadual de Educação Básica. *In: VI Seminário e VII Encontro estadual do Pará da ANPAE: Gestão democrática, financiamento, direitos sociais e encolhimento do Estado brasileiro*, 2018, Belém-PA. **Anais [...]**. Seminários regionais ANPAE, 2018. v. 1. p. 1-5.

CARREIRA, D. Histórico. *In: DAHER, J. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI*. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, M. do C. B. de. O Lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, Nova série, [S. l.], v. 1, n. 2, ago. 2006, p. 7-11. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>. Acesso em: 4 nov. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.166>.

CARVALHO, S. O. C.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. **O Pedagogo na Assistência Social**. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122p.

CASTRO NETA, A. A. de; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 40, n.77, p. 162-174, set./dez. 2018.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, maio-agosto, 2010, p. 249-259. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014142967>.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma

experiência frágil. *In*: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002a., p. 93-111.

CAVALIERE, A. M. V. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 1-15, jul./dez. 2002b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23934/16907>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.015-1.035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. ‘Costurando’ História, Políticas e Práticas sobre Educação Integral e(m) tempo integral. *In*: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 11-20.

CEINF/SAEN/SEDUC/PA. **Resposta ao protocolo via SIC Seduc/PA, n. 161/2023**. Disponibilizado via SIC Seduc/PA, n. 161/2023, em 16 jan. 2023. Seduc, Belém, 2023.

CHAUI, M. **A ideologia da competência**. 2. reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

COELHO, L. M.; GUILARDUCCI, R. M. Educação integral e(m) tempo integral, Brasil, século XXI: limites à consolidação de uma educação pública com pressupostos emancipadores? *In*: FAGUNDES, T. B.; MAIA, M. N. (org.). **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana**. - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2021.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COELHO, L. M. C. da C. **Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola: perseguindo uma concepção de educação integral**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010. Disponível em: unirio.br/cch/needphi/artigosensaios.htm. Acesso em 23 jan. 2022.

COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *In*: 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu, **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007, p. 1-16.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Políticas Públicas e Gestão para a Educação Integral: formação de professores e condições de trabalho. *In*: Simpósio de Políticas e Administração da Educação, 25., 26-30 abr. 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

COELHO, L. M. C. da C.; PORTILHO, D. B. Educação integral: tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In*: COELHO, L. M. C. da C (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ. 2009. p. 89-99.

COELHO, L. M. C. da C.; SIRINO, M. B. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. *In*: FERREIRA, A. G.; BERNARDO, E. da S.; MENEZES, J. S. da S. (org.). **Políticas e Gestão em Educação em tempo integral**. – Curitiba: CRV, 2018.

COEM/SAEN/SEDUC/PA. **Resposta ao protocolo via SIC Seduc/PA, n. 408/2023**. Disponibilizado via SIC Seduc/PA, n. 408/2023, em 1 jun. 2023. Seduc, Belém, 2023.

COLARES, A. A. Empresariamento da educação. *In*: LIMA, A. B. de; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C. (org.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_516ecb95eff245e9bb554786df9d51f1.pdf. Acesso em 2 set. 2021.

COLARES, A. A. Prefácio. *In*: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. v. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/educacao-e-realidade-amazonica-volu> Acesso em: 28 jul. 2024.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 12 mar. 2021.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos! **Trabalho necessário**. V. 20, n. 42, maio-ago., 2022. ISSN: 1808-799 X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2687/770>. Acesso em: 26 jul. 2022.

COLARES, A. A.; SOUZA, R. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 247-266, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643713. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312657958_Educacao_e_diversidade_interfaces_e_desafios_na_escola_de_tempo_integral. Acesso em: 15 dez. 2022.

COLARES, M. L. I. S. (org.). **Escola de tempo integral**: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1529–1546, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15296. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 27 jan. 2022.

COLARES, M. L. I. S.; LIMA, G. S. N. A pedagogia histórico-crítica nos periódicos da região norte e nordeste: interlocuções sistematizadas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 374-395, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p374-395. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11971>. Acesso em: 12 set. 2021.

COLARES, M. L. I. S.; SOARES, L. de V.; CARDOZO, M. J. P. B. A gestão educacional como política: proposições na escola pública. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 1-20, jun. 2021. ISSN 1807-1600. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12003>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/Holos/article/view/12003>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CONDE, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 78-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Controle de infrequência e busca ativa são estratégicos no combate à evasão**. Pará, 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/control-de-infrequencia-e-busca-ativa-sao-estrategicos-no-combate-a-evasao>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educação do Pará participa de lançamento nacional do Escolas de Tempo Integral**. Pará, 2023. Notícia publicada no dia 13 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/educacao-do-para-participa-de-lancamento-nacional-do-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em 31 jul. 2023.

COUTINHO, L. C. S.; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 224-238, jun2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296789513.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CRISPIM, R. I. C. **Avaliando possíveis impactos do “programa mais educação” no rendimento do ensino fundamental no estado do Piauí**. 2016, 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3697320. Acesso em: 15 out. 2021.

CURY, C. R. J. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, N. S. C. (coord.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A prova política da pandemia. *In: Dossiê Boitempo Covid-19*. Publicado em 26/03/2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, Brasília, MEC: UNESCO, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIB, M. A. B. **O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade de ensino**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, Marília, 2010.

DOURADO, L. F. Educação de qualidade (Entrevistado por Rafael Bastos Costa de Oliveira). **Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 109, p. 179-187, set./dez. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4524>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4524/3858>. Acesso em: 6 jan. 2023.

DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. *In: DOURADO, L. F. (org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: Anpae, 2020b. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2023.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 set. 2021.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, 18 (2), p. 113-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2021.

DUARTE, N. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In: LOMBARDI, J. C. (org.). Crise Capitalista e Educação Brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 101-122.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em: 8 mar. 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-ideológicos em filosofia da educação. 1. ed., 1ª reimpressão - Campinas: Autores Associados, 2008.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; FILHO, J. C. P. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.], v. 35 n. 124, jan./abr., p. 83-112, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n124/v35n124a06.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – Fapespa. **Pará em números 2022**. 4 ed., Belém, 2022. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/node/81>. Acesso em 16 jan. 2023.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a Revisão de Literatura como base para Redação Científica: Método SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis: v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016.

FERREIRA, E. B. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da. (org.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 121-147.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise na escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 253-270.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de; FREIRE, V. C. C. Formação continuada de professores: o que se publica no Norte e Nordeste?. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-24, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1286. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1286>. Acesso em: 16 set. 2021.

FIGUEIREDO, J. de S. B. **A educação em tempo integral no estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos**. 2018. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6358653. Acesso em: 15 out. 2021.

FLACH, S. de F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 9-17, Set.-Dez., 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC269569>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wCSdjxp5sLWwFwFK6TFsd7H/>. Acesso em 25 fev. 2024.

FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. de. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990.

Holos, [S. l.], v. 5, p. 303–312, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5757. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/Holos/article/view/5757>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FONSECA, J. A. L. **Ampliação do tempo escolar**: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1552712. Acesso em: 15 out. 2021.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, Suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=41>. Acesso em: 20 out. 2022.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Dossiê: "Políticas educativas em Portugal e no Brasil". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, Abril, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos**: O Programa Mais Educação, 2015. Disponível em: file:///D:/Master/Downloads/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ). Relatório de pesquisa quantitativa sobre o Programa Mais Educação. Recife, 2016. Portal da Fundaj. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7320:avaliacao-de-resultados-da-gestao-e-praticas-pedagogicas-do-programa-mais-educacao-no-brasil&catid=161:banco-de-dados. Acesso em: 21 set. 2022.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. – (Questões da Nossa Época, 24).

GALLO, S. A Educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 13-42.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.

GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 575-591, mar. 2017. ISSN: 19818106. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p575-591>. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954/8343>. Acesso em: 21 set. 2022.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GENTILLI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEMELLI, D. M. de S.; ZIBETTI, M. L. T. Ampliação da jornada escolar e qualidade da educação. In: URNAU, L. C.; PACÍFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. Psicologia e políticas públicas na Amazônia: pesquisa, formação e atuação. Curitiba: CRV, Porto Velho: EDUFRO, 2014.

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: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIOVANNI, G. di; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 67, Agosto 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

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.

GOERGEN, P. Educação na atualidade: novas perspectivas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-24, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1565. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1565>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4675. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 1, n. 2, ago. 2006, p. 129-135. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 30 set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, ano 1, n 2, 2006, p. 15-24.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID642. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642>. Acesso em: 27 mar. 2022.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Política pública de educação em tempo integral no estado do Pará. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 895-920, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.6059. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6059>. Acesso em: 14 mar. 2022.

HAGE, S. M. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. *In*: HAGE, S. M. (org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. O Programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 141-170, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID393. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/393>. Acesso em: 27 jan. 2022.

HEYWOOD, A. **Ideologias Políticas: do liberalismo ao fascismo**. São Paulo: Ática, 2010. Vol. I.

HISTEDBR/UFOPA. **Início**. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br/histedbrufopa/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Pará**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Santarém**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/santarem.html>. Acesso em: 22 jan. 2024.

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: 25 mar. 2022.

JAPAISSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

JESSON, J. *et al.* “**Doing Your Literature Review**: Traditional and Systematic Techniques,” Sage, Los Angeles, LA, 2011.

JORDÃO, J. V.; COLARES, M. L. I. S. A (Des)continuidade do Programa Mais Educação: análise das bases legais. *In*: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; OLIVEIRA, T. L. M. M. (coord.). **II Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR-Ufopa**: em defesa da escola pública. Santarém: Ufopa, 2019, p. 207-216.

JORDÃO, J. V. **O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital**. 2021. 109f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santarém, 2021.

LAVAL, C. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. Publicado em 30/09/2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2022.

LEITE, L. H. A. (org.). **Educação Integral e Integrada**: Módulo III – Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.teiaufmg.com.br/files/LivretoModuloIII.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LIMA, L. M. Educação Integral: confrontos filosóficos e reconhecimento político. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013.

LIMA, M. R C. de. **Paulo Freire e a Administração Escolar**: A busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LIMONTA, S. V. *et al.* **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. de S. L. Educação integral e escola de tempo integral: Currículo, Conhecimento e Ensino. *In*: LIMONTA, S. V. *et al.* **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013, p. 39-70.

LOMBARDI, J. C. **Marxismo e educação**: a formação do trabalhador no século XXI. Palestra realizada na Aula de abertura do semestre letivo de 2020.2 do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), em 8/02/2021, às 19h. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5t9uxxAeN60&t=784s>. Acesso em 02 abril 2021.

LOMBARDI, J. C. Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 169-190.

MACHADO, C. Qualidade do ensino e escola de tempo integral. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 333-346, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4676. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4676>. Acesso em: 20 out. 2022.

MACIEL, A. C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. *In*: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (org.). **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

MAIA, J. E. N.; SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, E. N. P. de. O tempo integral na política estadual de Educação do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i3.3555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3555>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MANACORDA, M. A. História da educação da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, G. F. C. **A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral**. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6274424. Acesso em: 15 out. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórica-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação?**: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. **Anais** – Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Caxambu: Anped, 2006, p. 1-17, 2006.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 148-167.

MEC. **Escola em tempo integral**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MEDEIROS, E. O. **A Implementação do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: êxitos e desafios**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELLO, A. F. de. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: o caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 107, p. 91-108, 2015.

MELO, D. **Relembre as notícias sobre o Mais Educação em 2015**. Centro de Referência em Educação Integral. Publicado dia 30/12/2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/relembre-noticias-sobre-mais-educacao-em-2015/>. Acesso em: 23 out. 2022.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. - Belo Horizonte, 2017. 179 f., enc., il. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5187784. Acesso em: 10 jul. 2021.

MENEZES, J. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista** [online]. 2012, n. 45, p.137-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alí; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-88.

MESQUITA, N. C.; SANTOS, T. M. dos. Educação pública paraense em tempos de pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n. 1, abril a junho de 2020. Disponível

em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Educacao-Publica-Paraense-em-Tempos-de-Pandemia-Neli-Terezinha.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MESQUITA, N. M.; MARTINS, A. P.; BARBOSA, P. S. Breve estudo sobre o Pacto Pela Educação do Pará: do global ao local. *In: VI Seminário Norte e VII Encontro Estadual do Pará da ANPAE: gestão democrática, financiamento, direitos sociais e encolhimento do Estado Brasileiro*, 2018, n. 04. Belém. Seminários Regionais da ANPAE. Belém: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero4/1comunicacao/Capitulo1/NeliMesquitaE1C.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MIRANDA, N. A. de; VERASZTO, E. V.; APARÍCIO, A. S. M. Análise do programa ensino integral na perspectiva do desempenho escolar. **Comunicações**. Piracicaba, v. 24 n. 3 p. 7-26, setembro-dezembro 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3170/2016>. Acesso em: 27 jan. 2022.

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

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, E. S.; SCAFF, E. A. da S. A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 12-26, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/55>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MONTEIRO, M. P. C. **O Programa Novo Mais Educação: uma avaliação política da política**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

NAJJAR, J. (*in memoriam*); MOCARZEL, M. Quando o todo é maior que a soma das partes: contributos ao debate sobre qualidade na/da educação. **Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 109, p. 19-23, set./dez. 2020.

NASCIMENTO, A. W. de S. CORDEIRO, Y. E. M.; TAVARES, F. B.; BELTRÃO, N. E. S. Educação e sociedade: o papel das Políticas de Ensino Médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia Paraense. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 1, p. 417-428, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v19i2.1668>. Acesso em: 11 set. 2023.

NEVES, L. M. W. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Texto apresentado na 27ª Reunião anual da Anped, novembro, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>. Acesso em 2 set. 2022.

NIESVALD, K. T. S. **A qualidade da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**: contribuições para pensar a escola pública. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

NUPPAE/SEDUC/PA. Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (NUPPAE) da Seduc/PA. **Relação das escolas estaduais de Santarém que atuaram com o Programa Mais Educação, no período de 2009-2013**. Documento extraído do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Simec/MEC), nos dias 23 a 25 de novembro de 2022. Disponibilizado em resposta aos protocolos via SIC Seduc/PA, n. 1699/2022 e n. 1700/2022, em 16 dez. 2022. Seduc, Belém, 2022a.

NUPPAE/SEDUC/PA. Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (NUPPAE) da Seduc/PA. **Relação das escolas estaduais de Santarém que atuaram com o Programa Novo Mais Educação, no período de 2016-2017**. Disponibilizado em resposta aos protocolos via SIC Seduc/PA, n. 1699/2022 e n. 1700/2022, em 16 dez. 2022. Seduc, Belém, 2022b.

NUPPAE/SEDUC/PA. Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (NUPPAE) da Seduc/PA. **Relatório individual das escolas (Mais Educação – Educação Integral)**. Documento extraído do Simec/MEC, nos dias 23 a 25 de novembro de 2022. Disponibilizado em resposta aos protocolos via SIC Seduc/PA, n. 1699/2022 e n. 1700/2022, em 16 dez. 2022. Seduc, Belém, 2022c.

NUPPAE/SEDUC/PA. Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (NUPPAE) da Seduc/PA. **Relatório individual das escolas (Plano de atendimento do Programa Novo Mais Educação)**. Documento extraído do PDDE Interativo/MEC, no dia 25 de novembro de 2022. Disponibilizado em resposta aos protocolos via SIC Seduc/PA, n. 1699/2022 e n. 1700/2022, em 16 dez. 2022. Seduc, Belém, 2022d.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, out. 2005, p. 753-775. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>. Acesso em 3 set. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, N. C. M. de; SCAFF, E. A. da S. A educação em tempo integral na meta 6 do plano estadual de educação do Pará. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27102, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27102. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27102>. Acesso em: 12 set. 2023.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, jan./fev./mar./abr. p. 5-23, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ORSO, P. J. A implementação da Pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021c. DOI: 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.287-314. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ebook_pedagogia_hist_rico_critica. Acesso em: 4 abr. 2023.

ORSO, P. J. A transição do capitalismo ao novo modo de produção e a educação dos trabalhadores: a implementação da pedagogia histórico-crítica e formação para uma nova sociedade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-15, 2021b. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1765. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1765>. Acesso em: 5 maio. 2022.

ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v.2/n. 1/jan. - jun. 2021a. Disponível em: <https://www.sciencegate.app/document/10.12957/rdciv.2021.59817>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d18359cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_c8ec52e852be49fcb703142d9061ac35.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. de; COELHO, L. M. C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/795>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PARÁ. Gabinete da Governadora. Lei n. 7.741, de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Belém, 2010. **Diário Oficial [do Estado do Pará]**, n. 31.700., 02 jul. 2010. Suplemento 3, p. 1-16.

PARÁ. Gabinete do Governador. Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) do Pará e dá outras providências. Belém-Pará, 2015b. **Diário Oficial do Estado do Pará**, n. 32.913, p. 1-32. Edição extra. Quarta-feira, 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PARÁ. Gabinete do Governador. Lei n. 9.104, de 14 de julho de 2020. Altera a Lei n. 6.170, de 15 de dezembro de 1998, a Lei n. 7.017, de 24 de julho de 2007, e a Lei n. 8.096, de 1.º de janeiro de 2015. Belém, 2020. **Diário Oficial n. 34.284, de 17 de julho de 2020**. Disponível em: https://www.sectet.pa.gov.br/sites/default/files/Lei%20de%20altera%C3%A7%C3%A3o_Sectet%202020_.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Comissão de Monitoramento e Avaliação. **Relatório da IV Conferência Estadual de Educação do Pará - IV CONEE/PA**, Belém, 2022. Disponível em:

https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta1_seduc/Relatorio%20do%20PE-E-Pa-07483.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 732, de 29 de novembro de 2018**. Aprova o Projeto de Regularização do Ensino em Tempo Integral, a partir de 2017, bem como a Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Belém, 2018. Resposta ao protocolo via SIC Seduc/PA, n. 408/2023. Disponibilizado via SIC Seduc/PA, n. 408/2023, em 1 jun. 2023. Seduc, Belém, 2023.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Decreto n. 1.249, de 20 de março de 2015**. Institui e disciplina o Sistema de Governança Estadual do Pacto pela Educação do Pará. Belém, 2015a. Disponível em: <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/Dec1249.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da Resolução n. 769, de 20 de dezembro de 2018. Edição revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019. 2. ed. - Belém: Seduc, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Lei n. 9.901, de 3 de maio de 2023**. Dispõe sobre a reestruturação organizacional da Secretaria de Estado de Educação (Seduc); revoga a Lei Estadual n. 6.620, de 7 de janeiro de 2004, a Lei Estadual n. 7.107, de 12 de fevereiro de 2008, e dispositivos da Lei Estadual n. 8.096, de 1º de janeiro de 2015. Belém, 2023c. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta1_seduc/Lei%20n%C2%BA%209901_2023%20-%20Dispo%CC%83e%20sobre%20a%20reestruturac%CC%A7a%CC%83o%20organizacional%20da%20Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o_-8267c.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Círculo de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual**. Belém, 2015.

PARÁ. Secretaria de Educação. **Indicadores da Educação Paraense**. Ideb 2015: Pará evolui. Documento Seduc, 1. ed., Nov. 2017. Belém, 2017. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta1_seduc/Doc%20Seduc%20final%201ed-8fa45.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém, 2014. Disponível em: https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano_de_educacao_integral_format. Acesso em: 27 jun. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Portaria n. 27/2023 – GS/Seduc, de 2 de junho de 2023. Dispõe sobre as Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e o grau de complexidade da Gratificação de Gestão Escolar (GGE). Belém, 2023b. **Diário Oficial do Estado do Pará** n. 35.424, Edição Extra, de 02 de junho de 2023. Belém, 2023b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Fcxjw2t2tk6FCxEUUSpo3MJ_GPA4PNuR/view. Acesso em: 8 nov. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral da Educação Básica**. Belém, 2015c.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 2, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. Belém, 2012a. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Caderno 5, de 27 abril de 2012, p. 2. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 3, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral. Belém, 2012b. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Caderno 5, de 27 abril de 2012, p. 2. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PARÁ. Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria de Estado de Educação. **Regulamento operativo Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará**. Contrato de Empréstimo 2933/OC-BR (BR-L1327), Versão 1.0, outubro de 2013. Belém, 2013. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/1038.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão 2020**. Belém, 2020. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/pagina/10964-relatorio-de-gestao---2020>. Acesso em: 4 maio 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão 2021**. Belém, 2021. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/pagina/11549-relatorio-de-gestao---2021>. Acesso em: 4 maio 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão 2022**. Belém, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/12088-relatorio-de-gestao---2022>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política democrática e de qualidade Pará todos**. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2008a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Belém, 2008b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Pacto Pela Educação do Pará**. Belém, 2013.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. 5ª Unidade Regional de Educação. 5ª URE/Seduc/PA. **Texto descritivo sobre as ações do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação em Santarém.** Disponibilizado em resposta ao protocolo Sic.PA n. 3428/2022 - SEDUC, em 16 jan. 2023. Belém, 2023a.

PARENTE, C. da M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i3.10601. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601>. Acesso em: 3 mar. 2023.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 1-20, dez. 2017. ISSN 1981-1969. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v11i0.55513>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55513>. Acesso em: 5 set. 2022.

PARENTE, C. da M. D. Políticas públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-14, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1755. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755>. Acesso em: 4 nov. 2021.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. de. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação.** 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da educação pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PASSAFARO, N. **Fim do Novo Mais Educação, Fundeb permanente: os destaques do 17º Congresso da Undime.** Publicado em 16/08/2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/fim-do-novo-mais-educacao-fundeb-permanente-os-destaques-do-congresso-da-undime/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PASSOS, E. B.; SOUZA, M. de F. M. de. Programa Novo Mais Educação e a qualidade do ensino: jornada ampliada em questão. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v. 9, n. 3, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/147>. Acesso em: 25 fev. 2024.

PDDE Interativo. **Programas**. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/programas-lista>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PEGORER, V. Educação integral: um sonho possível e de realização necessária. 1. ed. São Paulo: Textonovo, 2014.

PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas públicas educacionais ultimamente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.- dez. 2010.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V. de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 415–432, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.793. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PINTO, J. E. V. Anísio Teixeira, escola pública de tempo integral e educação inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-13, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5571. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5571>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PIRES, M. de F. C. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015, 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2739795. Acesso em: 15 out. 2021.

PONTES, A. P. F. S. A educação integral e seus fundamentos. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013.

PPP ESCOLA ALTER DO CHÃO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Alter do Chão**. Santarém, 2021.

PRESTAÇÃO DE CONTAS DA ESCOLA ALTER DO CHÃO 2009-2019. Santarém.

PRESTAÇÃO DE CONTAS DA ESCOLA PAJUÇARA 2009-2019. Santarém.

QUEIROZ, J. E. de. Educação em tempo integral no PNE 2014-2024. *In*: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (org.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas** [recurso eletrônico] – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Série obras em parceria; n. 8).

RIBEIRO, M. R. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5061721. Acesso em: 15 out. 2021.

RNP. **Portal de Periódicos completa 18 anos com mais de 1 bilhão de acessos.** Categoria Soluções - 21/11/2018. Disponível em: <https://www.rnp.br/es/node/5099>. Acesso em: 20 ago. 2021.

REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019.

SANTARÉM. Prefeitura de Santarém. Secretaria Municipal de Turismo. **História de Santarém**. Disponível em: <https://turismo.santarem.pa.gov.br/historia-de-santarem>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SANTOS, C. **Seduc promove encontro formativo sobre ensino integral.** Notícia publicada em 05/09/2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/12530-seduc-promove-encontro-formativo-sobre-ensino-integral>. Acesso em: 9 set. 2023.

SANTOS, C. R. dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, F. M. dos. **Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?** Um estudo do programa Mais Educação. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2142702. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, I. M. dos; SILVA, G. da. O papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 77-89, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/40>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SANTOS, S. A. dos; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – Uma base sem base: o ataque à escola pública? In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. – (Coleção Educação Contemporânea).

SANTOS, T. F. A. M. dos. A educação no desenvolvimento da Amazônia. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais [...]**. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TerezinhaFatimaSantos_GT5_integral.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

SAQUELLI, G. F. **Programa mais educação e o novo mais educação:** permanências e rupturas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2018.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 3-22, 2020b. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013a. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 3 jun. 2021.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020d. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 9 mar. 2021.

SAVIANI, D. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. DOI: 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.287-314. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ebook_pedagogia_hist_rico_critica. Acesso em: 10 abr. 2023.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Cap. 12, p. 235-255. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1q2cVzXqfQOSX740hssuC6GHwd-3BOo83>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020a. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012b, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012b. p. 1-15. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013d.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limite e perspectivas. **Revista Educação PUC** – Campinas, n. 24, jun., 2008, p. 7-16.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-18, 2020c. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHIMONEK, E. M. P. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais**. 2017. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5045723. Acesso em: 15 out. 2021.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SEDUC/PA. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Caderno de Evidências Educacionais da Rede Estadual de Ensino do Pará**. SILVA JÚNIOR, C. A. S. da; ALCÂNTARA, K. M. A. (org.). Belém: Saen/Seduc-PA, 2019. p. 36.

SEDUC/PA. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Consulta das Matrículas das Escolas de Santarém 2023**. Belém: Seduc, 2024e. Disponível em:

https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5. Acesso em: 8 fev. 2024.

SEDUC/PA. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Ensino Integral – Escola da Escolha: orientações para o processo de adesão**. Belém: Seduc, s/d. Disponível em:

https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Orientac%CC%A7o%CC%83es%20do%20Processo%20de%20Adesa%CC%83o%202023-22f70.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

SEDUC/PA. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Escolas de tempo integral**. Belém: Seduc, 2024c. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php. Acesso em 23 jan. 2024.

SEDUC/PA. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Quantitativo de escola e matrícula por municípios da 5ª URE/Seduc/PA**. Belém: Seduc, 2024b. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5. Acesso em: 23 jan. 2024.

SEDUC/PA. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Unidades Regionais de Educação da Seduc/PA**. Belém: Seduc, 2024a. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em: 22 jan. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. R. P. da; MASCARENHAS, S. A. do N. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Revista Multidebates**, v. 2, n. 2 Palmas, setembro de 2018. ISSN: 2594-4568. Disponível em: <http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, E. do S. L. da; SOUZA, M. de F. M. de; COSTA, R. P. da. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. e020014, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655227. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655227>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; NASCIMENTO, F. S. do. O discurso da qualidade educacional no Plano Municipal de Educação do Município de Messias. In: LIRA, J. de S. de; SANTOS, I. M. dos (org.). **Os caminhos para a educação e as políticas públicas no cenário atual**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 159-174.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

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. **Educ. rev.**, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dr8ghgbtBhy6MBvfmL8JZmm/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA, M. S. P. da; GONÇALVES, P. C. C. Qualidade da educação e planejamento: um olhar a partir de marcos regulatórios nacionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 49-60, set./dez. 2020.

SILVA, N. F. da; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE-Ufopa. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 379-394, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6386. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>. Acesso 27 de jan. 2022.

SILVA, N. F. Qualidade da educação: um desafio continuum. In: ALVES, A. S.; GOMES, A. O.; PEREIRA, M. do S. V. (org.). **Políticas e qualidade da educação básica**: contextos e desafios. Curitiba: CRV, 2020, p. 15-26.

SILVA, R. S. M. da; OLIVEIRA, N. C. M. de. A política estadual de ampliação do tempo escolar no Pará: lento processo de efetivação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e25[2021], 15 jun. 2021.

SILVA, U. A. dos S. Educação decolonial: formação crítica em movimento. In: VII Congresso Nacional de Educação. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. Maceió-AL, 2020. **Anais** [...]. ISSN 2358-8829. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2710_28102020074918.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

SMED. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Histórico**. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 24 mar. 2022.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados? **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1-24, 2020b. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020a. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SOARES, M. P. do S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 151-171, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SORDI, M. R. L. de. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A; MENDES, G. do S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 83-100.

SOUZA, M. F. M.; SILVA, L. M.; ROSÁRIO, M. J. A. Educação Integral: de um ideário dos percussores do manifesto dos pioneiros da educação ao amparo legal. *In*: COLARES, M. L. I. S. (org.). **Escola de tempo integral**: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. - 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

SOUZA, M. M. de; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 113-142, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID641. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/641>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 257-270, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639908. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639908>. Acesso em: 3 mar. 2021.

TAMANINI, P. A.; SOUZA, M. do S. Sistema Nacional de Educação: entre rastros, avanços e retrocessos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, p. 1-24, jul. 2018. ISSN 1981-1969. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.58656>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/58656/35759>. Acesso em: 5 set. 2022.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

UNDIME. MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação. Publicada em 17/03/2020. **Undime**, 2020. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNICEF. **Enfretamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. publicado em janeiro, 2021. disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfretamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.

URE/SEDUC/PA. **Canal youtube da 5ª URE/Seduc/PA**. Disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCSyfsyV20dQOkIBLXHK4YXA/videos>. Acesso em: 16 jan. 2024.

VASCONCELOS, J. A. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R. Educação e liberdade em Rousseau. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 210-223, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i8.278. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>. Acesso em: 12 mar. 2021.

WITHERS, S. W. **Educação em tempo integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR**: representações de professores e gestores. 2016. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4854582. Acesso em: 15 out. 2021.

ZINET, C. **Mais Educação em debate:** qual o futuro do programa de educação integral? Centro de Referência em Educação Integral. Publicado dia 09/10/2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programa-educacao-integral/>. Acesso em: 23 out. 2022.

APÊNDICE A – Quadro do Protocolo de Solicitação de Informação/Documento por meio do SIC do MEC

| N. | Data | Protocolo | Informação/Documento solicitado |
|-----------|-------------|----------------------|--|
| 1 | 29/06/2022 | 23546.047147/2022-15 | Relação e atos normativos de Programas vigentes de educação em tempo integral voltados para o ensino fundamental; Ato normativo de encerramento ou extinção do Programa Novo Mais Educação. |

Fonte: Elaborado pela autora. Protocolado em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/RegistrarManifestacao.aspx?idFormulario=3&tipo=8&origem=idp&modo=>.

APÊNDICE B – Quadro dos Protocolos de Solicitação de Informações/Documentos por meio do SIC.PA

| N. | Data | Protocolo | Informação/Documento solicitado |
|-----------|-------------|-----------------------------|--|
| 1 | 21/06/2022 | SIC.PA N. 1699/2022 – Seduc | Relação das escolas estaduais de Santarém que atuaram com os Programas: Mais Educação e Novo Mais Educação, com quantitativo de turmas e matrículas, conforme o Censo escolar dos anos de 2009 a 2020. |
| 2 | 21/06/2022 | SIC.PA N. 1700/2022 – Seduc | Ações e formas de acompanhamento da SEDUC e 5ª URE quanto aos programas de educação em tempo integral (Mais Educação e Novo Mais Educação) no período de 2009 a 2020. |
| 3 | 20/12/2022 | SIC.PA N. 3426/2022 – Seduc | Planos de atendimento do Programa Mais Educação das escolas estaduais de Santarém dos anos de 2009 a 2015. |
| 4 | 20/12/2022 | SIC.PA N. 3427/2022 – Seduc | Descrição das Ações e formas de acompanhamento da SEDUC quanto aos programas de educação em tempo integral (Mais Educação e Novo Mais Educação) implementados nas escolas estaduais do Pará no período de 2009 a 2020. |
| 5 | 20/12/2022 | SIC.PA N. 3428/2022 – Seduc | Descrição das Ações e formas de acompanhamento da 5ª URE/SEDUC-PA quanto aos programas de educação em tempo integral (Mais Educação e Novo Mais Educação) implementados nas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2020. |
| 6 | 19/01/2023 | SIC.PA N. 161/2023 – Seduc | Plano(s) de Educação Integral da Educação Básica do Pará e outros documentos institucionais referentes aos programas de educação em tempo integral, voltados ao ensino fundamental. |
| 7 | 19/01/2023 | SIC.PA N. 162/2023 – Seduc | Histórico e Caracterização da Seduc e 5ª URE. |
| 8 | 14/02/2023 | SIC.PA N. 408/2023 – Seduc | Plano Estadual de Educação Integral do Pará e a sua lei de aprovação. |

Fonte: Elaborado pela autora. Protocolado em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/esic/public/maian/index.xhtml>.

APÊNDICE C – Quadro dos Ofícios Encaminhados à 5ª URE e Saen/Seduc/PA

| N. | Data | Ofício | Destinatário | Síntese do assunto |
|-----------|-------------|-------------------------------------|------------------------|---|
| 1 | 11/01//2022 | Ofício n. 001/2022 - HISTEDBR/Ufopa | 5ª URE | Apresentação da pesquisadora e do Projeto de Pesquisa. Pedido de autorização para acesso às informações que necessita para compor o plano de trabalho que consta do levantamento e sistematizações de fontes referentes à pesquisa. |
| 2 | 11/08/2022 | Ofício n. 001/2022 - PGEDA | 5ª URE e Saen/Seduc/PA | Apresentação do Projeto de Pesquisa. Pedido de autorização para realização da pesquisa. Pedido de dados e fontes de pesquisa. |

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO A – Termo de Autorização da Seduc/PA



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Educação
Secretaria Adjunta de Ensino

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Considerando a solicitação de autorização para coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisa intitulada ***“Educação em Tempo Integral: Análise dos Programas Implementados na Rede Estadual de Santarém-PA”***, desenvolvida pela acadêmica Maria Sousa Aguiar, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia - PGEDA da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. A pesquisa tem como objetivo analisar os programas de educação em tempo integral implementados na rede estadual de ensino fundamental no município de Santarém-PA, no período de 2009 a 2020.

Esta Secretaria Adjunta de Ensino, informa que, manifesta-se favorável e **AUTORIZA** a realização/desenvolvimento da referida pesquisa, bem como, o acesso ao espaço físico da Unidade escola, bem como os documentos, informações e arquivos desta Secretaria de Estado de Educação, para fins acadêmicos e de produção de conhecimento da área educacional.

A realização da pesquisa deverá seguir os preceitos éticos que preconizam a Resolução nº 466/2012 CNS, especificamente no item III.2, alínea i:

“prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da Imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômicos-financeiros.”

Respeitando ainda, a Resolução 510/2016 CNS, em consonância com o artigo 31 da LEI, assim como, já que, trata-se de Unidades Escolares de nível infantil e fundamental, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), artigo 17:

“O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.”

Ressaltamos que após a conclusão, o resultado e dados coletados na referida pesquisa, deverão ser utilizados apenas para fins acadêmicos e solicitamos que seja disponibilizado uma cópia a esta secretaria.

Belém, 20 de setembro de 2022

Atenciosamente,

Regina Celli Santos Alves
Secretária Adjunta de Ensino em Exercício