

X

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DO PME E DO PNME NO CONTEXTO MUNICIPAL*

Thaiana Netto Fonseca Baptista¹
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

Introdução

Este texto apresenta um panorama de como a educação integral em tempo integral vem sendo implementada no município de Santarém/PA, a partir de pesquisa bibliográfica, análise de documentos oficiais - leis, pareceres, decretos e resoluções - e de dados quantitativos³. O recorte temporal compreende o período de 2009 a 2019, tendo como base a implementação dos Programas Mais Educação – PME - e Novo Mais Educação – PNME. Esses dois programas configuram as principais políticas educacionais indutoras de educação em tempo integral no município.

Para compreensão de como a educação integral vem se delineando no contexto nacional e, por consequência, na esfera municipal, retrata-se o histórico de construção do seu amparo legal e normativo. Em seguida, no intento de analisar a evolução de acesso à educação integral no Brasil e o cumprimento da meta 6⁴ do Plano Nacional de Educação -

*DOI – 10.29388/978-65-86678-45-1-0-f.233-260

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: nettogeografia@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Pesquisadora produtividade em pesquisa (PQ2) CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

³ Que foram organizados a partir de informações e dados disponibilizados: nos sites do Ministério da Educação -MEC-, Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação – FNDE -, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - e Secretaria Municipal de Educação e Desportos de Santarém.

⁴ Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as)

PNE 2014/2024 -, que trata da ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, busca-se traçar um panorama dos índices alcançados em níveis nacional e municipal.

Educação integral no contexto nacional

Ao analisar a educação integral no Brasil na atualidade, é importante que se compreenda como as políticas educacionais foram se delineando ao longo do tempo no cenário nacional. Portanto, a reconstrução desse histórico aponta a educação integral como tema que vem sendo levantado na perspectiva da educação escolar desde o início do século XX.

A partir de diferentes movimentos associados às questões políticas, sociais e filosóficas que repensavam as estruturas educacionais organizadas naquela época, emergiram discussões acerca de uma educação que fosse integral e em tempo integral (CAVALIERE 2010). Embora cada movimento possuísse concepções próprias no que tange à educação integral, de certo modo, as concepções trazidas à tona, posteriormente influenciaram a formulação de políticas de educação integral (FERREIRA, 2015).

Para Coelho (2004, p. 3), o período entre as décadas de 1930 e 1960, constitui-se em “verdadeiro caldo político-ideológico” para a educação nacional, ao passo, que se “[...] encontraram, nos movimentos anarquista, integralista e liberal, os ingredientes para a formação do sistema de ensino nacional laico tendo, como um de seus panos de fundo, concepções de educação integral e de tempo integral”.

A sistematização das discussões envolvendo o dueto educação integral e em tempo integral teve maior ênfase na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁵ e, a partir daí, foi ganhando corpo prático: em 1950, Anísio Teixeira implantou em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro; em 1980, Darcy Ribeiro ide-

alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

⁵ Ver “Manifesto dos pioneiros a educação nova”. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p.188-204, ago.2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Último acesso em 26/05/2020

alizou os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs⁶ -, no Rio de Janeiro. Embora tenham sido experiências fundamentais para instrumentalizar as discussões da educação integral, esses projetos não foram suficientes no sentido de efetivar uma política pública de implantação de tempo integral na educação básica (COELHO; MENEZES, 2007).

Foi a partir da Constituição de 1988, que a construção de uma base legal de amparo à educação integral começou a ser delineada no Brasil. Embora não haja referência explícita à categoria educação integral, o texto da Constituição, em seu artigo 6^o⁷, apresenta a educação como o primeiro dos dez direitos sociais previstos como base para a formação do indivíduo (GUARÁ, 2007), aspecto reiterado no artigo 205^o⁸ que prevê a educação como direito de todos, devendo ser promovida para o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Dessa forma, entende-se que há na Constituição Federal a condução para o entendimento de uma educação que objetiva a formação integral do indivíduo (COELHO; MENEZES, 2007).

Nesse sentido, é necessário explicitar o entendimento adotado no presente trabalho para as categorias educação e educação integral. A compreensão da primeira categoria é baseada nas concepções de Saviani (2013), portanto, compreende-se que educação é uma construção histórica, resultado de práticas sociais e diferentes visões de mundo de determinados contextos sociais. Constitui-se, assim, em uma atividade inerente e indissociável da formação do ser humano – do sujeito histórico -, realizando-se de maneira intencional, ao passo que, é através dos processos educativos que o indivíduo irá se relacionar com o mundo e assim

⁶ Instituições públicas de ensino fundamental criadas pelo governador Leonel Brizola (CIEP's), no estado do Rio de Janeiro, visando a implementação de uma educação integral em tempo integral. “Cabe sublinhar que o surgimento dos CIEP's teve como contexto o período de redemocratização e, embora o projeto tenha recebido muitas críticas de partidos políticos e acadêmicos (de esquerda e direita), a proposta dos CIEPS suscitou discussão sobre a escola pública, contribuindo para o avanço do processo de democratização da escola pública (BARÃO, JACOMELI, GONÇALVES, 2019).

⁷ Art. 6^o: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988)

⁸ Art. 205: 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).

apreendê-lo. Para o autor, educação é “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A partir do exposto, entende-se que a educação escolar deve acontecer em conjunto com práticas educativas comprometidas com a necessidade de ofertar uma formação integral para o indivíduo, levando em conta as dimensões ética, estética e intelectual vinculadas à formação emancipadora do educando. Portanto, educação integral só se realiza quando o tempo destinado a atividades escolares está associado com a prática qualitativa de ampliação das possibilidades de aprendizagem (MOLL, 2010).

Para tal ampliação da jornada escolar, é imprescindível que as práticas educativas sejam capazes de oportunizar a construção de conhecimento alicerçado no raciocínio, na memória, na ética, no esporte, no lazer, na imaginação e na afetividade, valores fundamentais que perpassam pela construção das relações humanas e estão inseridos no contexto temporal e espacial (GUARÁ, 2006; COELHO, 2009). Além disso, tais práticas precisam estar pautadas em um projeto pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de perceberem-se como sujeitos sociais – indivíduos - inseridos em determinado contexto histórico permeado por contradições. (MORAES, 2009).

Assim, a partir de tal embasamento, pode-se considerar que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, o Estado brasileiro assume a responsabilidade legal de formalizar a integralização do tempo de permanência dos discentes em atividades escolares. Em consonância com a Constituição de 1988, a LDBEN, em seus artigos 1º e 2º, reafirma a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (COELHO; MENEZES, 2007).

⁹ **Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. **Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A LDBEN traz à tona a discussão entre a relação da formação integral do educando e o tempo de permanência na escola, à medida que determina a jornada do ensino fundamental (OLIVEIRA; COLARES, 2019). Em seus artigos 34º e 87º, a referida lei assegura que o tempo mínimo de escolarização no ensino fundamental seja de quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser o tempo progressivamente aumentado para o integral, a critério dos sistemas de ensino.

Apesar do aporte legal, a institucionalização da educação integral no Brasil ocorre com a criação, no ano de 2001, do Plano Nacional de Educação - PNE -, Lei nº 10.172, que em acordo com as legislações mencionadas, instituiu metas com objetivo de efetivar ações da União, dos Estados e dos Municípios com vistas à ampliação da jornada escolar para o turno integral. O plano apresentou um diagnóstico da realidade do sistema educacional brasileiro, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, estabelecendo metas e diretrizes que deveriam ser cumpridas em um período de dez anos -2001/ 2010-, assim, caracterizando-se como uma política de Estado (IVO; HYPOLITO, 2009).

Para o PNE o desenvolvimento integral do estudante tem o intuito de diminuir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de aprendizagem. De acordo com seu documento normatizador, “ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados”, já oportuniza a orientação no “[...] cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001)”

No tocante ao tempo destinado ao trabalho escolar, o plano organizou objetivos e metas a partir de estratégias específicas para a concretização das diretrizes que deveriam ser consideradas na elaboração e implementação das políticas públicas relativas àquele nível de ensino, trazendo referências claras à escola de tempo integral, como se observa nas metas 19 e 21¹⁰. Dessa forma, pode-se concluir que o PNE reafirma o in-

¹⁰ Meta 19: Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar; Meta 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período

tento de progressão dos períodos destinados à permanência em atividades escolares, rumo à adoção do tempo integral nas escolas.

Para Mol; Maciel; Martins (2017), a partir do ponto de vista conceitual, a primeira definição legal que faz referência implícita à educação em tempo integral ocorre no Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2010), uma vez que em sua meta 21, o plano dispõe sobre o “aumento progressivo da jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, cujo período de atendimento é especificado em 7 horas diárias, com o quantitativo suficiente de professores e funcionários” (BRASIL, 2001, p21).

O PNE trouxe avanços significativos ao estabelecer a necessidade de educação em tempo integral, mas ainda foi incapaz de delinear um conjunto de ações concretas em âmbito nacional. O plano, ainda que conectado à ideia de uma implementação de educação em tempo integral, não foi capaz de definir metas e responsabilidades precisas. (GIOLO, 2012.)

A partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), iniciou-se, de fato, em âmbito nacional, a implantação da escola de educação integral, isso porque o fundo destina recursos para o ensino em tempo integral. “Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional” (GIOLO, 2012, p.96).

Menezes (2012, p. 141), considera que o FUNDEB é um “[...] divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral.”. Para a autora o fundo teve importantes avanços em relação à LDBEN e ao PNE, “[...] entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)”, a todas as modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Importante observar, que com vistas à distribuição dos recursos do Fundeb, tornou-se necessário deixar implícito o conceito de educação

de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

básica em tempo integral, para que não houvesse confusão com experiências de educação em jornada ampliada, com diversas extensões de carga horária. Nesse sentido, era preciso “[...]estabelecer um limite mínimo de tempo associado à jornada escolar [...] para que assim, os governos municipais e estaduais pudessem [...] fazer jus ao recebimento de recursos relacionados ao empenho vinculado à implantação, manutenção e estímulo ao aumento das matrículas com tempo integral sob sua responsabilidade” (MENEZES, 2012, p.141).

Assim o Decreto nº 6.253/2007 regulamentou, em seu artigo 4º, a educação básica em tempo integral como sendo a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tem vigência estabelecida para o período de 2007-2020¹¹. Foi instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, havendo assim um total de vinte e sete fundos: um para cada estado e um para o DF.

Em específico à educação em tempo integral, o Fundo prevê que as escolas públicas com alunos em tempo integral devem receber investimentos proporcionais a serem aplicados sobre o valor por aluno/ano de cada etapa/modalidade. Em 2019¹², as escolas públicas de ensino fundamental e médio que implementaram a educação integral deveriam receber um investimento por aluno 30% superior àquele destinado às escolas que cumprem o tempo mínimo de permanência em atividades educacionais – investimento por aluno (BRASIL, 2018).

O FUNDEB surgiu no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este foi implementado em abril de 2007 como um

¹¹ No dia 23 de julho de 2020, a Proposta de Emenda à Constituição – PEC - do Fundeb foi aprovada na Câmara dos Deputados. A PEC passará por votação em dois turnos no Senado, onde precisará da aprovação de três quintos dos senadores. Caso haja mudanças, a PEC voltará a Câmara.

¹² Os segmentos educacionais, e os correspondentes fatores de ponderação vigentes em 2019, definidos por meio da Resolução MEC nº 1, de 06.12.2018.

projeto federal, apresentando como objetivo central investimentos na educação básica, ensino superior e educação profissional. O PDE conta com ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades, “uma espécie de guarda-chuva” (FERREIRA, 2016, p.36) onde se reúnem as principais estratégias – programas e projetos - para a educação nacional. Tratando-se de um plano de governo que pretende operacionalizar uma política de Estado, neste caso o PNE (IVO; HYPOLITO, 2009).

[...] É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (BRASIL, 2007, p. 07).

O referido plano é composto por uma série de programas e ações organizados em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, englobando estratégias para todos os níveis de ensino. De acordo com seu documento normatizador, o PDE surgiu como uma ferramenta de instrumentalização das metas do PNE.

Para Saviani (2007, p. 1234) “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Ao passo que suas ações “[...] cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura [...]”.

Relacionado à educação integral em tempo integral, o Programa Mais Educação - PME - surge como ação prevista pelo PDE. Para autores como Cavaliere (2014), Colares (2016) e Moll (2012), o PME constituiu-se na principal política de educação indutora de educação integral em nível nacional. O referido programa teve duração de 2007 a 2016, quando foi reformulado, passando a vigorar o Programa Novo Mais Educação – PNME -

Ainda vinculado à proposta do PDE, é importante citar o novo Plano Nacional de Educação – PNE -, com vigência de 2014 a 2024, que propõe em sua meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014), que deve ser consolidada a partir do estabelecimento de nove estratégias e passa a nortear a política educacional do país.

Partindo desse panorama legal e normativo sobre a educação integral e a educação em tempo integral, pode-se perceber que a efetivação de uma educação pautada na formação integral do indivíduo, com tempos e espaços escolares condizentes, só ocorrerá a partir de políticas educacionais que saiam do papel e se tornem reais no cotidiano escolar (OLIVEIRA; COLARES, 2019). Nesse panorama, são notórios os avanços em prol da educação integral, porém é importante ressaltar que nos documentos legais, planos e programas de governo nem sempre há uma concepção que integre a educação de formação integral e o tempo integral. Percebe-se que, em geral, a referência restringe-se ao tempo estendido destinado às atividades escolares.

Para Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p.38), “[...] pode-se afirmar, que educação integral tem significado preferencialmente ampliação do tempo de aprendizagem”, isso pois, a partir da década de 1990, sobretudo, após a Conferência de Jomtien¹³, da qual o Brasil é signatário. Quando foram estabelecidos pressupostos educacionais que atendem aos ditames dos organismos internacionais¹⁴, “[...] 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.” (Idem, p.35).

¹³ Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990.

¹⁴ A Conferência de Jomtien foi patrocinada pela UNESCO, PNUD, Banco Mundial e a UNICEF. Teve como co-patrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS (BARÃO, 1999, p.96)

Embora já se tenha passado três décadas após a Conferência, esses pressupostos ainda repercutem na política educacional brasileira, evidenciando o alinhamento do Brasil com as orientações dispostas nos documentos originados a partir da Conferência - Declaração Mundial de Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – onde constam eixos norteadores para educação vinculados ao processo da política neoliberal e a ideologia da globalização hegemônica. Sem que haja um real enfrentamento dos dilemas sociais, econômicos e políticos que permeiam a realidade brasileira. (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019)

Alinhamento este que influencia na elaboração de leis, planos, programas e políticas públicas educacionais, e neste sentido, “[...] as atuais políticas de educação integral estão articuladas aos referidos pressupostos educacionais, e pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa [...]” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p.44). No Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, a educação integral é explicitada a partir do aumento do horário de aprendizagem, como condição de redução dos níveis de abandono escolar, bem como para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Sendo assim, faz-se fundamental analisar o PME e PNME que nos últimos anos são destaques entre os programas indutores de educação integral por meio da ampliação do tempo escolar.

PME e o PNME: reflexões sobre a educação integral

O PME foi criado no âmbito do PDE, a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007, constituindo-se em uma estratégia do Governo Federal com objetivo de “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2010). O programa foi implementado, inicialmente, em escolas públicas de ensino fundamental, abarcando alunos do 1º ao 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas estaduais e municipais, localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas que apresentavam altos índices de vulnerabilidade social e mais de 200 mil habitantes, em insti-

tuições com mais de 99 matrículas registradas no censo escolar de 2007 (BRASIL, 2010).

Esse programa apresentava como objetivos centrais a diminuição dos problemas que estão no cerne da educação nacional, como a evasão escolar e a distorção idade série, buscando melhorar a qualidade da educação escolar, sobretudo a partir da ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, bem como através da diversificação dos saberes e das vivências presentes nos conteúdos pedagógicos com ênfase em ciências, artes, esportes e cultura (BRASIL, 2010). Quanto à formação integral, o PME apresentava dentre suas finalidades, uma proposta de formação ampliada a partir da oferta de atividades diversificadas. O PME, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), repassava recursos financeiros às unidades escolares cadastradas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE -, o valor pautava-se no número de estudantes cadastrados no programa, em concordância com o Censo Escolar do ano anterior do Censo Escolar (BRASIL, 2009).

Apesar das diretrizes para a melhoria da qualidade educacional no Brasil, as avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB- ainda demonstravam resultados aquém dos desejados, principalmente na aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb -, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB -¹⁵.

Nesse sentido, há uma reformulação do PME e em 2016 é aprovado o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº. 13.005, de 25 de Junho

¹⁵ Ainda no ano 2007, foi criado o – IDEB -, uma ação integrante do PDE. A finalidade deste indicador é medir a evolução da qualidade na educação nacional, a partir da aferição do desempenho de escolas públicas para auxiliar na definição de políticas de investimento na educação. (BRASIL, 2007)

de 2014, 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 levou o Ministério a instituir o Programa. (BRASIL, 2016).

Para Saviani (2006, p.15) essa lógica de instrumentos de avaliação, empregada pelo Estado, onde parâmetros quantitativos são utilizados como base da tomada de decisão das medidas a serem implementadas e da estruturação de políticas educacionais, poderia ser traduzida como “pedagogia de resultados”. Neste sentido, os instrumentos de avaliação fazem com que, para se atingir os resultados esperados, haja cada vez mais ajustes das escolas e dos educadores em prol de atender as demandas governamentais.

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

O PNME segue a mesma linha de objetivos do PME, porém é dada ênfase às habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da obrigatoriedade de atividades complementares dedicadas às disciplinas. Sendo assim, o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos fica em segundo plano, já que, e em alguns casos, sua implementação nas unidades escolares não contemplará os saberes diversificados - ciências, artes, esportes e cultura -, mas apenas os focados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (DA SILVA; COLARES, 2019). O direcionamento visa alcançar resultados quantitativos de aprendizagem, ao passo que, a melhoria dos resultados em avaliações externas de aprendizado

nas áreas referidas, como o SAEB, é um dos principais objetivos do programa.

Dessa forma, afastando-se da concepção de uma educação para a formação integral, na medida em que, nos documentos oficiais os objetivos de ambos os programas permaneçam conjugados, mas uma análise mais cuidadosa de suas diretrizes e finalidades, permite a conclusão de que o foco principal mudou. No PME o foco estava no fomento de uma educação escolar que contemplasse práticas educativas visando o desenvolvimento integral do educando, através de experiências socioeducativas nas dimensões culturais, artísticas, políticas, integradoras do aprendizado escolar. As atividades desenvolvidas deveriam ter acompanhamento pedagógico, com tempo de permanência em atividades escolares estendido, com a jornada escolar ampliada para no mínimo sete horas diárias (SAQUELI, 2018).

O PNME passa a adotar uma visão 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).

A mudança de programa também teve reflexos no que concerne ao tempo destinado às atividades escolares, o PME apresentava uma proposta de carga horária igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno, enquanto que o PNME propõe a ampliação da jornada com carga horária de 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno, sendo a opção de livre escolha da unidade escolar.

E nesse sentido, as escolas que ofertarem 5 horas de atividades complementares por semana realizarão somente 2 atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com 2 horas e meia de duração cada uma (BRASIL, 2016), o que pode ser visto como um retrocesso, uma vez que a estratégia de amplia-

ção do tempo escolar transita na contramão do que prevê a meta 6 do PNE -2014/2024 e suas estratégias, conforme elencado a seguir:

6.1 - promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo.

[...]

6.9 - adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Além da questão tempo e direcionamento das atividades, os autores Mol; Maciel; Martins (2017, p.11) chamam atenção “[...] para a questão dos recursos financeiros”, na medida em que, segundo o documento orientador do PNME os valores repassados via PDDE para as escolas participantes, variarão de acordo com o quantitativo de horas de ampliação da rotina escolar, ou seja, cinco ou quinze horas. Somado a isso, as atividades complementares receberão verba inferior a quase 50% em relação às atividades de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, o que muitas vezes inviabilizará a efetivação prática do programa. (MOL; MACIEL; MARTINS, 2017)

Embora o PME tenha alcançado, em grande escala, escolas com maior número de adesão das unidades escolares no ano de 2014, quando, de acordo com a Lei de Acesso à Informação – LAI – do Governo Federal¹⁶, 51.440 unidades aderiram ao programa, os repasses de verbas para a manutenção deste teve descontinuidade, iniciando um período de instabilidade no atendimento do programa, o que comprometeu severamente o seu funcionamento devido à falta de recursos para manter as atividades nas escolas (PARENTE, 2016).

¹⁶ Disponível em: <<http://paineis.cgu.gov.br/lai/index.htm>>

Em 2015, houve atraso no repasse de verbas via PDDE - Integral e, além disso, o pagamento passou a ser realizado em duas parcelas anuais, o que tornou mais moroso o auxílio financeiro. Importante frisar, que a partir de 2015, o PME não abriu mais inscrição para novas adesões, “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 é reformulado dando início ao PNME, que surge em um cenário de instabilidade política, em que ocorreram reformas educacionais que passaram a comprometer o repasse de verbas para a educação.

Ao analisar a Tabela 1 referente às matrículas em tempo integral no ensino fundamental da rede pública nacional entre os anos de 2010 e 2019¹⁷, elaborada a partir de dados estatísticos do Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP -, é possível observar que desde a implementação do PME os índices de matrículas em tempo integral estavam em ascensão, tendo maior quantitativo no ano de 2015, quando consta que 19,4 % dos alunos do ensino fundamental da rede pública nacional estiveram matriculados em tempo integral. Porém, com a mudança para o PNME, em conjunto com os cortes de investimento na educação e descontinuidade do repasse de verbas para o programa, o panorama muda, com queda abrupta dos índices em 2016. Apesar de nos anos seguintes as matrículas apresentarem elevação, ainda não se reestabeleceu o patamar alcançado em 2015.

Tabela 1. Matrículas em tempo integral no ensino fundamental da rede pública – Brasil 2010 a 2019.

Ano	Total de matrículas	Total de matrículas em tempo integral	Percentual de matrículas em tempo integral
2010	27.064.103	1.264.309	4,6
2011	26.256.179	1.686.407	6,4
2012	25.432.566	2.101.735	8,2
2013	24.694.440	3.079.030	12,5

¹⁷ Embora o PME tenha começado a vigência no ano de 2007. Não foram encontrados dados do Censo Escolar do Inep que disponibilizasse quantitativos de matrículas em escolas públicas do ensino fundamental. Somente a partir de 2010.

2014	23.983.657	4.371.298	18,2
2015	23.323.728	4.534.616	19,4
2016	23.015.916	2.416.573	10,5
2017	22.742.249	3.706.986	16,3
2018	22.511.839	2.453.790	10,9
2019	22.206.624	2.420.522	10,9

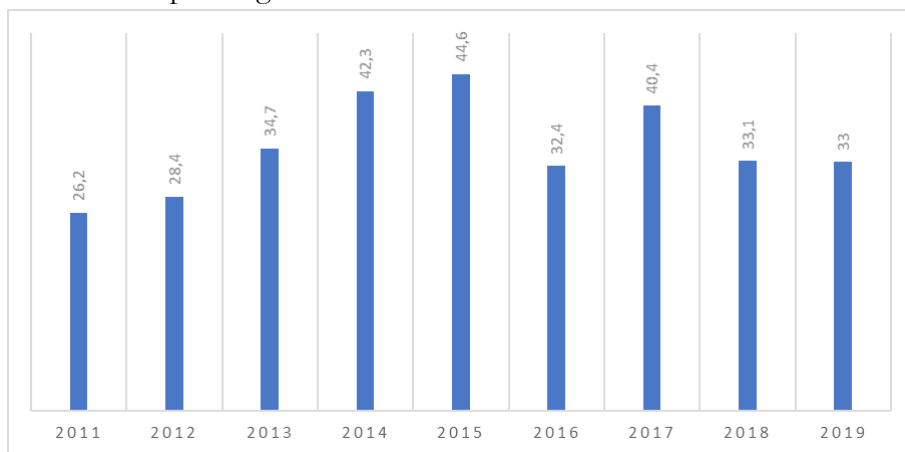
Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados estatísticos do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP.

Para além das questões relacionadas aos retrocessos de investimento na educação, é relevante notar que o PNME prevê para atendimento apenas unidades prioritárias, a partir de critérios que priorizam escolas com índice socioeconômico baixo ou muito baixo e com desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas, colaborando assim, para a diminuição de alunos atendidos. As escolas que aderiram ao programa, mas optaram por 5 horas de atividades semanais, não participam da contabilização para educação em tempo integral

Dados disponibilizados pelo Observatório do PNE¹⁸ demonstram que o percentual de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral no Brasil, entre os anos de 2011 a 2019, também apresentou crescimento, com a maior quantidade de escolas com matrículas em tempo integral no ano 2015, também apresentando queda em 2016 – Gráfico 1-Diminuição que pode ser relacionada ao menor percentual das matrículas em tempo integral na etapa do ensino fundamental, pois de acordo com a Tabela 2, percebe-se que, entre os anos de 2011 e 2019, a única etapa da Educação Básica que sofreu diminuição significativa no percentual de matrículas foi o ensino fundamental.

¹⁸ Os dados são disponibilizados no site <http://www.observatoriodopne.org.br> e os indicadores apresentam recorte temporal de 2011 a 2019.

Gráfico 1: Percentual de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral – Brasil 2011 a 2019



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados disponibilizados pelo Observatório PNE. Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

Tabela 2: Porcentagem de escolas públicas com matrículas em tempo integral por etapa de ensino.

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	49,3	48,1	47	46,7	45,1	44,8	44	43,4	43,3
Pré-Escola	11	11,5	12,1	12,8	13,2	11,9	12,6	12,4	12,5
Educ. Infantil	19,8	20,5	21,5	22,8	23,9	23,5	24,7	25,5	26,2
Ens. Fundamental	19,1	21,2	28,3	37,6	40,1	24	34	23,3	22,8
Ens. Médio	13,8	15,3	17,9	17,5	17,7	16,5	17,4	19,9	21,1

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados disponibilizados pelo Observatório PNE. Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05 jul. 2020

Panorama da Educação Integral em Tempo Integral em Santarém/PA

A partir da análise de dados de escolas e matrículas em tempo integral por região brasileira -Tabelas 3 e 4 -, percebe-se que a região mais atingida pela queda dos índices percentuais, tanto de escolas quanto de matrículas em tempo integral, foi a região norte. É nesta região, que está

inserida grande parte da Amazônia Legal¹⁹ que é marcada por grande pluralidade cultural, socioeconômica, socioespacial e geográfica, fato que por si só já impõe desafios para as políticas educacionais, estas precisam ser planejadas levando em conta a “sociodiversidade e biodiversidade das populações que habitam essa região” (GOMES; CHAIBE, 2016, p.60).

Tabela 3. Porcentagem de escolas públicas com matrícula em tempo integral

Região	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Centro-Oeste	40,3	41,5	49,5	57,7	52	41,7	47	37,6	38,4
Nordeste	16,9	19,6	27,5	38,7	42,3	23,6	37,7	28,6	30,6
Norte	11,2	13,4	20,1	26,1	30,9	15	20,6	14,7	13,9
Sul	39,5	44,6	47,4	52,9	53,2	46,5	48,8	42,5	42,3
Sudeste	40,9	40,5	44,6	48,4	49,6	45,5	49,1	43,3	40,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

Tabela 4: Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral

Região	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Centro-Oeste	8,5	9,8	13	16,4	14,4	10,7	13,4	10,8	11
Nordeste	5,5	6,8	10,8	14,7	17,8	7,9	11,7	8,4	7,4
Norte	6,4	8,8	14,7	23,1	25	13	22,3	17,2	19,2
Sul	10,7	13,3	14,9	17,4	17,8	14,9	16,5	14	14,2
Sudeste	9,4	10,4	12	13,6	14,3	13,4	15,2	13,5	13,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

¹⁹ “A Amazônia Legal, estabelecida no artigo 2 da lei nº 5.173, de outubro de 1966, abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e cinco municípios de Goiás. Ela representa 59% do território brasileiro, distribuído por 775 municípios, onde viviam em 2000, segundo o Censo Demográfico, 20,3 milhões de pessoas (12,32% da população nacional), sendo que 68,9% desse contingente em zona urbana”. Fonte: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15844-zec-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em:14/07/2020.

Além das questões relacionadas à diversidade populacional e geográfica amazônica, fatores econômicos também merecem atenção quando pensamos na construção de políticas educacionais, uma vez que, a Amazônia, por conta dos seus ricos atributos naturais, é palco de pressões econômicas a partir da execução de grandes projetos – infraestrutura, energético, mineral, madeireiro, fundiário e agronegócio – que tem consequências diretas e indiretas sobre as populações locais (COLARES, 2012; VIEIRA, 2015).

O município de Santarém, localiza-se no estado do Pará, no mesorregião do Baixo Amazonas, na região Oeste do estado do Pará. Por conta de sua localização geográfica, sobretudo por ser banhado pelos rios Amazonas e Tapajós, tornou-se referência para o desenvolvimento regional. Compreendido na região norte, a realidade do município está inserida no contexto amazônico, portanto, a partir do exposto, a construção de políticas educacionais comprometidas com a formação integral, emancipatória e crítica dos estudantes é fundamental para que eles tenham meios de resistir frente às pressões econômicas e políticas, buscando formas de vida socioeconomicamente mais justas, que valorizem as peculiaridades sociais e culturais e que evitem o comprometimento dos recursos naturais da região.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto - SEMED- atendeu a 63.335 alunos, distribuídos em 398 escolas e unidades de educação infantil, sendo: 89 unidades escolares na área urbana; 86 unidades no Planalto; 223 na região de rios (SEMED, 2019).

As políticas educativas do Município de Santarém estão regulamentadas pelo Plano Municipal de Educação - PME 2015/2025 - aprovado pela Lei n. 19.829 de 14 de junho de 2015 (SANTARÉM, 2015), o qual foi resultado dos debates, discussões e elaboração do mesmo na V Conferência Municipal de Educação da Cidade de Santarém – PA, realizada nos dias 15 e 16 de maio de 2015 (OLIVEIRA; COLARES, 2019).

Referente à educação em tempo integral, o PME 2015/2025, em consonância com o PNE 2014/2024, apresenta em sua meta 6 o compromisso de “[...] aumentar a oferta de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.” (SANTARÉM, 2015, p.63).

Segundo a SEMED (2019) não existem em âmbito municipal programas específicos de financiamento de educação de tempo integral. Os repasses são feitos via Governo Federal por meio do Fundeb e do PDDE. Quanto à jornada escolar, a SEMED encontra-se organizada a partir de duas estratégias para a devida ampliação:

a) O aluno de tempo integral: é aquele que o aluno estuda quatro horas em uma escola regular e está cadastrado em programas do governo federal e/ou municipal para complementar sua formação, atingindo assim o mínimo de 7 horas diárias de atividades escolares (FERREIRA, 2016). Nessa estratégia, os alunos são atendidos a partir do PNME e de escolas de municipais de atendimento complementar, Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque (OLIVEIRA; COLARES, 2019).

b) A escola de tempo integral - é aquela destinada ao atendimento em tempo integral do aluno, e, portanto, deveria ser projetada para esse fim, considerando a infraestrutura, o administrativo e o pedagógico, nessa projeção (FERREIRA, 2016). A SEMED apresenta duas escolas de tempo integral, a Irmã Dorothy Mae Stang e o Frei Fabiano Merz. Ambas têm seu horário de funcionamento das 7h30 às 16h30 e em 2019 atenderam o total de 514 alunos (SEMED, 2019).

As iniciativas de escolas municipais de atendimento complementar e as escolas de tempo integral do município já eram experiências que ocorriam antes da promulgação do PME – 2014/2024. Ferreira e Colares (2016), afirmam que as ações da SEMED para ampliação da jornada e dos espaços escolares de atendimento complementar começaram em 2008, com a Escola da Floresta, e, posteriormente, com a Escola do Parque, em 2010, com ênfase em educação ambiental e valorização da cultura local. Porém, a concretização de escolas de tempo integral começou em 2011 com a construção da Escola Frei Fabiano Merz e, em 2012, da Escola Irmã Dorothy Mae Stang.

Apesar de tais iniciativas, Goch (2017), destaca a experiência de escolas com jornada ampliada com vista à educação integral começando a se consolidar no município a partir da política indutora do PME que se

constituiu na política de educação integral com maior impacto na rede municipal de ensino, pela quantidade de escolas e pelo número de alunos atendidos.

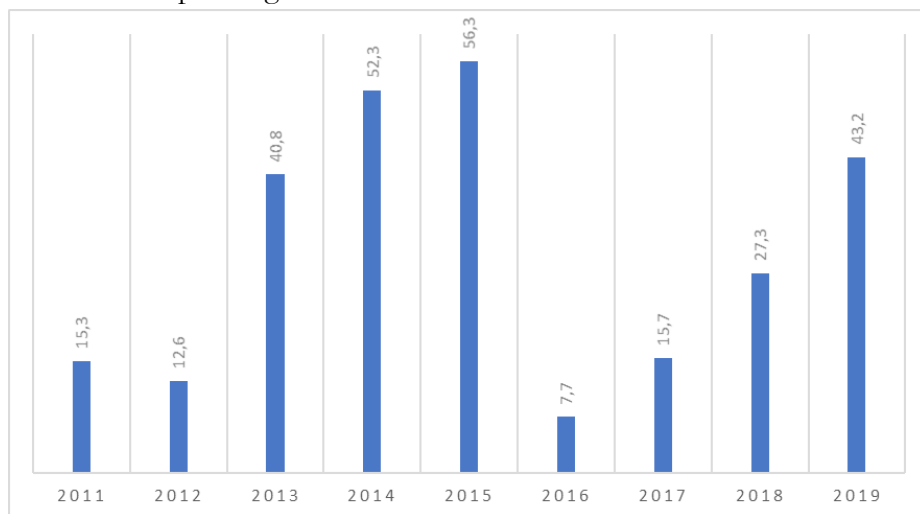
O PME teve sua adesão pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED - no ano de 2009 através do PDE. Nas primeiras adesões das Unidades Executoras do programa, houve implementação em 18 escolas da Zona Urbana, com atendimento total de 2.412 alunos, o critério para a escolha das escolas participantes neste primeiro ano de execução do programa foi o baixo desempenho no IDEB (SIQUEIRA, 2016). Em 2013 houve a expansão do programa que passou a atender também as Escolas do Campo.

Em 2014 o PME já contemplava todas as escolas de Ensino Fundamental da SEMED. Importante esclarecer, que, embora houvesse atendimento em todas as escolas, as matrículas em tempo integral não compreendem o total de alunos da rede, mas somente àqueles participantes do programa.

A partir de 2015, não houve liberação de recursos para o PME e as escolas que desenvolveram atividades vinculadas ao programa utilizaram recursos residuais do exercício do ano de 2014, razão pela qual houve comprometimento do seu exercício. “O cenário econômico e político e a suspensão dos recursos, gerou um clima de insatisfação e incerteza sobre a continuidade do Programa” (SIQUEIRA, 2016, p.84). Nesse contexto, Oliveira e Colares (2019) indicam que, de acordo com dados disponibilizados pela SEMED, no ano de 2016 as atividades relacionadas ao PME foram direcionadas à conclusão das ações iniciadas em 2014/2015, “haja vista que nos dois últimos anos não houve a oferta de adesão ao programa” (OLIVEIRA; COLARES, 2019, p.18).

A evolução percentual de escolas públicas da rede municipal que apresentavam matrículas em tempo integral pode ser observada no Gráfico 2, elaborado a partir de dados do Observatório do PNE. O gráfico permite a conclusão de que em 2016, a educação em tempo integral em Santarém sofreu reduções drásticas.

Gráfico 2: Percentual de escolas públicas da rede municipal com matrículas em tempo integral – Santarém 2011 a 2019



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 05/07/2020.

Como já mencionado, o PME, a partir de reformulações e em 2016, passou a ser denominado PNME, na rede municipal de Santarém foi implementado em 2017, quando 200 escolas aderiram ao novo programa, mas somente 8 escolas iniciarem suas atividades (OLIVEIRA; COLARES, 2019). De acordo com a SEMED (2019), em dezembro de 2018, 149 escolas receberam repasses de verbas do PNME, o que foi fundamental para a retomada de elevação do número de escolas municipais com matrículas em tempo integral, como exemplificado no Gráfico de número 2.

Considerações Finais

A partir da análise dos indicadores percebeu-se que o aumento de matrículas e de escolas com oferta de jornada ampliada para as atividades escolares com vistas a educação em tempo integral ocorreu por conta da adesão ao PME, tanto em nível nacional, quanto municipal. Porém, com

a reformulação do PME e a implementação do PNME, em conjunto com cortes de repasses de verbas para educação e, conseqüente diminuição dos repasses para o Programa Dinheiro Direto na Escola Educação Integral – PDDE -, os índices de acesso à educação integral sofreram quedas significativas no ano de 2016, afastando-se do cumprimento da meta 6 do PNE 2014/2024.

No que tange à concepção de educação integral em tempo integral, percebeu-se que o aporte legal normativo em âmbito nacional e municipal privilegia o quesito tempo destinado às atividades escolares, no entanto, essa ampliação não garante que se tenha uma educação integral.

Nesse sentido, o PME foi uma conquista para uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, porém sua reformulação em PNME acarretou mudanças significativas, e, o caráter de instrução ampliada a partir da oferta de atividades e experiências socioeducativas nas dimensões culturais, artísticas, políticas e integradoras do aprendizado escolar sofreu modificações, com ênfase às habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da obrigatoriedade de atividades complementares dedicadas às disciplinas, assim, o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos fica em segundo plano, sendo um retrocesso diante dos avanços que vinham ocorrendo.

Referências

BARÃO, G. de O. D. **Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a Universalização da Educação Básica**. 05 de janeiro de 1999. 233 páginas. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____.; JACOMELI, M. R. M.; GONÇALVES, L. S. A educação para todos e a política pública de educação integral no Brasil: estreitando as relações de dependência. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

_____. **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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de novembro 2007a.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n° 17,** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007c.

_____. **Manual de Orientação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasileira,** Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010.

_____. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. **Programa novo mais educação caderno de orientações pedagógicas** -versão i - Brasília, DF, 2017

CAVALIERE, A. M. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil:** filantropia ou política de estado?. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, dez. 2014, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000401205&lng=pt&nrm=iso>

_____. Educação integral. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (coord.). **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CDROM. Disponível em: www.gestradonet.br/pdf/408.pdf. Acesso em: 10.jul.2020.

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

COELHO, L. M. C. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. XXVII Reunião Anual da Anped, 2004.

_____.; MENEZES, J. S. S. **Tempo integral no ensino fundamental**: ordenamento constitucional-legal em discussão. XXX Reunião Anual Anped, 2007

COLARES, A. A. Historia da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas. IN: ROSÁRIO, M. J. A do.; MELO, C. N. de.; LOMBARDI, J (Orgs.). **C. Nacional e o local na história da educação**. Campinas, SP: Editora alínea, 2012. (p. 109-137)

DA SILVA, N. F.; 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, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FERREIRA, G. V. **Educação de Tempo Integral em Santarém**: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2016.

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

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, jan. 2019. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GUARA, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, v. 2, p. 7-167, 2006.

GUARÁ, I.M. F. R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola In: Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

GOCH, G. J. F. **Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2016.

GOMES, M de. L.; CHAIBE, M. E. S. Educação, linguagem e amazônia. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

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**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 32 - 57, SET/DEZ 2018

IVO, A. A. HYPOLITO, A. M. **O plano de desenvolvimento da educação: uma análise no contexto escolar**. 32ª Reunião Anual da Anped. 2009

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L.; Almerida; 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. Educação Integral e reinvenção da escola: elementos para o debate a partir do

Programa Mais Educação. In: DALBEN, A. I. L. de. *et.al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 853- 869.

MORAES, J. D. de. **Educação integral: uma recuperação do conceito libertário**. In: Coelho, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, T. L. M. M.; COLARES, M. L. I. S. O plano municipal com vista ao atendimento do plano nacional: análise das perspectivas para a educação em tempo integral. **Rev. HISTEDBR On-line**, v.19, p. 1-23, 2019.

PARENTE, C. da. D. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1060>. Acesso em: 12 set. 2018.

SANTARÉM-PA. Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Secretaria Municipal de Administração**. Santarém, PA, 14 de jul. de 2015. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1.> Acesso em: 22.jul.2020

SAVIANI, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Revista Perspectiva**, v. 31. N. 1, 185-209, jan./abr, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAQUELLI, G. F. **Programa mais educação e o novo mais educação: permanências e rupturas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP, 2018.

SEMED. Relação de escolas municipais com adesão ao Programa Novo Mais Educação. **Secretária Municipal de Educação de Santarém**. 2018

GOMES, M de. L; CHAIBE, M. E. S. Educação, linguagem e amazônia. In. COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

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

