

## O Programa Mais Educação como Política Indutora de Educação Integral: Uma revisão da literatura

The More Education Program as a Comprehensive Education Policy: A literature review

El Programa Más Educación como Política Educativa Integral: Una revisión de la literatura

Recebido: 11/06/2021 | Revisado: 19/06/2021 | Aceito: 05/07/2021 | Publicado: 15/07/2021

**Diomark Pereira de Araújo<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0268-0794>

Secretaria Municipal de Educação de Itaituba, Brasil

E-mail: [diomark.araujo@hotmail.com](mailto:diomark.araujo@hotmail.com)

**Edilan Sant Ana Quaresma<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7838-783X>

Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

E-mail: [Edilan.quaresma@ufopa.edu.br](mailto:Edilan.quaresma@ufopa.edu.br)

### Resumo

Este artigo é resultado parcial de uma dissertação de mestrado que integra a pesquisa desenvolvida no PPGE-UFOPA, tematizando a política indutora de Educação Integral, implementada por meio do Programa Mais Educação (PME). A pesquisa teve como objetivo realizar uma revisão de literatura acerca do tema, abordando a temática Educação Integral, Educação em Tempo Integral e o Programa Mais Educação como política nacional no contexto da Educação Integral. Aborda todo o processo de construção da Política, considerando as normativas, o contexto socioeconômico e político vigente no Brasil, à época, como por exemplo, condições de pobreza e exclusão social e a realização do Programa em escolas que apresentaram baixo rendimento no IDEB. As informações serviram de base para análise e interpretação das contradições existentes durante a implantação do Programa Mais Educação no contexto escolar e, a partir disso, fomentar discussões sobre a educação integral como possibilidade para a melhoria da qualidade da educação no contexto brasileiro, com especificidades no contexto da Amazônia brasileira. A pesquisa além de contribuir com o referencial teórico já existente, possibilita ao leitor uma reflexão de como o PME foi implantado em escolas que nem sempre ofereciam condições físicas e pedagógicas para execução das atividades propostas. Adicionalmente, o estudo permitiu inferir sobre a necessidade de uma política de educação integral mais consistente, como elemento fundamental para melhoria da qualidade da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação integral e de tempo integral; Qualidade da educação; Gestão escolar; Ensino fundamental.

### Abstract

This article is the partial result of a master's thesis that integrates the research developed at PPGE-UFOPA, focusing on the inducing policy of Integral Education, implemented through the Mais Educação Program (PME). The research aimed to conduct a literature review on the topic, addressing the theme Integral Education, Full-Time Education and the Mais Educação Program as a national policy in the context of Integral Education. It addresses the entire process of building the Policy, considering the regulations, the socioeconomic and political context in force in Brazil at the time, such as, for example, conditions of poverty and social exclusion and the implementation of the Program in schools that showed low performance in IDEB. The information served as a basis for analyzing and interpreting the contradictions that existed during the implementation of the More Education Program in the school context and, based on that, to promote discussions on integral education as a possibility to improve the quality of education in the Brazilian context, with specificities in the context of the Brazilian Amazon. The research, in addition to contributing to the existing theoretical framework, allows the reader to reflect on how the PME was implemented in schools that did not always offer physical and pedagogical conditions to carry out the proposed activities. Additionally, the study allowed us to infer on the need for a more consistent comprehensive education policy, as a fundamental element to improve the quality of basic education.

**Keywords:** Full and full-time education; Quality of education; School management; Elementary sch.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Diretor Escolar e professor de séries iniciais no Município de Itaituba-Pará.

<sup>2</sup> Doutor em Estatística e Experimentação Agronômica pela Universidade de São Paulo. Docente de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA).

## Resumen

Este artículo es el resultado parcial de una tesis de maestría que integra la investigación desarrollada en el PPGE-UFOPA, tema de la política de inducción de la Educación Integral, implementada a través del Programa Más Educación (Pme). La investigación tuvo como objetivo realizar una revisión de la literatura sobre el tema, abordando el tema Educación Integral, Educación a Tiempo Completo y el Programa Más Educación como una política nacional en el contexto de la Educación Integral. Aborda todo el proceso de construcción de la Política, considerando las normas, el contexto socioeconómico y político vigente en Brasil en ese momento, como las condiciones de pobreza y exclusión social y la realización del Programa en las escuelas que presentaban bajos ingresos en el IDEB. La información sirvió de base para el análisis e interpretación de las contradicciones existentes durante la implementación del Programa Más Educación en el contexto escolar y, a partir de esto, para fomentar discusiones sobre la educación integral como una posibilidad para mejorar la calidad de la educación en el contexto brasileño, con especificidades en el contexto de la Amazonía brasileña. La investigación, además de contribuir al marco teórico existente, permite al lector reflexionar sobre cómo se implementó la PYME en escuelas que no siempre ofrecían condiciones físicas y pedagógicas para la ejecución de las actividades propuestas. Adicionalmente, el estudio nos permitió inferir sobre la necesidad de una política educativa integral más consistente, como elemento fundamental para mejorar la calidad de la educación básica.

**Palabras clave:** Educación a tiempo completo y a tiempo completo; Calidad de la educación; Gestión escolar; Escuela primaria.

## 1. Introdução

A Educação Integral surge como concepção teórica e tem como base a formação integral do sujeito como possibilidade para o enfrentamento das desigualdades sociais, com participação cultural, inserção de tecnologias, com a disseminação dos saberes e dos conhecimentos que contribuirão com o enriquecimento do ensino. Para Albuquerque (2017), a ideia de educação integral e suas reflexões em torno da formação mais aperfeiçoada do ser humano remontam ao início da civilização humana, retornando à antiguidade que tinha como base educacional a *Paideia* grega, na qual os seus objetivos eram expressos para a formação do corpo e do espírito, germinando na história, o que mais tarde veio a ser denominada de educação integral.

A Educação Integral permite às escolas inovações que impulsionam a geração de conhecimentos, possibilitando aos alunos a serem mais ativos no processo de ensino/aprendizagem, assim como uma ferramenta de acesso à educação, de forma a criar a organização do processo educacional em uma realidade preñe de significados, que oportunize aos alunos condições, experiências, instrumentos e conceitos à construção sócio cognitiva da aprendizagem (Pereira; Vale, 2013).

O ideário de Educação Integral está previsto, também, na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, o qual realça que “a educação, direito de todos e dever do Estado, será ministrada 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”. De acordo com Brasil (2016), revela-se no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394/96, que a ideia de educação integral está prevista desde a Educação Infantil, nível de ensino que se constitui como a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o “desenvolvimento integral” da criança até os cinco (5) anos de idade, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado pela ação da família e da comunidade.

Na perspectiva da Educação Integral, surge o Programa Mais Educação como política indutora, criado pela Portaria Interministerial, Nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083/2010, surgindo como uma estratégia do Ministério da Educação-MEC, para a construção de uma agenda de Educação Integral no Estados e Municípios do Brasil, com a ampliação da jornada escolar, de quatro para sete horas, diferenciada daquela existente nas instituições de ensino, da realidade brasileira.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo realizar uma revisão de literatura acerca do tema, abordando a temática Educação Integral, Educação em Tempo Integral e o Programa Mais Educação como política nacional no contexto da Educação Integral, para verificar como se deu o processo de implantação do PME nas instituições escolares e até que ponto contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino. O PME foi uma realidade nas escolas, com a proposta de inserir a educação em tempo integral na rede pública de ensino. Contudo, a implantação como política indutora foi desafiadora e marcada por problemáticas no âmbito

escolar, como descrita pela literatura apresentada na pesquisa, onde, em uma análise literária, constatou-se a dificuldade para a implantação do PME nas unidades de ensino.

Para Souza e Colares (2016), com o retorno da Política de Educação Integral em pleno século XXI, foi perceptível as barreiras e os desafios para a sua efetivação no âmbito escolar, dentre eles, destaca-se a ausência de profissionais qualificados para atuar em áreas específicas, em tempo integral, presença de voluntários, participação de instituições públicas e privadas no cotidiano das escolas, recursos financeiros, espaço adequado para descanso, atividades recreativas e de aprendizagem. Dessa forma, observa-se a distância entre o ideal (defendido pela política, ou seja, o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões), e o real (vivenciado nas escolas, os problemas de ordem estrutural, dificuldade de aceitação por parte dos professores, falta de incentivo financeiro para o desenvolvimento da política no ambiente escolar), pois observa-se que há um descompasso da teoria para a prática, haja vista que as instituições de ensino, onde o Programa desenvolveu as atividades, não seguem a mesma lógica dos documentos oficiais, que será tratada no decorrer da dissertação.

Leite e Guerreiro (2016, p. 116) discorrem que apesar de o “Programa Mais Educação ser experiência praticada em nível nacional, a partir de 2007, o Brasil vivencia um cenário de instabilidade política e com os rumos do próprio Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, vigente, sendo colocados a prova”. A pesquisa teve como pretensão fazer uma análise da literatura sobre a política indutora de educação integral, bem como uma pesquisa de campo, com a finalidade de responder aos objetivos propostos, ouvindo os sujeitos, para, na posterioridade, verificar os pontos convergentes e divergentes sobre a implantação do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental das escolas foco da pesquisa.

Dessa forma, destaca-se que pesquisa foi de fundamental importância porque além de contribuir com o referencial já existente, os resultados poderão suscitar um diálogo entre aqueles que buscam compreender como a política de Educação Integral foi materializada no contexto escolar, como possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Diante disso, a pesquisa sobre o Programa Mais Educação permitiu compreender como essa política indutora de educação integral foi materializada em instituições escolares que não ofereciam condições para o desenvolvimento das atividades propostas.

## 2. Metodologia

Neste artigo, utilizou-se uma pesquisa qualitativa, na busca de atingir os objetivos propostos. Considera-se, nesse sentido, que este tipo de pesquisa permitiu a melhor compreensão do objeto de estudo, contemplando conhecimentos já sistematizados e disponibilizados por outros estudiosos da educação integral e em tempo integral, seja em nível local, regional ou nacional. A busca pela compreensão de como se deu o processo de implantação do PME em escolas que não ofereciam condições para o desenvolvimento de atividades, pois para Godoy (1995, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. [...] Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

A pesquisa qualitativa surgiu como uma oportunidade para se conhecer de perto o fenômeno estudado, desvelando sua natureza, levando em consideração o contexto social e histórico em que o objeto de estudo estava situado. Essa abordagem contribuiu para o entendimento subjetivo do objeto estudado, buscando compreender as particularidades individuais dos sujeitos arrolados na pesquisa.

## **2.1 O tipo de pesquisa qualitativa**

A escolha pela pesquisa exploratória ocorreu pela possibilidade de maior compreensão, entendimento e dinamicidade no trato com o objeto investigado. Por meio das técnicas e instrumentos desse tipo de pesquisa e do conhecimento que os sujeitos tinham do objeto de estudo, possibilitou, ainda, um maior entendimento de como a política pública de educação em tempo integral, o PME, foi materializado em escolas que não ofereciam condições para o desenvolvimento das atividades.

“[...] A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Para o autor, esse tipo de pesquisa visa tornar melhor as ideias ou as descobertas de intuições. Por isso, seu planejamento ocorre de forma flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema para explicitá-lo. Podendo, nesse sentido, envolver levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas experientes no problema pesquisado. Dessa forma, justifica-se a escolha pela pesquisa exploratória por compreender que os instrumentos utilizados a partir dela foram adequados ao contexto dos sujeitos, na qual foi realizada a investigação, atendendo satisfatoriamente aos anseios, tanto do pesquisador quanto dos pesquisados. Sendo assim, foi possível aprofundar o entendimento acerca do campo de estudo com mais compreensão e precisão para o alcance dos objetivos, permitindo ao pesquisador a busca por um maior conhecimento sobre o problema de pesquisa. E com o intuito de situar o leitor para melhor compreender o objeto de estudo, a pesquisa foi realizada por etapas, como descritas a seguir:

### **2.1.1 Revisão da literatura**

Na primeira etapa, foi realizada uma revisão da literatura para descrever teorias que abordassem sobre Educação Integral e, mais especificamente, de Tempo Integral, foco da pesquisa, com a finalidade de analisar as concepções convergentes e divergentes acerca desta política de governo e sua implantação no Brasil. Para a revisão da literatura foram utilizados livros, artigos e resumos do banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de buscas em bibliotecas digitais de Universidades Públicas Federais, analisados a partir da técnica de leitura. Diante disso, foram utilizados os estudos de: Aguiar (2015); Albuquerque (2017); Andrade (2015); Cavaliere (2009, 2015); Campos; Branco e Daniel (2016); Clementino (2013); Coelho (2009); Farias (2012); Gadotti (2009); Garcia (2013); Guerreiro (2016); Lima (2015); Meira e Terneiro (2015); Mól (2015); Monteiro (2016); Nunes (2011); Pereira e Vale (2013); Pestana (2013); Souza e Colares (2016); Siqueira (2016) e Vasconcelos (2017) que versam sobre a Educação Integral e de Tempo Integral.

Para aprofundar o conhecimento acerca da política pública de Educação de Tempo Integral, foram utilizados os documentos: Constituição Federal de 1988; Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; Decreto nº 7.083/10 (Mais Educação); Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei 8.069/90; Lei 10.172/01 – Educação Integral; Lei 11.494/07 – FUNDEB; Lei 11.947/09 – PNAE (Mais Educação); Manual de Educação Integral/ PDDE-2013; Portaria Normativa Interministerial 17/07; Portaria Normativa Interministerial 17/07 I; Portaria Normativa Interministerial 17/07 II; Portaria Normativa Interministerial 19/07 I; Portaria Normativa Interministerial 1/07 II; Resolução/ CD/FNDE/ Nº 38/09 – PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/ Nº 67/09-PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2013; Portaria MEC nº 1.144/2016; Resolução FNDE nº 5/2016 e Documento orientador. As leituras dos referenciais e documentos supracitados foram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando uma visão holística da Educação de Tempo Integral realizada no Brasil.

### 3. O Contexto Regional na Compreensão do Fenômeno Educação

A educação é vista como um fenômeno social que, em uma determinada sociedade, está associada a um contexto político, econômico, científico e cultural. Ela é um processo que ocorre cotidianamente em todas as sociedades, porém não no mesmo ritmo e nem da mesma forma em todos os lugares. A educação e a sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmbito da segunda (Dias; Pinto, 2019). E no contexto regional essa prática não é diferente, onde a educação realizada para os povos que nela vivem, mesmo sendo instigado uma ideologia nacional, é forte a inserção dos valores voltados para sua própria realidade local, não ocorrendo do mesmo modo que em outras regiões.

Para Lombardi (2010), a educação não pode ser compreendida como uma dimensão distante da vivência social, ela está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciado e anunciando os movimentos contraditórios que surgem do processo das lutas entre classes e frações de classes. É por meio desse viés que se tem observado as contradições existentes no processo educacional para os povos da Amazônia quando são impostos a modelos educacionais que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade local, tornando-se um grande desafio para o desenvolvimento educacional dessa região.

A encruzilhada histórica que tem sido imposta à Amazônia requer de todos nós um posicionamento explícito a favor da construção de políticas e práticas educacionais pautadas pelos interesses e necessidades reais das populações que vivem na região, vinculadas a um projeto de desenvolvimento territorial sustentável que reafirme a sobrevivência da região e do país. Esse entendimento é uma condição básica para que as populações da Amazônia tenham garantido o direito a uma educação pública de qualidade e a presença do Estado na garantia desse direito é absolutamente indispensável (Corrêa; Hage, 2011, p. 95).

De acordo com os autores supracitados, a educação para a Amazônia precisa ser realizada de acordo com as peculiaridades locais, valorizando a singularidade da região, por isso, é importante a criação de políticas públicas direcionadas para as suas especificidades, não se restringindo apenas aos processos de aprendizagens e de formação de valores e padrões societários de forma individualizada, a partir do impulsionamento de competitividade, do mérito ou de *status* pessoais na estrutura social. Para o enfrentamento da problemática observada, faz-se urgente a ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade Civil e com vista a incitar uma democracia participativa por meio de uma cidadania ativa.

Mesmo extremamente rica em recursos naturais e ocupando a maioria do território brasileiro, a Amazônia possui uma população pobre e diversa que necessita de atenção e políticas públicas específicas que resultem no desenvolvimento econômico. O crescimento econômico é muitas vezes utilizado como sinônimo de desenvolvimento, numa justificativa de que este crescimento leva a redução na pobreza com a criação de riquezas, e esta seria usada para resolver problemas sociais (Vieria, 2019, p. 6).

Para pensar em crescimento econômico para os povos que vivem na região Amazônica, é preciso pensar também em políticas públicas que atendam a diversidade natural, social e cultural dos que nela vivem e sobrevivem, pois a ausência desse entendimento contribui para aumentar o percentual da população abaixo da linha da pobreza, percentual este apresentado pelos estados da Região Nordeste. “A pobreza e a desigualdade são elementos multicausais, onde a educação possui uma ligação direta nesse processo, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento econômico e para a redução das desigualdades” (Vieria, 2019, p. 10).

Entretanto, o desenvolvimento não envolve apenas o crescimento econômico, com possibilidades de melhores condições de vida e bem-estar da população, ocorrem outros impactos sociais como aumento do nível de consumo ao longo da

vida, ou melhoria na qualidade sanitária e nutricionais da família, como é o caso daquelas mães que receberam educação formal, mas não participaram do mercado de trabalho.

Já na Região Norte, Bento e Coelho (2013) relatam que a educação está ligada a uma diversidade das condições de vida local, saberes, valores e de práticas sociais e educativas, com uma diversidade de pessoas viventes tanto na zona urbana como em locais periféricos da cidade. Dois grandes estados colaboram com a diversidade dessa região, Amazonas e Pará, com uma distribuição populacional praticamente oposta, sendo possível observar um distanciamento acerca do quantitativo de pessoas na região, pois 70% da população existente no Amazonas estão concentradas na capital, diferente do Pará que 30% vivem na região de Belém.

A diversidade de sujeitos dos povos que vivem na região apresenta como um dos desafios para a construção de sua própria história, contrapondo-se à maneira com que esta vem sendo engendrada por pessoas provenientes de outras regiões do Brasil ou de outros países que, muitas vezes, vêm e utilizam a região a partir da perspectiva colonialista, por meio de exploração das riquezas naturais e do conhecimento da população local.

Diante deste contexto, cabe salientar que reunir dados sobre a educação na região Norte do Brasil é uma tarefa complexa, considerando este cenário de condições difíceis, muitas vezes extremas. As contradições aparecem o tempo todo. Se esta região possui a maior e mais profusa rede de rios e igarapés do País, em algumas escolas não há água potável para as crianças beberem. (Bento; Coelho, 2013, p. 144).

A região Norte é muitas vezes vista como um grande armazenamento de riquezas naturais, as quais conservaram a sua modificação em *commodities* valorizadas. Assim como na Amazônia, a região é vista como promessa. Sua relevância para o imaginário a ela relacionado, não raro, reside mais no que ela pode vir a ser e menos no que é propriamente dita. Diante dessa perspectiva, destaca-se que o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas tem sido um dos piores do Brasil, demonstrando, dessa forma, a necessidade de mais investimentos para o campo educacional. De acordo com Bento e Coelho (2013, p. 146), “[...] cabe a discussão sobre articulação de uma forma de avaliação verdadeiramente “universal que, ao mesmo tempo em que reúna elementos que sejam comuns às escolas de todo País, possibilite a inclusão efetiva dos saberes locais, das diferentes regiões [...]”. É preciso valorização dos sujeitos locais, assim como a criação de um modelo de avaliação que seja voltado para a realidade local, talvez esse quadro possa ter resultados diferenciados dos presenciados na atualidade, em especial no ensino médio que merece destaque. Os dados abaixo, caracterizam os resultados do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental a nível de Brasil:

**Tabela 1** – Brasil - Metas projetadas e IDEB observado para os Anos Iniciais do Ensino fundamental.

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,1	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
<b>Pública</b>	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	5,7	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8

Fonte: INEP/MEC (2020). Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao ideb que atingiu a meta.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a nível de Brasil, o país ultrapassou as metas projetadas, tendo um avanço de 4.2 para 5.9. Na rede estadual, segue a mesma lógica da primeira observação, na qual se obteve um salto de 4.3 para 6.1. Na rede municipal, teve-se um acréscimo de 4.0 para 5.7. Na rede privada, as metas projetadas foram atingidas apenas nos **anos de 2007 e 2009, tendo um salto de 6.0 para 6.4**. Na rede pública, houve um avanço de 4.0 para 5.7. Todavia, é importante frisar que

apesar de a rede privada não ter atingido as metas projetadas (6.6, 6.8, 7.0, 7.2 e 7.4), os resultados do ano de 2007 e 2009 superam os resultados da rede estadual, municipal e pública, superando a rede estadual com uma diferença de 3 pontos, ou seja, de 6.4 para 6.1 (Grifo meu). A seguir, faz-se uma demonstração dos resultados dos anos finais:

**Tabela 2 – Brasil- Metas projetadas e IDEB observado para os Anos Finais do Ensino fundamental.**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP/MEC (2020). Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao ideb que atingiu a meta.

Nos anos Finais do Ensino Fundamental, as metas projetadas foram atingidas em sua totalidade tanto na rede estadual, como municipal, nos anos de 2007, 2009 e 2011, exceto na escola privada que atingiu apenas no ano de 2007. O interessante é que mesmo atingindo a meta projetada somente no ano de 2007, o IDEB alcançado pela rede privada de 5.8 foi superior aos resultados da Rede Estadual, Municipal e Pública. Os resultados deixam claro que as instituições particulares buscam em sua prática cotidiana seguir os descritores estabelecidos pela prova Brasil com a finalidade de alcançar as metas projetadas, divergente das instituições públicas que precisam redirecionar o trabalho pedagógico com vista a seguir as regras postas pelo modelo de avaliação em longa escala.

**Tabela 3 – Brasil - Metas projetadas e IDEB Observado para o Ensino Médio.**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: INEP/MEC (2020). Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao ideb que atingiu a meta.

No Ensino Médio, não tão distante do Ensino Fundamental dos Anos Finais, apesar de na rede privada ter atingido a meta projetada apenas no ano de 2007, ressalta-se que o resultado de 5.6 foi superior ao ano de 2011 da esfera estadual e pública. Esse resultado comprova que as escolas públicas precisam fazer um trabalho diferenciado para verificar quais os pontos fracos das instituições de ensino e, com isso, melhorar os resultados posteriores.

O Brasil é um dos únicos países do sul americano que desde 1998 participa das avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e de acordo com o último relatório divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) revela um dado pouco animador para o Brasil: o país continua abaixo da média mundial nos pilares educacionais da leitura, matemática e ciências. O levantamento produzido a cada três anos, faz um raio-x da situação da educação do mundo e organiza um *ranking* com os países membros e parceiros da organização (Silveira; Ferron, 2012, p. 5).

Diante disso, é importante destacar que nos resultados do maior mecanismo de avaliação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-Pisa, o Brasil está com baixo rendimento em leitura, matemática e ciências, no comparativo com 78 países que participaram da avaliação externa no ano 2018. Os resultados demonstram que dos 681% dos estudantes brasileiros, com idade de 15 anos, não possuem nível básico em matemática, considerado o mínimo para o pleno desenvolvimento da cidadania. Em leitura esse número chega a 50% e, em ciências, 5% a mais do que em leitura, totalizando 55%. Há 11 anos os índices não sofreram alterações, estando, portanto, estagnados nesse período. E para agravar ainda mais a situação, quando comparado com os países da América do Sul, analisado pelo Pisa, em matemática o Brasil é considerado o pior país nessa área do conhecimento, igualando-se estatisticamente com a Argentina, com (385) e (379) pontos, respectivamente. Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391). (Brasil, 2018).

Os resultados demonstram a fragilidade que o país tem vivenciado em matéria de avaliações de longa escala, destacando que é preciso rever a metodologia de trabalho, prática docente, gestão escolar, mas, sobretudo, o incentivo por parte dos governantes, uma vez que para melhorar o campo educacional é necessário levar em conta vários fatores (formação docente, valorização profissional, investimentos nas escolas...), com a finalidade de se aproximar dos países desenvolvidos. Essa ausência tem somado para o enfraquecimento do trabalho docente nas escolas brasileiras, e, com isso, para a não obtenção de resultados positivos nas avaliações externas.

#### **4. Educação Integral: Como os Autores Definem?**

Ao longo de sua trajetória de vida, o ser humano passa por desenvolvimentos que devem ser considerados como um processo integral, do desenvolvimento de sua capacidade de aprender, abrangendo os aspectos distintos da vida humana, tais como: físico, emocional, cognitivo e social. Para o desenvolvimento integral do ser humano, a educação assume um papel fundamental para a construção de uma sociedade democrática, igualitária e mais justa.

A educação integral não é assunto da atualidade, pois já se comentava sobre ela desde a antiguidade, onde se falava em *Paideia*, que consistia em uma formação integral do corpo e do espírito. Contudo, é só a partir do século XVII, mais especificamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública estatal, que a educação integral retornou à cena, desta vez, materializada sob o ponto de vista jacobino<sup>3</sup>, com uma visão de formação de um homem completo, ou seja, de um homem que abarcasse os seus aspectos físicos, moral e intelectual (Boto 1996, p. 159 *Apud* Siqueira 2016, p. 26).

“O conceito de educação integral possui variados significados e sentidos com marcas do tempo e das relações humanas em diferentes contextos histórico-sociais. Historicamente não há uma hegemonia sobre o significado da educação integral” (Aguiar, 2016, p. 34). Por isso, se faz necessário deixar claro que:

Educação integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola. Quando nos referimos à Educação Integral, além das dimensões da formação humana citadas acima, estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetoriais e intelectuais (Angela, 2010, p. 18).

---

<sup>3</sup> Os jacobinos faziam parte de um clube formado em 1789 que atuaram como um partido político durante o processo revolucionário, de esquerda. Eles receberam esse nome pelo fato de seu clube, o Clube Bretão e, depois, Sociedade dos amigos da Constituição, reuniram-se no governo dos dominicanos, ou *jacobins*, na rua Saint-Honoré, em Paris. Formado por homens oriundos da pequena burguesia urbana, ficaram conhecidos na história principalmente pelo seu republicanismo radical e também pelo papel centralizado desempenhado pelo Estado. Foi, portanto, uma das primeiras formas de organização partidária da época contemporânea [...]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/jacobinismo-acao-politica.htm>> Acessado em: 23/02/20.

A Educação Integral é, na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois é por meio dos seus princípios e diretrizes que se pode desenvolver um experimento escolar ou comunitário de horário ou de tempo integral, acrescentando a jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais onde elas estudam ou ampliam atividades diversas, culturais, esportivas e de lazer (Angela, 2010).

As concepções de Educação Integral engendrada através do Programa Mais Educação são bem diferentes daquela educação integral que está sendo ofertada por Estados brasileiros hoje em dia. Esta última geralmente está fundamentada apenas na expansão do tempo de aula dos alunos, ou seja, os alunos assistem a aulas regulares, durante todo o período das nove horas em que permanecem na escola. No caso da proposta executada pelo Programa Mais Educação, os alunos têm aulas no contraturno, ou seja, aulas regulares acontecem ou pela manhã, ou à tarde e as atividades do programa funcionam no horário oposto às aulas intermediárias entre o turno da manhã e o turno da tarde (LIMA, 2015, p. 70).

O conceito integral discute a possibilidade de manter o aluno mais tempo dentro da escola ou em atividades na comunidade escolar, no contraturno, porém melhor acompanhado, melhor alimentado e melhor cuidado, procurando estimulá-lo a realizar outras aprendizagens fundamentais para a sua formação plena (integral) como cidadão de direitos.

Em uma visão sócio-histórica, podemos compreendê-la a partir das *matrizes ideológicas* que se encontram no cerne das distintas concepções e práticas que a organizaram e vêm sendo composta ao longo dos séculos. Mas, é necessário esclarecer, também, que podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou *educação integral/tempo escola*, por exemplo (Coelho, 2009).

Para Leclerc e Moll (2012), defender uma escola que, em sua prática educativa, trabalhe com uma visão integral do ser humano, requer que na dinâmica de trabalho desenvolvido pela escola, se reveja a concepção de ação pedagógica, com reais e estruturantes mudanças no seu interior, em contrapartida à busca por caminhos extraescolares para sua consolidação.

Brasil (2015) diz que a discussão acerca da implantação da Educação Integral na realidade brasileira sob a ampliação da jornada escolar, entendida por meio do enriquecimento curricular, qualificação da jornada cotidiana e possibilidades da formação, teve início no século XX, com experimentos da Escola-Parte idealizada por Anísio Teixeira, nos anos de 1940 a 1960, e com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos de 1980 e 1990, criados por Darcy Ribeiro.

Inspirados pelos ideais de John Dewey, Anísio Teixeira foi considerado o principal idealizador de grandes mudanças que marcariam a educação no Brasil. Para este autor, “oferecer oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, vida social, recreação e jogos às crianças é criar oportunidades de igualdades, essência do regime democrático” (Brasil, 2015, p. 64).

Em 1946, Anísio Teixeira trabalhou na UNESCO e logo assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, quando implantou CECR nesse Estado, uma escola pública de horário integral. No ano de 1962, foi relator do Plano Nacional de Educação (PNE) que previa a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário; a expansão do dia letivo de seis horas para o ensino médio; a inclusão de artes industriais no programa das turmas de 5ª e 6ª séries; e o diferencial do ensino superior contando com, pelo menos, 30% de alunos e professores de tempo integral. Previa, ainda, uma escola de tempo integral nos moldes de CECR para localidades a partir de dois mil habitantes. “As propostas de Anísio Teixeira não lograram continuidade após seu afastamento da vida política brasileira, na ditadura militar iniciada em 1964. Sua concepção de educação integral só iria engendrar novas ações nos anos de 1980, com a implantação do CIEPs no Rio de Janeiro, experiência idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro” (Mól, 2015, p. 33).

Dessa forma, a educação integral possibilita um enfrentamento das desigualdades, pois é por meio desse modelo de educação que as escolas, em sua prática pedagógica, trabalharão, junto aos estudantes, uma educação diferenciada a partir de

interação social, com participação cultural, inserção de tecnologias, com a disseminação dos saberes e dos conhecimentos que contribuirão com o enriquecimento do ensino.

#### 4.1 Educação Integral em Tempo Integral

A temática da educação integral em tempo integral tem sido foco da política de educação básica do Ministério da Educação, sendo uma política desafiadora no atual contexto da educação brasileira. Para a ampliação da jornada escolar, é necessário, entre outros fatores, que o educador conheça, na prática cotidiana, a funcionalidade do programa, pois por meio dessa informação, a oferta desse tipo de educação será desenvolvida com mais qualidade.

A política de educação integral e em tempo integral não se restringe apenas ao Brasil, tem sido foco de discussões na ampliação do tempo escolar em países da América Latina, principalmente em países como Argentina, Chile, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela, onde é possível observar um confronto ideológico para a definição de como ela será trabalhada no contexto escolar.

Observa-se, nesse sentido, que a política da jornada ampliada é uma preocupação de governos de mais de 164 países, não estando, portanto, restrita apenas à jornada ampliada, mas inserida em um contexto político e econômico mais amplo e se estabelece a outras propostas políticas como o compromisso de Educação para todos (EPT), ocorrido no ano de 2000, na cidade de Dakar, em Senegal (Silva, 2017). Diante disso, ficou conhecido como Marco de Ação de Dakar, o EPT, constituído com um marco para diversos países com vista a melhores resultados das políticas educacionais, previsto até o ano de 2005. Nessa linha de pensamento, a Unesco ficou responsável pela coordenação da atuação dos países.

A Ação de Dakar, o EPT, constitui-se em um acordo coletivo entre diversos países na busca por melhores resultados das políticas educacionais até o ano de 2015, ficando definido que caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países. Além disso, as instituições, como o Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUID), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) participaram do evento como instituições proponentes para o campo educacional (Silva, 2017). Como resultado desse evento, no EPT, alcançou-se os objetivos a seguir:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais *vulneráveis* e em maior *desvantagem*;
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (Declaração De Dakar, 2000 *Apud* Silva, 2017, p. 86-87).

A reunião com os bancos proponentes resultou em acordos que visam a melhoria da qualidade da educação, buscando garantir melhores condições de vida para crianças em situações de vulnerabilidade social. Além da busca por melhores condições na aprendizagem dos alunos, os resultados da reunião foca-se na disparidade entre o gênero masculino e feminino, buscando equiparar o direito de igualdade aos dois gêneros. Porém, mesmo que todos os aspectos da vida humana foram objeto de discussões e de direito, a alfabetização, matemática e as habilidades essenciais à vida foram postas como prioridades.

A discussão central, em torno da qualidade do ensino público, não consiste em ampliar as práticas curriculares ou o tempo escolar, mas em possibilitar a constituição de um programa curricular flexível e capaz de se adequar, permanentemente, à volatilidade do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a formação integral dos estudantes está definida como a “[...] capacidade para aprender de forma autônoma ao longo da vida, e habilidades para resolver problemas e desenvolver projetos, entre outros” (México, 2008, p. 23 *apud* Silva, 2017, p. 95).

Nos países da América Latina, é perceptível a diversidade de posicionamentos por parte de seus líderes, pelo posicionamento político e pedagógico, pois não há, nesse sentido, um modelo universal que estabeleça um padrão curricular para a ampliação da jornada escolar. Contudo, há tendências. Nesse sentido, Silva (2017) ressalta que as práticas educativas adotam dois movimentos ou procuram promover aprendizados que contribuam com o processo de adequação das pessoas às conjunturas socioprodutivas do capitalismo ou pretendem produzir relações sociais e saberes que possam beneficiar o incremento de ações políticas, econômicas e culturais mais igualitárias.

Dessa forma, vê-se, portanto, que a maior parte das propostas educacionais de ampliação da jornada escolar na América Latina está voltada para o público que estuda no ensino fundamental, na busca pela garantir ascensão do nível de escolarização e a proteção social das crianças. Para o ensino médio, a inclusão da formação profissional é o que determina, na maioria dos casos, o interesse pela diversificação das práticas curriculares e ampliação do tempo escolar (Silva, 2017).

No Brasil as justificativas correntes para a ampliação escolar estão baseadas em concepções autoritárias. É por meio disso que é necessário que se faça uma análise de cada experiência, nas dimensões concretas para que assim sejam emitidos juízos parciais e, quando necessário, generalizáveis. (Cavaliere, 2009). De acordo com a autora, para compreender como está sendo realizada a permanência das crianças no ambiente escolar, é preciso uma análise de diferentes naturezas, isso porque a escola brasileira voltada para as classes populares sempre foi minimalista, com horas insuficientes, espaços inadequados e ausência de profissionais para o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar. O acréscimo desses três aspectos pode contribuir para o fortalecimento da socialização e da difusão cultural. Porém, é importante frisar que, em um trabalho isolado, eles não têm valor em si mesmo e só terão sentido educativo por meio da articulação de um projeto que formule os papéis que a escola pode cumprir na atualidade, tendo a clareza dos seus limites e contradições.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vem sendo configurado no país podem ser sistematizados em duas vertentes: **uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente, fora dele.** [...] Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagônicos, e sim para provocar uma reflexão, nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como *escola de tempo integral* e outro como *aluno em tempo integral*. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não são os da própria escola, pretendendo propiciar experiência múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p. 52-53, grifo meu).

Os modelos de organização da ampliação do espaço escolar realizados no Brasil, assim como na América Latina, passaram por conflitos de ideias, de interesses de grupos sociais que, na maioria das vezes, sua implantação não estava sendo realizada com vista a atender às camadas populares. Todavia, a escola de tempo integral, segundo Cavaliere (2014), tornou-se uma unanimidade no campo político, mas não estava em um sentido suficientemente estabelecido, sendo vista como dispositivo compensatório, dirigido a alguns alunos, tendendo a assumir com as organizações sociais de variadas matrizes.

O direito à educação traduz hoje, no Brasil, como o direito a um padrão de qualidade educacional, em que pesem as dificuldades em estabelecer-se um consenso sobre a própria noção de qualidade, mesmo quando se afirma a ideia de

uma qualidade “socialmente referida”. Ainda que pouco precisa, a expectativa pela qualidade educacional está, mais do que nunca, presente na sociedade brasileira que não apenas percebe a diferença qualitativa entre as escolas existentes, diferença rigorosamente espelhada na hierarquia social, mas também se pergunta sobre o que a escola pode e deve ensinar e quais as suas responsabilidades específicas. Em função dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade, a depender do sentido e das funções que ela se venha atribuir (Cavaliere, 2014, p. 1213).

É a partir dessa concepção de trabalho que surge o Programa Mais Educação, trazendo à baila, por meio de uma força política, a defesa do direito a uma “educação integral”. Essa última que é apresentada e debatida em textos de apoio pedagógico ao PME também começa a aparecer em substituição à expressão “escola de tempo integral, inclusive em documentos do FNDE e do Censo Escolar” (Cavaliere, 2014, p. 1213). Na visão da autora, a educação integral vem sendo chamada na atualidade como um grande conjunto de atividades de distintas naturezas, juntando-se ao reforço escolar, sendo, nesse sentido, o carro chefe do PME. É necessário acrescentar que não é só dele. Os programas Segundo Tempo, Escola Aberta e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), seguem o mesmo tratamento no processo de estruturação da educação integral.

No PME a educação integral expressa a superação de uma visão que limita a tarefa escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modo de fazer essa ampliação das funções da escola. Esse modo consiste na justaposição à rotina escolar de atividades complementares, chamadas de “atividades de educação integral”. Por isso, além do conteúdo político-curricular, a expressão educação integral adquiriu também um conteúdo político-organizacional. Referir-se a “atividades de educação integral” é considerar que há atividades especializadas que, em si mesmas, promovem educação integral. [...] (Cavaliere, 2014, p. 1214).

Tendo em vista a multiplicidade do significado da expressão de educação integral, a autora destaca que é necessário alguns de seus elementos intrínsecos, ou seja, ela trata de um ser humano em todas as suas complexidades, indivisível e singular. Na escola, a educação integral é expressada por meio do currículo integrado e que não depende do tempo integral, mesmo que possa ser realizada com ele. É comprometida com a formação integral do indivíduo nos aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. Todavia, o tipo de trabalho que vem sendo realizado nas escolas, a partir do PME, na maioria das vezes, passa longe de uma prática que poderia vir a ser denominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com sua realização” (Cavaliere, 2014, p. 1214).

Para que as práticas de educação integral e em tempo integral sejam realizadas com eficiência, é preciso que sejam viabilizadas mudanças estruturais, ampliação do tempo de acordo com a política que se pretende trabalhar no ambiente escolar, em especial, a capacitação dos profissionais que trabalham com essa nova ideologia de trabalho com a finalidade de compreender como essa política funciona e, a partir disso, corresponder às expectativas propostas. É importante destacar que as novas discussões sobre a PEC 24/2016<sup>4</sup> colocam em risco a viabilidade do cumprimento do PNE 2014-2024 (Aguiar, 2016, p. 17).

As experiências de Educação em tempo integral no Brasil divergem em diversos aspectos. O Programa Mais Educação é representativo nesse campo, porque se constitui em uma política indutora de educação de abrangência nacional, sem, no entanto, se constituir em uma prática universalizadora. Seja pelo modelo ou pelas condições reais de implementação [...]. No Brasil, a compreensão de educação integral foi desenvolvida na primeira metade do século XX, a partir do estudo do sistema de ensino formulado para atender às necessidades de um espaço socialmente destituído das suas raízes pelas novas formas de produção capitalista. O país carrega uma característica de conflitos e interesses de classes, com isso, as experiências direcionadas à população menos favorecidas não são agregadas às políticas públicas educacionais, dando descontinuidade às propostas como a Escola Parque, idealizadas por Anísio Teixeira em 1950 e os Centros de Educação Pública, promovidos por Darcy Ribeiro, em 1983 (Siqueira, 2016, p. 125; Vasconcelos, 2017, p. 28).

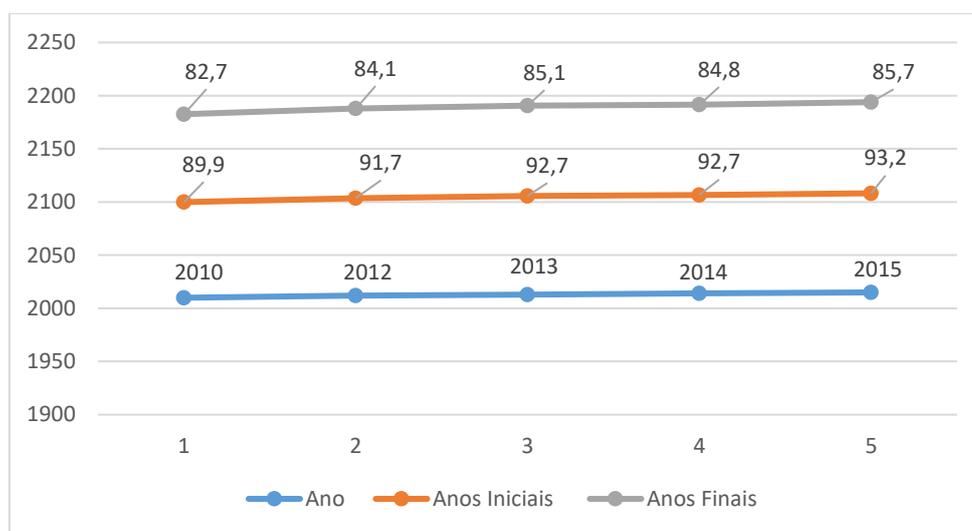
---

<sup>4</sup> Proposta de Emenda à Constituição que procura instituir um Novo Regime Fiscal no Brasil por 20 anos. Aprovada pelo Senado Federal de PEC 55/2016.

De acordo com Aguiar (2016), a proposta do PME foi a de promover atividades socioeducativas ofertadas no contraturno escolar, propondo a ampliação do tempo e dos espaços educativos, sendo, portanto, considerado a solução para questões que preocupam a agenda nacional. Contudo, é importante frisar que essa proposta tem sido ofertada pelo Estado por meio de políticas de combate à pobreza, uma vez que é desafiador assumir atribuições de responsabilidades sociais em escola pública.

O Programa Mais Educação foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a partir de uma parceria entre as secretarias municipais e estaduais. Ele é operacionalizado pelo Programa Dinheiro na Escola – PDDE, e pelo Programa de Alimentação Escolar – PNAE, pertencentes ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Os territórios foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentavam baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

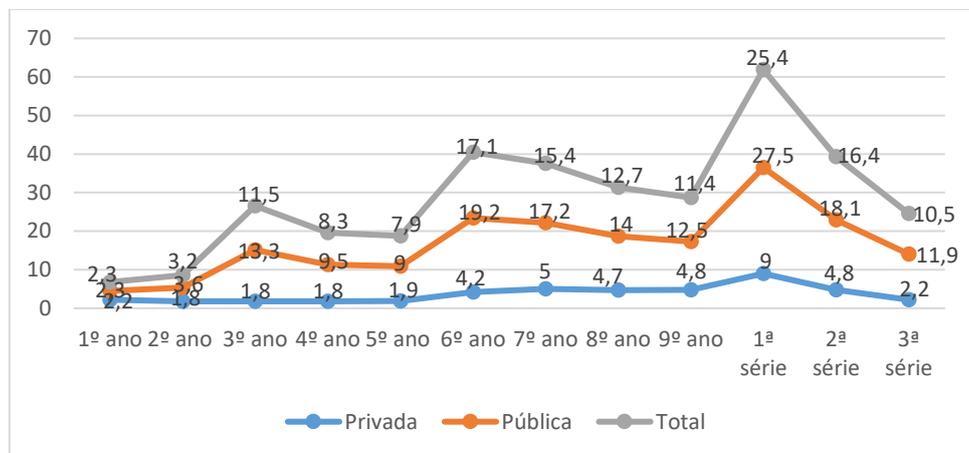
**Gráfico 1** – Taxa de aprovação por etapa de ensino, 2010-2015.



Fonte: Mec/inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

De acordo com as observações verificadas por meio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, não se obteve os dados de 2009 da taxa de aprovação por etapa de ensino, de acordo com o recorte temporal da pesquisa. Por esse motivo, nesses gráficos, a análise segue a lógica da disponibilidade de informações. “A evolução positiva das taxas de aprovação nos últimos anos tem levado mais alunos a séries mais elevadas, diminuindo as taxas de distorção idade-série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa de idade certa (Brasil, MEC). Entretanto, destaca-se que, apesar dos avanços, não se pode deixar de mencionar a rigidez com que se mantêm as diferenças das taxas de aprovação nas séries/ano do ensino fundamental e médio, afetando, conseqüentemente, as taxas de distorção idade-série/ano.

**Gráfico 2** – Taxa de insucesso (soma de aprovação e abandono) por séries do Ensino Fundamental e Médio segundo rede de ensino – Brasil 2015.



Fonte: Mec/Inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

Observa-se que apesar dos alunos das redes públicas e privadas apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos alunos matriculados na rede pública é consideravelmente superior (BRASIL, 2015). Essas observações deixam claro o quanto é necessário investir em educação no Brasil. É preciso um trabalho diferenciado para que o país consiga atingir os resultados dos países desenvolvidos. Nesse sentido, a escola em tempo integral surgiu com a possibilidade de melhorar a qualidade da educação. Os dados da sequência, demonstram o quantitativo de alunos em tempo integral no Ensino Fundamental:

**Quadro 3** – Alunos em tempo integral no Ensino Fundamental.

Ano	Ensino Fundamental Regular					
	Total Geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo Integral <sup>5</sup>	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral
2009	** <sup>6</sup>	**	**	**	**	**
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
2015	27.825.338	4.648.277	23.325.728	4.534.616	4.499.610	113.661

Fonte: Mec/Inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

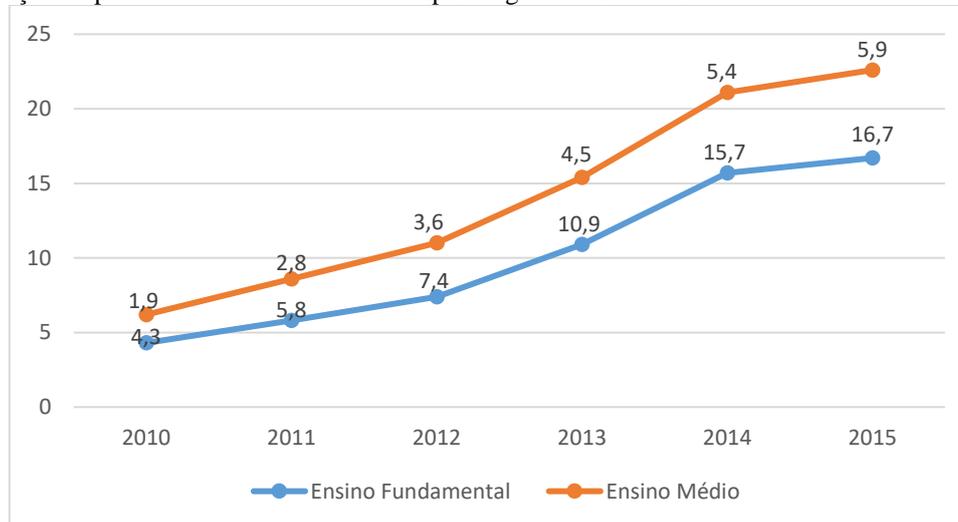
Educação em tempo integral é lembrada no PNE como um desafio proposto para atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Mesmo com a ampliação, o desafio era para o atingimento da meta proposta. Diante disso, apesar de o PME em certa medida ter impulsionado a ampliação da oferta nas escolas brasileiras, observa-se que os desafios têm sido

<sup>5</sup> O Tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

<sup>6</sup> Não foi encontrado dados de matrícula dos alunos em tempo integral da forma como apresentado no quadro supracitado, no ano de 2009.

expressivo para o atingimento das metas propostas (Brasil, 2019). Sendo assim, destaca-se que elevar o número de alunos para a escola em tempo integral não surtirá os efeitos esperados se o espaço, somado à ausência de formação dos professores, não estiverem articulados com essa política pública desenvolvido na escola.

**Gráfico 3** – Evolução do percentual de matrícula em tempo integral nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, 2010-2015.



Fonte: Mec/inep/DEED (2017), adaptado pelo autor (2020).

No Ensino Fundamental, as matrículas subiram de 4,3%, para 16,7% no comparativo entre 2010 e 2015. No Ensino Médio, houve também um aumento na matrícula em tempo integral de 15,7% para 16,7% entre os anos 2014 e 2015. No ano de 2009, utilizou-se como critério para a adesão ao PME, escolas com IDEB abaixo da média e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. No ano de 2011, foram utilizados como critério: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.855 habitantes (Brasil, 2017).

#### 4.2 Educação Integral e em Tempo Integral à luz da legislação

No Brasil a educação integral enquanto política pública está presente nos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; Lei 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Decreto nº 7.083/10 (Mais Educação); Estatuado da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90; Lei 10.172/01-Educação Integral; Lei 11.494/07 – FUNDEB; Lei 11.947/09 – PNAE (Mais Educação); Manual de Educação Integral/ PDDE-2013; Portaria Normativa Interministerial 17/07; Portaria Normativa Interministerial 17/07 I; Portaria Normativa Interministerial 17/07 II; Portaria Normativa Interministerial 19/07 I; Portaria Normativa Interministerial 1/07 II; Resolução/ CD/FNDE/ N° 38/09 – PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/ N° 67/09-PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/N° 34/2013; Portaria MEC nº 1.144/2016; Resolução FNDE nº 5/2016 e Documento orientador.

Na Constituição Federal de 1988, observa-se que não há clareza quanto ao direito a uma educação integral e de tempo integral, mas, mesmo que de forma simplista, há uma chamada para o direito à educação, posto no Art 6º, que deixa claro a importância dos “direitos sociais, da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer [...]”. Essa concepção é reforçada, no Art 205 da mesma Constituição, no qual é destacado que “a educação, direito de todos e dever do Estado, será ministrada 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.” (Grifo meu).

De acordo com Brasil (2016), revela-se no artigo 29 da LDB, Lei nº 9.394/96, que a Educação Infantil, constituinte da primeira etapa da educação, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco (5) anos de idade, nos seus aspectos **físico, psicológico, intelectual e social**, complementado pela ação da família e da comunidade (Grifo meu). Além disso, está firmado na mesma Lei que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

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

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

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

**III – 1/3 (um terço) do corpo docente em regime de tempo integral.**

Art. 87. É instituída a Década da Educação, e inicia-se um ano a partir da publicação desta lei.

**§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime escolar de tempo integral.** (Grifo meu).

Neste contexto, observa-se que, da Educação Infantil ao Ensino Superior, a ideia de trabalho em uma perspectiva integral e de tempo integral está prevista na legislação em vigor e, mesmo que de forma paulatina, está sendo materializada nas unidades de ensino, tanto nas esferas municipais, estaduais, como federais. Sendo assim, a política de educação integral vem sendo configurada de modo que todos os níveis de ensino possam ser contemplados com essa nova forma de pensar as relações sociais no ambiente escolar, ampliando as interações dos educandos, assim como as oportunidades educativas, conjecturar horizontalidade nos processos educativos, valorizando os saberes da comunidade no currículo e uma ação Intersetorial para a garantia dos direitos sociais dos indivíduos (Moll, 2018). Contudo, mesmo que esteja garantido na legislação o direito a uma educação integral, destaca-se que toda essa conquista foi resultado de lutas, mas na prática, vem sendo realizada de forma deficitária no contexto escolar.

“O desafio está posto no desenvolvimento das atividades, uma vez que ‘aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estiver envolvido em um clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo e de alegria na convivência” (Gadotti, 2009, p. 12).

Para Guerreiro (2016), foi no segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que instituiu-se no ano de 2007 o PME, tendo como o objetivo melhorar a qualidade da educação com o intuito de combater as desigualdades sociais. É nessa visão que surgiu o Decreto n. 7.083/2010, dispondo sobre o Programa Mais Educação, onde acrescenta:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade **contribuir para a melhoria da aprendizagem** por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante a **oferta de educação básica em tempo integral**.

§ 1º Para os fins deste Decreto, **considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo**, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços. (Grifo meu).

Ainda, segundo o mesmo decreto, Art. 2º, são princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I – **Articulação das disciplinas curriculares** com diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II – A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da **integração dos espaços escolares** com equipamentos públicos como centros **comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas**;

IV – A valorização das experiências histórias das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

VII – **A articulação** entre sistemas de ensino, **universidades e escolas** para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a **formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral**. (Grifo meu).

Para a viabilidade do PME, os princípios surgiram como subsídios norteadores do fazer pedagógico nas instituições de ensino, pois no primeiro princípio, elencado no inciso I, está claro que é necessário que haja uma articulação com as disciplinas da base nacional comum, o que possibilitará ao discente a ampliação do repertório de aprendizagem por meio dessa alternativa de trabalho.

O inciso II menciona a relevância da constituição de território educativo para a realização das atividades de educação integral, somado a equipamentos públicos, por meio da integração entre os diversos segmentos da sociedade civil, centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques e museus. O que se tem observado, porém, é que tais indicativos não foram trabalhados como propostos, dificultando a realização da escola de tempo integral em sua essência.

Chama-se atenção para o inciso VII, que tem como finalidade a articulação entre as universidades e escolas, cujo objetivo é produzir o conhecimento, com vista a proporcionar uma sustentação teórico metodológica, bem como a formação continuada de professores e dos profissionais que, em sua prática cotidiana, trabalham com a educação integral.

Percebe-se, ao analisar a legislação referente ao tema, que a concepção proposta não foi realizada como assegurada no inciso, visto à dificuldade de entendimento entre teoria e prática, deixando prevalecer os conflitos de ideias acerca da implantação do PME nas escolas.

Para Gadotti (2009), a integralidade é vista como o princípio da educação integral. Mas para ser integral, é necessário que o ser humano seja trabalhado em suas mais variadas dimensões, de forma *omnilateral*<sup>7</sup> e não parcial e fragmentada. Para completude de integralidade, é preciso que a educação contemple os aspectos socioculturais como a cultura, saúde, transporte, assistência social etc., o que contribuirá para um melhor entendimento desse novo composto de educação. Ademais, não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de trabalhar de forma integral o ser humano, por meio de atividades que envolvam o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

O princípio da integralidade não deve ser estendido somente ao discente, mas ao professor, que precisa, em sua ação didática, ter um horário reservado para o planejamento, com o intuito de produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando o professor realiza o seu planejamento, há uma tendência para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (Gadotti, 2009).

Portanto, Educação Integral significa ampliação de tempos, espaços e de setores sociais (saúde, cultura, assistência social). “A escola não pode fazer tudo sozinha e também não pode levar todos os atores para dentro dela”. [...] (Gadotti, 2009, p. 106-107). Desse modo, para que a aprendizagem prevista em lei, pautada nos princípios democráticos, possa ocorrer de fato, é importante que os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem possam dialogar com as demais áreas do saber com a finalidade de ampliar o seu conhecimento. Partindo desse entendimento, está previsto no artigo 3º do Decreto supracitado, os objetivos do Programa Mais Educação, ao que diz:

- I – Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - fornecer convivências entre professores, alunos e suas comunidades;

---

<sup>7</sup> No original alemão, “essência omnilateral” diz-se *allseitiges Wesen*, enquanto “de uma maneira omnilateral” diz *auf eine allseitinger Art*. O termo omnilateral remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa **todo/a**, e *Seite* que, entre vários sentidos, indica lado, página. Assim, *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: polimórfico, universal, completo, geral; pode ainda vincular-se a *allseits*, que significa de todos os lados, plenamente. Não por acaso, a expressão “de maneira omnilateral” tem sido traduzida para o inglês como *comprehensive manner, total manne*; e, em francês, *manière universelle*. Na tradução portuguesa recorre ao prefixo latino *omni* ou *oni*, que denota **todo o inteiro** junto à palavra lateralidade. (FONTE, 2014, p. 388). (Grifo meu).

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, projeto político-pedagógico de educação integral.

O PME como política pública de educação integral está configurado como um mecanismo para a promoção de diálogos com os conteúdos escolares e demais área do conhecimento, vivenciados no entorno da escola. E, apesar de ser considerado como um grande desafio para atualidade, essa política tem disseminado as experiências vivenciadas nas unidades de ensino. [...] entre os objetivos, o PME construiu-se como possibilidades de práticas e vivências diferenciadas no trabalho pedagógico das instituições de ensino. Mas essas inovações podem gerar efeitos negativos se não tiver o atendimento adequado, avaliando e corrigindo os problemas observados (Soares, Brandolin, Amaral, 2017). Portanto, é notório que as escolas enfrentaram dificuldades para constituir parcerias com outras instituições para a ampliação das atividades do programa, um desafio vivenciado na realidade brasileira.

Sendo assim, a Lei nº 10.172/2001, em seu Art. 1º, regulamenta a aprovação do Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. No Art. 2º, destaca-se que a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Além disso, o PNE propõe:

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os municípios e a sociedade civil, **procederá a avaliações periódicas da implantação do Plano Nacional de Educação**. § 1º O Poder legislativo, por intermédio das Comissões de Educação e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação. § 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-á na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

O PNE apresenta, com esses aspectos legais, um diálogo acerca da melhoria da qualidade de ensino, com vista a elevar o nível de escolarização da população. Diante dessa abordagem, uma das medidas é reduzir as desigualdades sociais e regionais, proporcionando o acesso e permanência dos alunos em escolas públicas, fazendo uma articulação entre Universal, particular e singular. Mas, para concretude dessa nova estratégia de indução de educação integral, é imprescindível a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, tendo em vista a escassez dos recursos financeiros para o desenvolvimento dos trabalhos nas unidades de ensino. A partir do exposto, é importante que seja adotado o atendimento em tempo integral de forma progressiva às crianças de 0 a 6 anos de idade, ampliando de forma paulatina a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral.

## 5. Considerações Finais

No Brasil, tem-se observado uma crescente preocupação pela melhora da qualidade ensino por parte dos seus agentes que vivenciam na prática cotidiana o fazer pedagógico no âmbito escolar. É perceptível o engajamento de gestores, técnicos educacionais e professores para que os discentes possam por meio de um trabalho coletivo, democrático e autônomo, desenvolver os aspectos éticos, sociais, estéticos, intelectual, afetivo e social dos alunos. Porém, é importante frisar que o direito de aprender, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes de bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9.394/96, foi resultado de lutas de classes para que sua efetivação pudesse ser realidade na contemporaneidade.

A educação, como direito de todos e assegurada pela constituição brasileira, vem sendo materializada no contexto escolar não como preceituada pela legislação, com escolas com estrutura adequada, ampliação do espaço para o desenvolvimento das atividades dos alunos, professores qualificados, tecnologias de ponta para o acesso às informações, a partir de um incentivo para formação integral do ser humano. Tais ausências tem se configurado como um desafio para as escolas brasileiras que, na maioria das vezes, por omissão do próprio Estado não tem garantido o mínimo de qualidade para os seus alunos.

Diante dessas problemáticas observadas, surgiu o Programa Mais Educação como política indutora de educação integral a nível nacional, como resposta aos impactos negativos da educação brasileira no comparativo com os países de primeiro mundo. Em meio a esse debate, as pesquisas sobre Educação Integral e o Programa Mais Educação enquanto Política Pública de Educação Integral, não é apenas preocupação do Brasil, tendo sido, também, objeto de estudo dos países da América Latina.

A pesquisa demonstrou a fragilidade da inserção do PME nas escolas e, ao mesmo tempo, a dificuldade para a realização das atividades articuladas ao tempo escolar e ao tempo ampliado, fatores que, em sua maioria, estão ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, demonstrando, dessa forma, falta de “conhecimento” e de preparação adequada de todos que compõem a instituição de ensino para a aceitação do programa no ambiente escolar, como mecanismo de aprendizagem e possibilidade para melhorar a qualidade do ensino na escola, como observadas nos resultados do IBEB.

A escola enquanto instituição de ensino, que visa à emancipação humana, precisava redirecionar suas ações pedagógicas no ambiente escolar, não apenas preservando este propósito original da educação integral, mas de superar a “deficiência” na formação de diretores, professores, técnicos educacionais, coordenadores do PME e alunos, tendo, também, a necessidade de reflexão e revisão de suas matrizes curriculares de modo a adequá-las às diretrizes pertinentes, obviamente baseados em uma política municipal de educação integral para que, na posterioridade, possam construir um trabalho coletivo, no qual todos pudessem participar ativamente das decisões no ambiente escolar, com vista a melhorar a qualidade de ensino e desenvolver na escola uma educação que pudesse ser de fato integral, tendo como visão e missão a formação do *omnilateral*.

Dessa forma, reiteramos que os objetivos desta pesquisa foram atingidos, pois, por meio dos dados coletados da literatura foi possível perceber como ocorreu a implantação do Programa Mais Educação no contexto escolar em escolas que não ofereciam condições para o desenvolvimento das atividades propostas. Os resultados demonstraram que, mesmo com todas as dificuldades estruturais, pedagógicas e de formação dos sujeitos envolvidos nas atividades realizadas no contraturno, a permanência do PME nas escolas contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino. Por meio das oficinas e atividades propostas pelo programa, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar o seu repertório de aprendizagem, principalmente pelo contato direto com o fazer artístico, com a interação social e com metodologias diferenciadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, divergente daquela trabalhada em sala de aula. Portanto, esta pesquisa pode contribuir com a coletânea já existente e com aqueles que se interessam pelas políticas públicas, por isso, destacamos a urgência da continuidade do PME nas instituições de ensino por entender que ações como esta contribuem para o desenvolvimento educacional do ser humano em todos os aspectos da vida humana, afetivo, cognitivo e social.

## Referências

- Aguiar, M. S. (2016). Educação em Tempo Integral: Estudo da Trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas Estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015. [http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2015/maria\\_sousa\\_aguir.pdf](http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/maria_sousa_aguir.pdf).
- Albuquerque, P. M. de N. F. (2017). Programas Mais Educação. Um estudo da implementação na escola Estadual Tertulino Ayres no Município de Mossoró-RN.
- Angela, Â. (2010). Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3077/FPF\\_PTPF\\_12\\_075.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3077/FPF_PTPF_12_075.pdf).
- Bento, M. A. da S., et al (2013). A educação na Região Norte: Apontamentos Iniciais. file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/1302-5584-1-PB.pdf.

- Brasil. ECA. (2017). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal número 8.069, de 13 de junho de 1990. Versão Atualizada. <[https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf)>.
- Brasil. LDB. (2017). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>.
- Brasil. (2015). Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024. Linha de Base. Diretoria de Estudos Educacionais DIRED. Brasília. <[file:///D:/Users/Bar%C3%A3o%20R.%20Branco/Downloads/pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_base.pdf](file:///D:/Users/Bar%C3%A3o%20R.%20Branco/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf)>.
- Brasil. (2015). Decreto n 7.083, de 27 de janeiro de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Decreto n 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm).
- Brasil. (2015). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001, Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm).
- Cavaliere, A. M. V. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v22,n80,p.51-63, abril. [http://congressoconhecer.com/inicio/arquivo/Texto\\_-\\_Ana\\_Maria\\_Cavaliere.pdf](http://congressoconhecer.com/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf).
- Cavaliere, A. M. (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?. Educ. Soc.,Campinas,v.35, nº.129,p.1205-1222. <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>.
- Coelho, L. M. C. da C. (2009). História (s) da educação integral. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>.
- Corrêa, S. R. M., & Hage, S. A. M. (2011). Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. <file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/1336-3802-1-PB.pdf>.
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. Educação e Sociedade. (2019). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0449.pdf>.
- Gadotti, M. (1995). Educação Integral no Brasil: inovações em processo. Ed, L.
- Gil, A. C. (2002). Como Elaborar Projetos de Pesquisa, (4a ed.), Atlas.
- Godoy, E. V., & Santos, V. de M. (1995). Um olhar sobre a Cultura. Educação em Revista. 30. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf>.
- Guerreiro, Janaina Aparecida. (2016). O Conceito de Qualidade no Programa Mais Educação. [File:///d:/users/cliente/downloads/guerreirojanaina aparecida\\_tcc.pdf](File:///d:/users/cliente/downloads/guerreirojanaina_aparecida_tcc.pdf).
- Leite, S. F., & Guerreiro, J. A. (2016). O Conceito de Educação Integral. Educação em Tempo Integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. In.: Costa, S. A. da; Colares, M. L. I. S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV.
- Lima, R. V. A. (2015). O Programa Mais Educação: Uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro da prática.
- Lombardi, J. C. Educação e Ensino em Marx e Engels. (2010). <file:///C:/Users/gazin/Downloads/9581-26714-1-PB.pdf>.
- Mól, S. C. (2015). Programa Mais Educação: Mais de Qual Educação?
- Moll, J. (2018). Educação Integral, uma nova forma de viver a vida. Centro de Referências em Educação Integral. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>.
- Pereira, M. P. T., & Vale, F. (2013). Educação Integral e Integrada – Novos Tempos, Espaços e Oportunidades Educativas. <http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83OINTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93-NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>.
- Silva, A. G. A. da. (2017). Políticas de ensino integral na América Latina. Revista Educação em Questão, Natal, 55(46), 84-105.
- Siqueira, A. O. dos S. (2016). O Programa Mais Educação: Concepções e Desafios para a Gestão Escolar. [http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2015/adriana\\_oliveira\\_dos\\_santos\\_siqueira.pdf](http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/adriana_oliveira_dos_santos_siqueira.pdf).
- Soares, A. J., et al (2017). Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. [http://www.scielo.br/article\\_plus.php?pid=S217562362017000301059&lng=pt&lng=en](http://www.scielo.br/article_plus.php?pid=S217562362017000301059&lng=pt&lng=en).
- Silveira, C. L. A. da & Ferron, A. (2012). Reflexões sobre a avaliação externa no Contexto de Uma Rede Municipal de Ensino: elemento para pontuar a qualidade na Educação. I X ANPEDSUL. <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/1544/983>.
- Souza, M. de F. M. de, et al (2016). O Cenário da Educação do Campo no Estado do Pará e a Política Nacional de Educação em Tempo Integral: uma realidade complexa. In.: Costa, S. A. da; Colares, M. L. I. S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV.
- Souza, R. R. de & Colares, A. A. (2016). Interface na Formação Continuada de Professores para a Escola de Tempo Integral. In.: Costa, Sinara Almeida da; Colares, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, CRV.
- Vieria, E. B. (2019). Qualidade e Equidade da Educação e Crescimento Econômico na Amazônia Brasileira. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25156/2/QualidadeEquidadeEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>.