

**BALANÇO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OESTE
PARAENSE**

BALANCE OF KNOWLEDGE ABOUT INTEGRAL EDUCATION IN THE WEST OF
PARÁ

BALANCE DE CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL OESTE DE
PARÁ

Leandro Sartori¹ 0000-0001-6073-1313

Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares² 0000-0002-5915-6742

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil;
leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; liliacolaress@gmail.com

RESUMO:

Este texto tem por objetivo fazer um balanço dos conhecimentos sobre educação integral elaborados no PPGE/UFOPA como resultado do projeto PROCAD *As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação*. Procedemos à constituição do balanço das produções considerando dois aspectos básicos: 1. Quais os instrumentos, técnicas e pressupostos metodológicos foram empregados nas dissertações; 2. Quais as conclusões e pressupostos teóricos sobre educação integral foram presentes nas investigações. Os resultados apontam que as dissertações utilizam fontes documentais, legais e entrevistas, como instrumentos metodológicos; as políticas contemporâneas apontam para ampliação da jornada sob responsabilidade da escola e não garantem as condições necessárias para o funcionamento das ações de ampliação da jornada e de formação integral; além disso, as políticas frequentemente são descontinuadas e dificultam que os projetos institucionais se consolidem e organizem o trabalho pedagógico de maneira articulada aos projetos.

Palavras-chave: UFOPA; educação integral; ampliação da jornada escolar.

ABSTRACT:

This text aims to take stock of the knowledge on comprehensive education that has been elaborated in the PPGE/UFOPA as a result of the PROCAD project *The pedagogical experiences of comprehensive education policies in the Amazon: research and training network*. We proceeded to constitute the balance of productions considering two basic aspects: 1. What instruments, techniques and methodological assumptions were used in the dissertations; 2. What conclusions and theoretical assumptions about integral education were present in the investigations. The results indicate that the dissertations use documental and legal sources and interviews as methodological instruments; contemporary policies point to the expansion of the working day under the responsibility of the school and do not guarantee the necessary conditions for the functioning of actions to extend the working day and comprehensive training; in addition, policies are frequently discontinued and make it difficult for institutional projects to consolidate and organize pedagogical work in an articulated way with projects.

Keywords: UFOPA; comprehensive education; extension of the school day.

RESUMEN:

Este texto tiene como objetivo hacer un balance del conocimiento sobre educación integral que se ha elaborado en el PPGE/UFOPA como resultado del proyecto PROCAD Las experiencias pedagógicas de las políticas de educación integral en la Amazonía: red de investigación y formación. Se procedió a constituir el balance de producción considerando dos aspectos básicos: 1. Qué instrumentos, técnicas y supuestos metodológicos se utilizaron en las disertaciones; 2. Qué conclusiones y supuestos teóricos sobre la educación integral estuvieron presentes en las investigaciones. Los resultados indican que las disertaciones utilizan fuentes documentales, legales y entrevistas como instrumentos metodológicos; las políticas contemporáneas apuntan a la ampliación de la jornada laboral a cargo de la escuela y no garantizan las condiciones necesarias para el funcionamiento de las acciones de ampliación de la jornada laboral y de formación integral; además, con frecuencia las políticas se descontinúan y dificultan que los proyectos institucionales consoliden y organicen el trabajo pedagógico de manera articulada con los proyectos.

Palabras clave: UFOPA; educación integral; extensión de la jornada escolar.

Introdução

Nos últimos anos, tem sido crescente o uso do termo educação integral em alguns projetos criados pelos entes federados no Brasil. Diferentes pesquisas têm se dedicado a aprofundar o estudo deste tema e, em particular, dá-se destaque neste artigo às dissertações produzidas no PPGE/UFOPA que decorreram de um edital de fomento à Cooperação Acadêmica (Edital Procad nº 71/2013¹), com foco na educação integral.

O estudo objetivou realizar um balanço do conhecimento produzido nas dissertações do PPGE/UFOPA, mapeando as concepções de educação integral e suas articulações na esfera local, sistematizando os resultados e as estratégias de pesquisa foram empregadas.

Para constituição inicial do levantamento de trabalhos consultou-se os relatórios de produções vinculadas ao projeto PROCAD, através dos quais identificou-se quais dissertações eram provenientes do edital. Após o levantamento das produções, fez-se a consulta ao site do PPGE/UFOPA para baixar as dissertações. Organizou-se as dissertações em um quadro, onde consta o sobrenome do autor, ano de defesa e objetivo do trabalho.

Em seguida, procedeu-se à leitura do resumo, introdução e conclusão, de modo que fosse possível categorizar e compreender os encaminhamentos metodológicos empregados e as principais conclusões. A análise dos trabalhos foi executada considerando duas dimensões: a *dimensão metodológica*, com indicação das fontes utilizadas (ou sujeitos da pesquisa);

¹ O projeto contemplado se chama *As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação*. Ele foi proposto pela UNICAMP, junto com as instituições associadas UNIR e UFOPA.

explicitação do desenho metodológico utilizado, isto é, as técnicas empregadas pelo autor em sua análise; identificação dos autores que foram utilizados como referências dos trabalhos; e a dimensão das concepções e análises sobre a temática proposta, onde consta os elementos centrais identificados nas dissertações (CORDEIRO, 2015).

O texto está organizado em duas seções. A primeira, concentra-se na contextualização quanto à educação integral e em jornada ampliada do ponto de vista teórico. E, por fim, constitui-se balanço das dissertações produzidas no PPGE/UFOPA sobre educação integral.

Educação Integral e ampliação da jornada sob responsabilidade da escola

A definição sobre o que é educação integral não é consensual. Utiliza-se aqui o entendimento de que a formação integral deriva do desenvolvimento das qualidades físicas, das qualidades intelectuais e científicas, da formação politécnica para o trabalho, de apreciação e de produção estética, da consolidação da visão política materialista e perspectivada a partir das lutas da classe trabalhadora e dos hábitos de organização da coletividade (KALININ, 1950). Essa referência de formação integral se aplica ao caso da escola única do trabalho pensada no Estado Proletário, isto é, uma educação igualitária para todas as classes através da escola e das ações do Estado Proletário educador do povo (LUNATCHARSKI, 1988).

Essa perspectiva se diferencia do oferecimento da instrução primária obrigatória e gratuita em escolas financiadas pelo Estado – muitas vezes, educação média e superior também pagas com recursos públicos, mas beneficiando parcelas da classe média e da elite -, dentro da qual existem gargalos de acesso ao conhecimento e o Estado se situa como fiscalizador do cumprimento do ordenamento jurídico e de classe (KRUPSKAYA, 1986). Esses gargalos são expressões da dualidade educacional e das profundas desigualdades entre as classes sociais que se fazem presentes na realidade brasileira.

A Educação Integral é debatida no campo educacional brasileiro a partir de diferentes matrizes teóricas e políticas. Como afirma Lígia Coelho (2009), na história da educação brasileira houve múltiplas compreensões sobre o termo, ora ligadas a vertentes liberais, integralistas, anárquicas ou comunistas. Cada qual implica em pensar modelos ideológicos de trabalho pedagógico com características específicas.

Do ponto de vista da implementação de uma política pública em educação integral no Brasil, o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foi significativo e que ganhou repercussão nacional. Os CIEPs foram criados na década de 1980 no estado do Rio de Janeiro e se constituíram a partir da tendência liberal. Sua marca central é de que:

a ação pedagógica dos Cieps articula, assim, educação, cultura e saúde de forma orgânica, considerando que a escola é um espaço de produção de saberes, vivo e dinâmico, no qual alunos e professores são sujeitos e participantes ativos do processo de criação cultural. (MONTEIRO, 2009, p.38).

Ao propor a construção de um espaço dedicado à formação das crianças e jovens, dentro do qual ocorre a articulação das atividades de educação, cultura e saúde de forma orgânica, criou-se um novo patamar para pensar a qualidade da escola pública e das políticas de educação integral, diferente de propostas de ampliação da jornada escolar com atividades de reforço ou de lazer (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2017).

A LDB 9.394/1996 enuncia o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes nas diversas modalidades da Educação Básica e, além disso, indica a possibilidade de progressiva expansão do horário escolar. No entanto, a despeito do compromisso com o “desenvolvimento integral”, no texto legal não está expresso o entendimento sobre qual é a concepção a respeito deste termo.

Ao analisar a conjuntura brasileira, os acordos internacionais dos quais o Brasil se tornou signatário e as políticas educacionais que induzem a educação integral (programas do Plano de Desenvolvimento da Educação e meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024), nota-se que:

- a. Promovem a secundarização dos objetivos de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2013) e descaracterizam o papel da escola (MIRANDA; SANTOS, 2012);
- b. Os programas de educação integral são usados como instrumento de barganha para propaganda politiqueria (LIBÂNEO, 2013) de que as escolas agora operam em tempo ampliado, entretanto, na prática os responsáveis por implementar a ampliação da jornada escolar são as Unidades Executoras e há parca contribuição estatal para isso (MIRANDA; SANTOS, 2012);
- c. As ações indutoras da educação integral são recentes, tem caráter descontínuo, fragmentado e não dialogam com experiências históricas brasileiras de educação integral, como os CIEPs (BARÃO; JACOMELI; SARTORI, 2018);
- d. Há um alinhamento da formulação das políticas educacionais brasileira, incluindo sua concepção de ampliação da jornada sob responsabilidade da escola, com as recomendações dos Organismos Internacionais para países em desenvolvimento, visando reduzir a vulnerabilidade social, a partir de uma integralidade baseada no

conformismo individualista empreendedor e na paz social (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2018);

- e. As atividades oferecidas no “contraturno”, muitas vezes, se referem a prática de esportes ou reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, de modo que a escola possa melhorar seus resultados nas avaliações externas², ou atividades disponíveis na própria comunidade. O cumprimento desta expansão de horário se dá sob responsabilidade da escola, mas não necessariamente ocorre no espaço físico da instituição, pois são admitidas parcerias com espaços não-escolares públicos ou privados (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2017);
- f. O uso do termo educação integral se alinha a uma formação parcelar, fragmentada e pelas competências:

[...] pensam nessa extensão temporal; no entanto, justificam-na para além da instituição formal de ensino, ou seja, em atividades situadas fora do espaço escolar, e geralmente trabalhadas por outros agentes educativos. [...]
Nesse sentido, vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. [...] essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola [...] expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. (COELHO, 2009, p. 94).

A despeito de não haver restrição e definição quanto a concepção de desenvolvimento integral previsto na LDB, as políticas educacionais têm promovido uma integralidade restrita à própria comunidade onde o estudante está inserido, sem melhoria das condições de ensino, já que a prioridade é otimizar os recursos disponíveis na comunidade por meio de parcerias, e é promovida a expansão do tempo de permanência na escola, de modo a garantir a “proteção integral” da criança e do adolescente. Aguiar e Colares (2017) argumentam que as atuais políticas indutoras têm ampliado o tempo de permanência do estudante sob responsabilidade da escola, o que não necessariamente indica o pleno desenvolvimento dos seres humanos. “[...] muitos aspectos precisam ser explorados, discutidos e analisados quando se pondera sobre as experiências que as escolas empenharam-se em realizar no que diz respeito a educação integral em tempo integral.” (GOMES; COLARES, 2019, p. 330).

² Segundo Chirinéa e Brandão (2015) o IDEB se constitui como política de regulação do Estado que tem estimulado que as escolas se dediquem prioritariamente à melhoria do fluxo escolar e do rendimento dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Segundo as autoras são diversas as consequências formativas e gerenciais decorrentes dessa política.

“No Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral tem promovido uma compreensão inequívoca de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola.” (COLARES; CARDOZO; ARRUDA, 2021, p. 4). Assim, este texto decorre da seguinte questão: De que forma a educação integral e ampliação da jornada sob responsabilidade da escola, tem sido trabalhada no projeto *As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação?*

Balanco do conhecimento nas dissertações produzidas no PPGE/UFOPA vinculadas ao PROCAD

Ao considerar as produções de dissertações vinculadas ao projeto PROCAD citado que tratam sobre educação integral, notamos que são 18 produções. Abaixo, no Quadro 1, lista-se as dissertações pelo sobrenome dos autores, ano de defesa e objetivo geral³.

Quadro 1 – Lista de dissertações sobre Educação Integral ou em Tempo Integral defendidas no PPGE/UFOPA vinculadas ao PROCAD.

Identificação	Objetivo Geral
SOUZA, 2015	Verificar as interfaces e os desafios presentes em uma escola de tempo integral no município de Paritins/AM, considerando a formação que os docentes recebem para atuar com a diversidade.
AGUIAR, 2016	Analisar a trajetória do Programa Mais Educação em escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015, percebendo a visão dos educadores sobre a implementação do programa.
FERREIRA, 2016	Compreender a educação de tempo integral como política pública no município de Santarém no período de 2008-2014.
SILVA, 2016	Compreender a concepção de Educação Integral de Tempo Integral dos gestores e professores comunitários participantes do Programa Mais Educação, em duas escolas municipais de ensino fundamental da rede pública, zona urbana em Oriximiná-Pará, no período de 2010-2015.
SIQUEIRA, 2016	Analisar as concepções de educação integral e as práticas de gestão empreendidas pelos gestores de escolas que ofertam o Programa Mais Educação como política indutora de educação integral do Governo Federal no município de Santarém no período 2009-2015.
VASCONCELOS, 2016	Analisar as experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo de Santarém.
CASTRO, 2017	Analisar a educação integral de tempo integral em uma escola de ensino fundamental na perspectiva da equipe gestora. Santarém;.
CORRÊA, 2017	Analisar proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém, para identificar as especificidades da oferta de jornada de tempo integral;
GOMES, 2017	Analisar o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI na proposta indutora de educação integral em uma escola estadual de Santarém (2012 a 2014).
VASCONCELOS, 2017	Analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no município de Santarém – Escola Frei Fabiano Mertz e Escola Irmã Dorothy Mae Stang.

³ Os trabalhos estão citados nas referências deste artigo. O objetivo geral listado não reproduz integralmente o texto do autor.

PEREIRA, R. 2018	Analisar como funciona a política pública voltada para a educação integral em uma escola da rede municipal de ensino de Santarém considerando a biblioteca como parte dessa política, tratada e regida por documentos do Governo Federal e executada pelo Governo Municipal (2012-2018).
OLIVEIRA, 2019	Compreender como a SEMED se articula a fim de promover ações para atendimento da META 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém e de suas estratégias voltadas para a educação em tempo integral em Santarém.
PEREIRA, M. 2018	Identificar a concepção de educação integral e de tempo integral presente no PPP e nas ações desenvolvidas pela escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang, situada em Santarém.
SILVA, 2019	Analisar as concepções de educação integral apresentadas nas dissertações vinculadas ao Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), defendidas na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, no período de 2016-2018.
SOUSA, 2019	Analisar o processo de implantação do Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio em duas escolas da Rede Estadual em Santarém.
ARAÚJO, 2020.	Analisar a implantação do Programa Mais Educação em duas escolas do município de Itaituba, buscando compreender a sua materialização.
NUNES, 2020	Observar a compreensão e ressignificação do trabalho dos profissionais da Escola Irmã Leodgard Gausepohl, (Santarém) a partir da implantação da política indutora de educação integral em tempo integral (Ensino Fundamental).
SOUSA, 2020	Analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) no processo de implementação de Políticas Indutoras de Educação Integral para o Ensino Fundamental na rede municipal de Belterra (PA) entre 2012 a 2018.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com os objetivos, percebe-se as seguintes características:

- *Todos os trabalhos* - ainda tenham recorrido à história para explicar as concepções de educação integral - se dedicaram ao estudo de problemas recentes ocorridos após a redemocratização, com grande visibilidade para os programas instituídos via Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007;
- *Todos os trabalhos* - ainda que remetam a legislação e conjuntura nacional - se aplicaram no estudo da realidade local: treze trabalhos estudam Santarém (PA); um trabalho para cada um dos municípios: Belterra (PA), Itaituba (PA), Oriximiná (PA) e Paritins (AM); e um trabalho realiza estado do conhecimento sobre produções da UFOPA;
- Alguns trabalhos indicam o nível de ensino da educação básica a qual se referem - um sobre educação infantil; dois sobre ensino médio; e, pelo menos quatro, se dedicam a problemas a educação integral no ensino fundamental;
- Os assuntos abordados se relacionam à educação integral em aprofundamento aos seguintes aspectos: estado do conhecimento sobre educação integral em dissertações do PPGE/UFOPA; formação docente ou trabalho docente; Programa Mais Educação⁴; percepção dos gestores e educadores sobre ações em Educação Integral; Programa Ensino Médio Inovador; Ensino Médio Integrado; contribuições

⁴ Os autores criaram abreviação para “Programa Mais Educação” como PME. A mesma sigla tem sido usada para se referir a Plano Municipal de Educação.

e usos da biblioteca em escolas de educação integral; papel da Secretaria Municipal de Educação para o cumprimento das metas dos Planos Municipais de Educação.

Na sequência, prosseguimos à exposição dos aspectos metodológicos e análises consolidadas nas dissertações.

Aspectos metodológicos: a identificação das técnicas e fontes de pesquisa

Para identificação dos aspectos metodológicos foi fundamental a leitura do resumo e introdução das dissertações. Nem todos os trabalhos trazem um subitem para discutir a metodologia, mas deixam explícitas as abordagens e fontes na introdução.

Observa-se que foi frequente a referência a alguns autores que explicam os instrumentos metodológicos, como: a obra de Menga Lucke e Marli André sobre pesquisa em educação; textos de: Antônio Severino; Antônio Carlos Gil e Minayo. Chamou atenção, em especial, a frequente menção à *Análise de Conteúdo* na obra de Laurence Bardin que foi utilizada em, pelo menos, sete trabalhos analisados.

Foram técnicas utilizadas nos trabalhos (Quadro 2):

Quadro 2 – Técnicas utilizadas nas dissertações.

Técnica ⁵	Frequência
Estudo OU Levantamento Bibliográfico	15
Análise de Documentos	13
Entrevistas	12
Questionário	2
Observação em campo (Roteiro de observações)	3
Estudo de Caso	6
Consulta a legislação, portarias e planos.	10

Fonte: Elaborado pelos autores.

Alguns trabalhos não detalham como foi constituído seu levantamento bibliográfico. Outros, porém, apresentam plataformas de pesquisa dos trabalhos consultados, a saber: site Teses Capes; site do PPGE/UFOPA; Site do PPGE/UFPA; e Site do grupo TEIA. Em geral, o estudo bibliográfico colaborou para que os autores identificassem referenciais que fundamentassem a pesquisa ou colaborou para que identificassem lacunas de pesquisa.

Dentre as legislações, portarias, decretos e outros documentos utilizados como fontes nestas pesquisas, encontra-se os listados no Quadro 3.

⁵ Em casos pontuais não se fez menção a técnica utilizada. Por vezes, o trabalho pressupunha estudar as implicações de um determinado programa em uma escola, no entanto, o autor não definiu a técnica como “estudo de caso”. Ou o autor fez amplo levantamento de materiais sobre sua temática, mas não mencionou que fez “estudo bibliográfico”. Respeitou-se a escolha feita pelo autor.

Quadro 3 – Legislação, portarias, decretos e outros documentos utilizados como fontes nas dissertações do PPGE/UFOPA.

Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto nº 21.241 de 14/04/1932 consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário; • Lei do FNDE • Lei nº 5.692 de 1 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; • Constituição Federal (CF 1988) • Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8069/90; • Emenda Constitucional nº 95 (EC 95); • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); • Lei nº 9.448/ 1997, transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em Autarquia Federal; • Lei 10.172/01 – Educação Integral • Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2010); • Resolução CNE/CEB 1/2002 • Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; • Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 • Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implementado pelo Decreto nº 6.094/2007; • Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010; • Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 cria o Programa Ensino Médio Inovador. • Lei 11.947/09 –PNAE (Mais Educação); • Resolução/ CD/FNDE/ Nº 38/09 – PNAE/Mais Educação • Resolução/CD/FNDE/ Nº 67/09-PNAE/Mais Educação Decreto 7.351/2010 • Decreto presidencial nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, criado pela Presidência da República. • Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012); • Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2013 • Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024); • Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria Interministerial nº 1.144 de 10 de outubro de 2016 e regulamentado pela Resolução nº5 de 25 de outubro de 2016; • Medida Provisória MP 746/2016 • Portaria MEC nº 1.144/2016; • Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 proposta de reforma no ensino médio; • Resolução FNDE nº 5/2016 • Lei nº 13.451 de 16 de fevereiro de 2017, que reorganiza o ensino médio; • Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010; • Cadernos da Série Mais Educação do Ministério da Educação (2009); • Programa Mais Educação: Passo a passo (2011, 2013); • Manual Operacional de Educação Integral (2012, 2014); • Manual de Educação Integral/ PDDE-2013; • Manual de Educação Integral para Obtenção de apoio financeiro através do PME – PDDE/Integral: 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014; • A trilogia elaborada pelo MEC/Secadi/SEB/2009: (a) O primeiro caderno <i>Gestão Intersetorial no Território</i>; (b) O segundo caderno intitula-se <i>Educação Integral</i>; (c) O terceiro caderno <i>Rede de Saberes Mais Educação</i>; e os <i>Cadernos Cenpec n.2</i> (2006).
Estadual	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 8.186 em 23 de junho de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação; • Pacto pela Educação no Pará (2013); • Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará (2014);
Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Municipal de Educação de Santarém 2015; • Relatórios da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)/ Santarém sobre Programa Mais Educação; • Relatórios Anuais da SEMED de Santarém, anos 2015 e 2016; • Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Santarém, ano de 2017;

	<ul style="list-style-type: none">• Dados fornecidos através do Ofício SEMED nº 371/2019 de Santarém;• Lotação de setores pedagógicos da SEMED/Santarém;• Projeto Político Pedagógico (PPP) de escolas que foram campo de pesquisa;• Plano orçamentário do município para área da educação;• Ata de Reunião do Programa Mais Educação da SEMED Belterra;• Ata de Reunião do Programa Mais Educação de Belterra;
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por meio do Quadro 3, verifica-se que os estudos privilegiaram a conjuntura contemporânea, considerando ênfase na década de 1980, no pós-redemocratização⁶, e, mais especificamente, após a publicação dos programas de indução ao tempo integral decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007.

Percebe-se no quadro o que foi feito, o estudado e infere-se sobre o que ainda não foi investigado, abrindo possibilidades para pesquisas futuras, já que existiriam outras possibilidades e fontes a serem consideradas em futuras pesquisas.

Em relação ao uso de entrevistas semiestruturadas e questionário, foram sujeitos que participaram ou responderam a esses instrumentos os profissionais da educação que atuaram nas funções: gestão/direção; representante da SEMED/Santarém; coordenadores do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas; professores das escolas; monitores do Programa Mais Educação; e alunos que participaram da educação em tempo integral.

Os estudos de caso foram realizados em escolas municipais e estaduais em tempo integral ou que tenham recebido programas indutores de ampliação da jornada escolar situadas na região norte – Pará ou Amazonas. Houve acompanhamento das atividades realizadas nas turmas do tempo integral e parcial, de modo a comparar as metodologias e tipos de atividades e conteúdos; acompanhamento da rotina pedagógica e trabalho do gestor na implementação de programa indutor de educação integral.

Aspectos de Conteúdo: dos pressupostos teóricos às conclusões

Do ponto de vista do conteúdo dos trabalhos, dois aspectos são realçados: a concepção de educação integral que embasa a escrita do texto; a análise conclusiva elaborada na dissertação sobre o problema de pesquisa proposto.

No que se refere a concepção teórica que embasa os trabalhos, pode-se dizer que cada trabalho tem um ponto de partida diferente- alguns são absolutamente críticos à política

⁶ Duas legislações mencionadas são anteriores à Constituição de 1988 dizem respeito a um trabalho que fez incursão histórica em um de seus capítulos, mas que não tinha como objeto a pesquisa histórica.

contemporânea, outros, apesar de pontuarem críticas, concordam com sua perspectiva teórica. Abaixo apresentamos algumas das definições com as quais os autores dialogam.

Em primeiro lugar, percebe-se que os autores operam com a diferenciação dos termos “educação integral” e “tempo integral”, inclusive, em certos casos, fazendo uma categorização pormenorizada em “escola de tempo integral”, “aluno integral”, “tempo de ensino”, “tempo de escola”, “tempo relativo a escola”, “tempo livre”, “tempo extraescolar”, etc. Apesar das múltiplas terminologias adotadas, sem ter intento de simplificar a discussão, basicamente, concentra-se no debate sobre o conteúdo de aprendizagem quando se referem ao termo educação integral; a ampliação da jornada escolar ou sob responsabilidade da escola; e a possibilidade de haver aprendizagem em outros espaços sociais, que não a escola ou além do tempo de escolarização obrigatória.

No que se refere ao primeiro aspecto, a questão do conteúdo da Educação Integral, ocorreram as seguintes prospecções.

Uma definição mais genérica que considera educação integral como a “[...] que pressupõe a integralidade do ser humano em suas múltiplas dimensões.” (FERREIRA, 2016, p. 17), isto é, a ampliação das oportunidades educacionais através de um currículo integrado ou interdisciplinar (SILVA, 2016; SOUSA, 2019; CASTRO, 2017; CORRÊA, 2017; VASCONCELOS, 2017; NUNES, 2020; SOUSA, 2020). No entanto, não esquadrinham na introdução o que se está compreendendo por “formação plena” ou “múltiplas dimensões”. O que designam esses termos?

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi destacada em pelo menos dois trabalhos como base para o entendimento sobre educação integral. Siqueira (2016) evidencia que a formação integral é permeada pela socialização dos saberes historicamente acumulados – o ensino científico, artístico, corporal e técnico. E, Silva (2019) ao articular a educação integral com a PHC indicou o aspecto politécnico da formação. Ainda que não tenham detalhado o que seria em termos de conteúdo e método esse tipo de trabalho politécnico, artístico, científico, corporal, etc. ao menos, indicaram seu ponto de partida. Em continuidade, Pereira (2018) aponta como perspectiva de educação integral as definições de omnilateralidade e politecnicidade a partir do pensamento marxiano. E Siqueira (2016) e Araújo (2020) mencionam os termos omnilateralidade e politecnicidade sem, no entanto, trazer definições detalhadas⁷.

⁷ A “educação integral politécnica”, segundo Castro e Maciel (2021), teria sido promovida nas dissertações do Procad. Nas dissertações que analisamos no PPGE/UFOPA, esse tema apareceu de maneira tímida, apenas como referência teórica.

Há autores que designam por educação integral a formação pela e para a cidadania (AGUIAR, 2016), estabelecida no diálogo entre Estado e Sociedade Civil. Para tanto, recupera-se o marco jurídico da Constituição de 1988 (SOUSA, 2020; SILVA, 2019) e o conceito de formação plena. O excerto de Oliveira (2019) esclarece que:

Ganzeli (2017) destaca três premissas constitucionais que orientam a Educação Integral, de forma que o ato educativo tenha o intuito de: ‘garantir ao indivíduo seu ‘pleno desenvolvimento’ (**primeira premissa**), seu ‘preparo para o exercício da cidadania’ (**segunda premissa**) e sua ‘qualificação para o trabalho’ (**terceira premissa**)’.

A primeira premissa – pleno desenvolvimento – deve atender às dimensões intelectuais [...] a dimensão física [...] e a dimensões psicológicas [...]

Já a segunda premissa – exercício da cidadania – é algo que não se aprende somente com os livros, mas com a convivência na vida social e pública. Busca-se promover a vida democrática no ambiente escolar [...]

A terceira e última premissa – qualificação para o trabalho – [...], mas, “o trabalho em sua concepção ontológica, enquanto ação consciente dos seres humanos na transformação da natureza, para a garantia da sua existência enquanto humanidade, pois envolve todas as dimensões da vida humana” (GANZELI, 2017, p. 585 apud OLIVEIRA, 2019, p. 22, grifos do autor)

Há autores que não incorrem na noção de formação plena, mas optam pela indicação de que são necessários ajustes curriculares e pedagógicos que levem em conta as necessidades regionais e locais (SOUZA, 2015) ou próprias da educação do campo (VASCONCELOS, 2016). De certa forma, anuindo e reiterando a perspectiva presente na política hegemonia.

Quanto ao aspecto da ampliação da jornada escolar sob responsabilidade da escola e possibilidade de formação em outros espaços além da escola, salienta-se que há um entendimento de que a educação integral não se restringe a jornada ampliada com objetivo de assistência social (FERREIRA, 2016), todavia, a formação integral pode contribuir para enfrentar desigualdades sociais, através da participação das crianças e jovens na cultura e no mundo tecnológico, com a disseminação dos saberes que contribuirão com o enriquecimento do ensino (ARAÚJO, 2020).

Para que se consolide a jornada ampliada sob responsabilidade da escola é fundamental que sejam garantidos espaços condignos e seguros para realização de atividades educativas, sejam elas práticas esportivas, culturais ou intelectuais (SOUZA, 2015). Considera-se que a escola de tempo integral pode propiciar mudanças na experiência educativa, considerando como espaços educativos, inclusive, aqueles que decorrem de parcerias estabelecidas com entidades da sociedade civil (SILVA, 2016; CASTRO, 2017), ou seja, entende-se que a jornada escolar ampliada sob responsabilidade da escola pode ser desdobramento de ação multissetorial, repensando os tempos e espaços educativos para além da escola (VASCONCELOS, 2017). De certa maneira, esta perspectiva corrobora a política vigente.

Há crítica apresentada a possibilidade de ampliação de jornada sob responsabilidade escolar, quando essas atividades ocorrem “no contraturno” e sendo classificadas como “extracurriculares”, separadas do próprio currículo escolar (FERREIRA, 2016; CASTRO, 2017). Apresenta-se, também, como um desafio a ampliação da jornada escolar para o próprio professor, uma vez que este precisa repensar a dinâmica do espaço escolar, do próprio currículo e do projeto pedagógico (VASCONCELOS, 2017).

Indica-se que a biblioteca da escola pode contribuir significativamente para a na Educação Integral e, em particular, quando é garantida uma jornada ampliada. Recomenda-se que o trabalho pedagógico da biblioteca possa:

- i) constar de projeto político-pedagógico da escola que a coloque como um elemento de discurso constante e unificado na escola, dando-lhe visibilidade e tornando-se parte integrante da escola; ii) articular atividades com toda a escola, sendo considerada a sua dimensão de formadora escolar; iii) disponibilizar materiais informacionais, considerando também o contexto das mudanças de formatos e suportes de textos; iv) possuir o acervo que reúna materiais com propósitos específicos. (PEREIRA, R. 2018, p. 35);

Esses pressupostos iniciais apresentados do ponto de vista teórico constam nas introduções de cada uma das dissertações e foram base, certamente, norteadora das pesquisas e dos pontos de chegada dos autores. Na sequência, sistematizamos as análises elaboradas a respeito de seus problemas de pesquisa.

Os principais temas pesquisados⁸ nestas dissertações são: cinco estudos de caso de escolas que ofertam jornada ampliada; seis trabalhos sobre o Programa Mais Educação ou Programa Novo Mais Educação; dois estudos sobre o tempo integral, não necessariamente, se dedicando aos programas indutores federais; quatro trabalhos sobre gestores e professores que tem sido desafiados a implantar a ampliação de jornada em suas escolas; uma dissertação sobre jornada ampliada na Educação Infantil; duas pesquisas sobre jornada ampliada no Ensino Médio; uma dissertação sobre a biblioteca e a educação integral; e, por fim, dois trabalhos sobre como a Secretaria Municipal de Educação tem implementado a política de educação integral ou de jornada ampliada.

Os estudos de caso sobre ampliação da jornada escolar foram realizados em escolas da região norte, a maior parte situadas no Pará. Os estudos de Geresa Ferreira (2016), Souza (2016), Siqueira (2016), Clêny Vasconcelos (2016), Maria Aparecida Pereira (2018) e Eli Sousa (2019) revelam que: a proposta de ampliação de jornada escolar resultou de proposição

⁸ Há trabalhos de estudos de caso, por exemplo, que tratam da implementação do Programa Mais Educação. Isso significa que alguns trabalhos podem ter sido contados mais de uma vez.

externa à escola e não dialogou com os educadores para ser criada; a ampliação da jornada foi implantada sem formação docente, ocasionando dificuldades de articulação entre as atividades criadas e as atividades que já eram desenvolvidas na escola. Além disso, os docentes não dispunham de conhecimento sobre o que é educação integral ou ampliação da jornada escolar; a ampliação da jornada ocorreu apenas para o estudante, de modo que os docentes e monitores não dispunham de horário de planejamento ou dedicação exclusiva à escola onde desenvolveu-se projeto de ampliação de jornada; os projetos chegaram à escola sem que houvesse garantia de espaços adequados para a realização das atividades do “contraturno”, como notamos:

Os dados da Semed revelaram que houve uma ampliação do tempo escolar no município de Santarém, no entanto, trata-se de uma ampliação induzida, por programas federais, como é o caso do Programa *Mais Educação*. [...] Constatamos um quadro profissional sem estabilidade, mostrando certa volatilidade nas funções desempenhadas. O contingente de temporários confirma esse quadro marcado pela descontinuidade de um trabalho, [...] vimos o desconforto provocado por espaços reduzidos, com sensação térmica altíssima. [...] crianças amontoadas nos pátios, disputando o espaço com os alunos do outro turno, com todo o desconforto descrito acima. [...] podemos constatar que algumas ações estão sendo implementadas para ampliar o tempo escolar do aluno, mas não se configura como uma proposta de educação integral. (FERREIRA, 2016, p. 152-154)

Acrescenta-se a estes aspectos, que as políticas de ampliação da jornada escolar tomam cunho de inclusão e assistência social, não atendendo ao conjunto da comunidade escolar e se alinhando as políticas recomendadas por Organismos Internacionais (SOUZA, 2015); faltaram orientações assertivas para a comunidade escolar em relação ao que era esperado do Programa *Mais Educação* e, dada a implantação aligeirada, engendrou-se estranhamentos e desarticulações entre o trabalho desenvolvido pelos professores e pelos monitores, além de improvisado de atividades para cumprir o programa e preencher o tempo dos estudantes (VASCONCELOS, C. 2016); a formação dos monitores nem sempre contemplava conhecimentos pedagógicos consistentes, evidenciando o esvaziamento da formação no espaço escolar; houve ênfase em atividades de reforço escolar, visando atingir metas avaliativas, reduzindo as possibilidades de formação integral; as políticas implementadas na escola tem caráter passageiro, sendo modificadas a cada governo.

No que se refere ao Programa *Mais Educação* ou Programa *Novo Mais Educação*, Geresa Ferreira (2016), Luciene Silva (2016), Clêny Vasconcelos (2016), Andriângela Castro (2017) e Araújo (2020) afirmam que o programa incorpora várias responsabilidades para a escola, não apenas ampliando o tempo de permanência do estudante, mas a própria tarefa de providenciar espaços e atividades a serem cumpridas; apesar de promover ampliação do tempo do estudante sob responsabilidade da escola, não indica um enriquecimento de atividades

pedagógicas, uma vez que seu pressuposto é de priorização de estudantes em situação de vulnerabilidade social – não atendendo a todos – que devem circular pelos territórios educadores – reconhecendo que a educação aconteceria em diversos espaços da sociedade e não necessariamente implicaria ação sistemática da escola de difusão dos saberes; não dá subsídios suficientes para que as escolas executem atividades de ampliação da jornada, nem infraestruturas, tampouco pedagógicos; o programa é executado pelas escolas, no entanto, muitas vezes não chega sequer a integrar o projeto institucional, dado o caráter passageiro e frágil da política implementada, como se nota há:

[...] pouca articulação do PPP da Escola com o Plano de Atendimento do PME; quadro de Professores Comunitários composto predominantemente por profissionais temporários; alta rotatividade dos Professores Comunitários e dos monitores; pouca articulação entre a escola e a comunidade; ausência de uma legislação municipal sobre a Educação Integral; pouca formação para a Coordenação Municipal; dificuldade na gestão dos recursos financeiros, humanos e materiais nos espaços da escola; falta de apoio por parte de alguns diretores de escolas, os quais foram fundamentais para que se atingisse as metas traçadas no final do ano letivo. (ARAÚJO, 2020, p. 147).

Ressalta-se a ausência de um instrumento de monitoramento das atividades que foram desenvolvidas no conjunto das escolas, deixando clara a fragilidade de conteúdo da proposta; e, por fim, o Programa Novo Mais Educação restringiu significativamente o campo de conhecimentos atingidos durante a jornada ampliada, dando prioridade para reforço de Língua Portuguesa e Matemática, com vistas ao cumprimento das metas das avaliações externas.

O trabalho de gestores e professores foi profundamente afetado pelas políticas indutoras. Aguiar (2016), Eli Sousa (2019) e Nunes (2020) asseveram que os educadores não têm uma compreensão muito densa sobre educação integral e costumam defini-la como “formação para a cidadania”; como decorrência da falta de clareza teórica; há fragilidades no próprio trabalho executado:

As equipes gestoras e pedagógicas das duas escolas se organizaram no sentido de estruturar projetos e atividades diferenciadas aos alunos do programa [...] a fim de desenvolver nos jovens um espírito de pertença e a responsabilidade pelo processo de construção do programa. No entanto, não foi suficiente. Nem os jovens nem as famílias conseguiram compreender a proposta do programa, levando as famílias de uma das escolas a pedir o desligamento dos filhos do convênio, o que culminou com o encerramento do programa em uma das escolas. (SOUSA, 2019, p. 152)

Ademais, com a chegada de programas de ampliação da jornada, há intensificação do trabalho dos gestores, de modo que passam a ser obrigados a dar conta da produção de relatórios e prestações de conta do uso das verbas; identifica-se que é necessário que os docentes tenham mais tempo para dialogar e planejar as ações de ampliação da jornada em um sentido de formação integral, mas o caráter provisório e rotativo das políticas tem dificultado a

elaboração de propostas consolidadas na área, ainda que se perceba, por parte dos docentes, a tentativa de construção de uma proposta de trabalho.

No que concerne ao horário ampliado na Educação Infantil, Corrêa (2017) realiza uma comparação entre as atividades desenvolvidas na turma de horário parcial e na turma integral. Observou-se que as atividades de ambas as turmas ocorrem de maneira muito semelhante, considerando que a turma de horário integral realiza as atividades de maneira duplicada, ou seja, a rotina da manhã é espelhada no turno da tarde; do ponto de vista curricular, aplicam-se atividades de preparação para o Ensino Fundamental em preparação ao aprendizado das letras e números e com pouco aproveitamento dos ambientes disponíveis na escola; ademais, são aplicadas atividades relacionadas as diferentes datas comemorativas do ano, deixando o trabalho pedagógico ao sabor das festividades anuais e sem uma organização metódica dos saberes e propostas pedagógicas.

No que concerne a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, Gomes (2017) avalia que há uma preocupação com o fomento de iniciativas curriculares “inovadoras” e, para tanto, apresenta uma formulação teórica sólida, mas sem garantia de sua execução, posto que a Secretaria Estadual de Educação faz um acompanhamento irregular das atividades e os professores propõem atividades apenas para “cumprir tabela”, uma vez que não tiveram acesso a sólida formação no que se concerne aos pressupostos teórico metodológicos que embasam o programa.

O trabalho com a biblioteca em escolas com jornada ampliada não tem se constituído como um espaço diferenciado de apropriação dos saberes. Segundo Raimundo Pereira (2018, p. 112-113)

[...] (i) a ocorrência de um desvirtuamento da finalidade precípua da biblioteca, servindo para depósito de livro, encontros, reuniões e outros eventos da escola; (ii) a inexistência de projeto da Secretaria Municipal de Educação para as bibliotecas escolares, das quais são obtidos dados somente para preenchimento de documentos de avaliação institucional, não havendo um banco de dados com as informações relativas às bibliotecas [...] (iii) a falta de envolvimento da biblioteca em documentos da escola [...]; (iv) as atividades desenvolvidas na biblioteca da escola restringem-se a aulas de reforço, com ações desarticuladas e isoladas [...]; (v) a biblioteca, em razão de o acervo constituir-se em sua maioria de livros didáticos [...] é pouco atrativa aos alunos [...]; (vi) a biblioteca supre carências da escola acerca do espaço, funcionando como uma extensão das atividades administrativas da escola, perdendo assim sua identidade e caracterização própria, uma vez que precisa adaptar-se para outras finalidades; (vii) há evidentes prejuízos formativos para alunos das classes populares que compõem o corpo discente da escola no que diz respeito à aquisição da cultura [...]; (viii) a biblioteca ideal para os participantes da pesquisa destoa da realidade da escola quanto ao acervo desejável, ao conforto do espaço com conexão à internet e à formação profissional na área para gerenciar as atividades administrativas e técnicas da biblioteca; (ix) a participação de alunos nas atividades desenvolvidas na biblioteca depende de iniciativas de professores, os quais justificam o pouco uso do espaço em razão das condições desfavoráveis da biblioteca quanto, principalmente, ao acervo.

Em relação ao papel desempenhado pelas Secretarias Municipais de Educação diante da ampliação de jornada escolar, Livia Sousa (2020) atesta que em Belterra os Programas começaram a ser implementados a partir de 2012 em virtude da frágil condição das escolas. No município houve uma tentativa de tangenciar a ação de reforço em Língua Portuguesa e Matemática por meio de implantação de sequências didáticas. Constatou-se o caráter passageiro dos programas aplicados e identificou-se que o público atendido na expansão de carga horária era dos alunos que tinham condições de ir para a escola no contraturno, já que no município existem dificuldade no transporte público e locomoção das pessoas, inviabilizando que alguns estudantes pudessem permanecer mais tempo na escola.

Já no município de Santarém, a Secretaria Municipal de Educação

[...] antes mesmo da vigência do PME, já apresentava iniciativas de ampliação do tempo escolar, porém, essas iniciativas estavam voltadas para a educação ambiental por meio da Escola da Floresta e Escola Parque. Atualmente a ampliação da jornada escolar no município ocorre por dois moldes: *aluno em tempo integral*, atendimento através das escolas municipais de atendimento complementar: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy e pelos programas federais: Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

O segundo molde de ampliação utilizado pela SEMED: *escola de tempo integral*, possuindo duas escolas: Escola Frei Fabiano Merz na região urbana e a Escola Irmã Dorothy Mae Stang situada na região de campo, no entanto, ambas funcionam com limitações estruturais, pedagógicas e administrativas para a jornada diária de 7 horas. É necessário ressaltar que a escola de tempo integral supere a divisão entre turno e contraturno, em que um turno é responsável pelo currículo obrigatório e o outro com as atividades socioeducativas previstas no currículo. (OLIVEIRA, 2019, p. 142)

Segundo a análise da autora, a SEMED, apesar de promover ações de indução a ampliação da jornada escolar, não tem cooperado para o cumprimento de todas as estratégias vinculadas a Meta 6 (educação integral) de seu Plano Municipal de Educação publicado em 2015.

Nesse sentido, o trabalho de Nirlanda Silva (2019), que procedeu ao estado do conhecimento sobre educação integral nas dissertações do PPGE/UFOPA vinculadas ao PROCAD, concluiu que

A partir das análises contida nas dissertações, o PME mostrou-se uma política pública de cunho social, tendo em vista que presta atendimento à população menos favorecida economicamente, sobretudo, àqueles alunos com baixo rendimento escolar, na tentativa de diminuir a situação de exclusão social. [...] a respeito do programa, inferiu-se que a proposta de educação integral do PME está diretamente ligada à ampliação da jornada escolar em razão existência do contraturno escolar. Essa vertente da educação integral está diretamente ligada à corrente pragmatista, na qual o indivíduo aprende pela experiência, que as atividades na escola devem preparar para a vida em sociedade. Além desse caráter prático, ficou evidenciado o teor

assistencialista do programa, em virtude da proteção social propagada ao estipular como critério de seleção os alunos em vulnerabilidade social.

Outro programa que ganhou destaque foi o PROEMI, que é direcionado ao ensino médio com o objetivo de oferecer ao jovem uma formação voltada não só para o trabalho, mas também para o conhecimento de outras instâncias do conhecimento, através da ampliação das atividades por meio do redesenho curricular. [...]

O que se observou, no entanto, a partir das reflexões das autoras, foi a associação do conceito de educação integral ao que as políticas indutoras apreçoam, uma educação voltada para o utilitarismo [...] (SILVA, 2019, p.78)

Além desses aspectos, a autora enfatiza que as políticas implementadas não são originárias na região e apresentam dificuldades para serem implantadas na estrutura das escolas existentes.

O conjunto das dissertações analisadas apresenta contribuições substantivas para pensar a implantação das atuais políticas educacionais, que têm sido chamadas de políticas indutoras da educação integral ou de políticas indutoras de escolas de tempo integral, mas que neste trabalho fizemos a opção de nomear como jornada ampliada sob responsabilidade da escola para aclarar o que se tratam essas políticas. Colocam-se agora novos desafios pela frente.

Considerações Finais

Temos compreendido que a educação integral pressupõe que o trabalho se dê em articulação com um Estado educador do povo e comprometido com a manutenção de condições de qualidade da escola pública e de formação da classe trabalhadora. Em contrapartida, as políticas implementadas mais recentemente, desdobram-se como resultado dos compromissos firmados entre o estado e o empresariado. A finalidade da educação escolar com a instrução multilateral ou *omnilateral*, portanto, não tem sido a referência que orienta as políticas públicas. Ao contrário, o que se percebe nas pesquisas é que a ampliação da jornada sob responsabilidade da escola, tem se constituído como o esvaziamento do papel instrucional e educativo desta instituição, em face das suas “novas incumbências”: ocupar o tempo das crianças em vulnerabilidade social, muitas vezes, com atividades recreativas ou de reforço escolar, passando uma aparência de valorização do “local”, mas causando uma dispersão das finalidades da escola.

A análise que empreendemos evidenciou que:

- os objetos de estudo, apesar das políticas indutoras serem federais, se concentraram na implantação da política na região norte;
- os instrumentos metodológicos mais utilizados foram levantamentos bibliográficos, análise documental e de legislação; entrevista e observação de campo;

- em relação aos fundamentos conceituais, houve uma multiplicidade de concepções teóricas em discussão – desde concepções que corroboram a perspectiva de ampliação da jornada escolar utilizando espaços fora da escola, até aquelas que fazem críticas contundentes ao modelo limitado de formação que vem sendo implementado na pedagogia contemporânea;
- quanto às conclusões, a maioria dos trabalhos expressou fragilidades das políticas de educação integral, em especial, a descontinuidade de trabalho a cada troca de governo.

Os desafios foram postos em evidência nas dissertações e expostos de maneira sintética neste artigo. Se por um lado explicitam uma face da realidade, por outro apontam novas agendas de pesquisa e de intervenção para a Universidade e para a pós-graduação – colaborar com a formação docente e de gestores é uma delas.

Finalizamos este texto, ensejando que as pesquisas e intervenções extensionistas e de pós-graduação possam se multiplicar, ampliando a abrangência, os instrumentos metodológicos e os aspectos a serem analisados na realidade: quais são as efetivas condições materiais e imateriais de trabalho nas escolas? É possível realizar estudos comparados sobre a implementação dos programas em regiões diferentes ou em países diferentes? Quais os impactos dos programas no financiamento da educação? Já que foi constatada fragilidade formativa nos sujeitos da escola, seria oportuno o oferecimento de um curso de extensão aos gestores e professores e a sistematização deste curso de forma a colaborar para uma metodologia de trabalho em educação integral? Se as práticas docentes e dos monitores são planejadas de forma precária (é preciso explicitar quais são essas práticas), quais as contribuições de uma dada perspectiva pedagógica para repensar essas práticas no cotidiano das escolas? Considerando que existem diversas matrizes teóricas para pensar a formação integral, quais as perspectivas históricas de formação integral desempenhadas por diferentes instituições e partidos no Brasil e na região Norte ao longo da história? Nos povos indígenas existe um entendimento comum sobre o que é formação integral do homem? De que forma pensar o conceito de politecnia associado aos problemas da escola do campo ou da escola urbana? (...)

Referências

AGUIAR, Maria Sousa; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação Integral e em tempo integral: discutindo conceitos. **Revista Amazônica**, v. 10, n. 1, Jan-Jun, 2, p. 285-309, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4661> Acesso em: 19 fev. 2023.

AGUIAR, Maria Sousa. **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. 174 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/696/1/Diss_Educa%c3%a7%c3%a3oemTempoIntegral.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

ARAÚJO, Diomark Pereira. **A implantação do Programa Mais Educação no Município de Itaituba-PA**. 2020. 167 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/498>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; JACOMELI, Mara Regina Martins; SARTORI, Leandro. Educação (de tempo) integral: controversas e desafios no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/87811>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CASTRO, Adriângela Silva de. **A Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da equipe gestora**: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA. 2017. 103 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/221/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3ointegraltempo.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

CASTRO, Rafael Fonseca; MACIEL, Antônio Carlos. Apresentação: A educação integral no PROCAD (UNICAMP – UNIR – UFOPA) para o Brasil e além-mar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan. - dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27400/16134> Acesso em: 12 nov. 2022.

CHIRINÉA, Andreia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHfVgmkP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2022.

COELHO, Lígia Martha da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 28 jun. 2017.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRUDA, Elenise Pinto. 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, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15296 . Acesso em: 12 mar. 2023.

CORDEIRO, Betânia dos Santos. **Educação Popular e Estado**: Abordagens em Teses de Doutorado nos anos 2000. 2015. 163p. Dissertação de Mestrado. (163 páginas). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131054> Acesso em: 03 de nov. 2020.

CORREIA, Talita Ananda. **Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil:** análise de uma realidade. 2017. 147 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/talita_ananda_correa.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

FERREIRA, Geresa Vidal. **Educação de Tempo Integral em Santarém:** Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008-2014. 2016. 175 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/gerusa_vida_ferreira.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

GOMES, Tânia Castro. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI:** singularidades desta política em uma escola estadual. 2017. 163 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/271/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3oIntegralPrograma.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GOMES, Tania Castro; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, 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: 13 mar. 2023.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro. Educação integral do homem e a política educacional brasileira: limites e contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 842–860, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i3.8651015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015>. Acesso em: 19 fev. 2023.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro. 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: 19 fev. 2023.

KALININ, Mikhail. **On Communist Education**. Foreign Languages Publishing House: Moscow, 1950.

KRUPSKAYA, Nadejda. **La Educación Laboral y la Enseñanza**. Editorial Progreso: Moscú, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. **Escola de Tempo Integral em Questão:** lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? 2013. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/valdeniza-escola-de-tempo-integral-238-08p4v92e428v>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LUNATCHARSKI, Anatoli. **Sobre a Instrução e a Educação**. Edições Progresso: Moscovo, 1988.

MIRANDA, Marília Gouveia; SANTOS, Soraya Vieira. Proposta de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1073>
Acesso em: 16 de jun. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP –Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2219/2186>. Acesso em: 26 jun. 2017.

NUNES, Márcia Cristina Ximenes Miranda. **Educação Integral em Tempo Integral: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA**. 2020. 124 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/273/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3oIntegralTempo.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

OLIVEIRA, Talline Luara Moreira Melo. **Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para o cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA**. 2019. 158 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019. Disponível em:
http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Talline_Moreira.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

PEREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Educação Integral em Tempo Integral na Escola do Campo em Santarém –Pará: o caso da Escola Irmã Dorothy Mae Stang**. 2018. 107 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/262/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3oIntegralTempo.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

PEREIRA, Raimundo Solano Lira. **O Lugar da Biblioteca na Escola de Tempo Integral em Santarém/PA**. 2018. 144 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2018. Disponível em:
https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/309/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_lugarbibliotecaescola.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, Luciene Maria. **Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná**. 2016. 199 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/773/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3oIntegralDeTempoIntegral.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, Nirlanda Figueiredo da. **O Estado do Conhecimento sobre Educação Integral em Tempo Integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018**. 2019. 91 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019.
http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Nirlanda_figueiredo.pdf. 2022.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. **O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar.** 2016. 154 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/697/1/Diss_OProgramaMaisEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à Educação Integral no Ensino Médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém – PA.** 2019. 163 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/333/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oProgramafomentoeduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOUSA, Lília Travassos. **Políticas Educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/Pará (2012/2018).** 2020. 143 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/502/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oPol%c3%adticasEducacionaisA%c3%a7%c3%b5es.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOUZA, Rosana Ramos de. **Educação e Diversidade: Interfaces e desafios na Formação de Professores para a Escola de Tempo Integral.** 2015. 127 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2015. Disponível em:

http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/rosana_ramos_de_souza.pdf
Acesso em: 08 nov. 2022.

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense.** 2016. 106 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/786/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oAsExperienciasPedagogicasDaImplementa%c3%a7ao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de. **A Formação continuada de professores na perspectiva da política de Educação Integral no município de Santarém – Pará.** 2017. 157 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/266>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Leandro Sartori. Doutor em Educação pela UNICAMP. Realizou estágio pós-doutoral no PPGE/UFOPA sob supervisão de Maria Lília I. S. Colares. Professor Adjunto e subchefe do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais da UERJ. Contribuição de Autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Validação e Visualização. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6020882116183008>

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Titular da UFOPA. Vice-coordenadora do PPGE/UFOPA. Coordenadora associada do projeto PROCAD “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”. Pesquisadora PQ2 no CNPQ. Contribuição de Autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Supervisão, Validação e Visualização. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

Como citar este artigo (ABNT):

SARTORI, Leandro; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Balanço do Conhecimento sobre Educação Integral no Oeste do Pará. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.19, n.50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12231