

Educação em tempo integral nas escolas estaduais de Santarém/PA

Full-time education in state schools in Santarém/PA

Educación a tiempo completo en escuelas públicas de Santarém/PA

Maria Sousa Aguiar 

Universidade Federal do Oeste do Pará

Resumo

O estudo trata sobre a temática da educação em tempo integral como política indutora de educação integral e de melhoria da qualidade educacional. Tem como objetivo geral analisar os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA (2009-2019). Trata-se de um estudo descritivo-analítico que se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. As análises revelaram que a política de educação em tempo integral implementada nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA se resume à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. É necessário romper com o paradigma educacional hegemônico. Nesse sentido, o estudo evidencia como alternativa a Pedagogia Histórica-Crítica, comprometida com a formação da classe trabalhadora na perspectiva crítica e omnilateral.

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

Abstract

The study deals with the topic of full-time education as a policy that promotes comprehensive education and improves educational quality. Its general objective is to analyze the full-time education programs implemented in state elementary schools in Santarém/PA (2009-2019). This is an analytical-descriptive study that was developed using a qualitative approach, through bibliographical research and documentary analysis. The analyzes revealed that the full-time education policy implemented in state elementary schools in Santarém/PA boils down to extending the student's time at school. It is necessary to break with the hegemonic educational paradigm. In this sense, the study highlights Historical-Critical Pedagogy as an alternative, committed to the formation of the working class from a critical and omnilateral perspective.

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

Resumen

El estudio aborda el tema de la educación de tiempo completo como política que promueve la educación integral y mejora la calidad educativa. Su objetivo general es analizar los programas de educación a tiempo completo implementados en las escuelas primarias estatales de Santarém/PA (2009-2019). Se trata de un estudio descriptivo-analítico que se desarrolló con un enfoque cualitativo, a través de investigación bibliográfica y análisis documental. Los análisis revelaron que la política educativa a tiempo completo implementada en las escuelas primarias estatales de Santarém/PA se reduce a ampliar la estancia del estudiante en la escuela. Es necesario romper con el paradigma educativo hegemónico. En este sentido, el estudio destaca la Pedagogía Histórico-Crítica como una alternativa, comprometida con la formación de la clase trabajadora desde una perspectiva crítica y omnilateral.

Palabras clave: Educación en la Amazonía. Educación integral. Programa Más Educación. Nuevo Programa Más Educación.



1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata sobre a temática da educação em tempo integral como política indutora de educação integral e de melhoria da qualidade educacional. Realizou-se no âmbito do Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Polo de Santarém, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no período de 2021-2024. Tem como objetivo geral analisar os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA (2009-2019). Assim, parte da seguinte problemática: em qual perspectiva político-ideológica/pedagógica os programas de educação em tempo integral foram implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA (2009-2019)?

A pesquisa em foco se insere na linha Estado, políticas públicas e gestão da educação e integra o Projeto guarda-chuva “Políticas e Gestão da Educação em Tempo Integral em Unidades Escolares da Região Metropolitana de Santarém”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Ufopa e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

É fato que a forma como a educação integral vem se disseminando nas escolas se relaciona com o modo como se concebe a função da escola nessa formação e o papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes, como a educacional.

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

Neste recorte do estudo, apresenta-se uma síntese das principais discussões e resultados. A pesquisa possibilitou compreender em qual perspectiva político-ideológica/pedagógica os programas de educação em tempo integral foram implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA (2009-2019) e formular a tese de que a implementação dos programas de educação em tempo integral nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA revela que a educação integral se limita à ampliação do tempo escolar, sem que haja mudança na concepção educacional com vistas à formação integral em uma perspectiva crítica e *omnilateral* que corresponda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Como afirma Frigotto (2012), a formação *omnilateral* leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo analítico que se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Além dos documentos normativos e

orientadores sobre os programas, analisou-se os documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA), 5ª Unidade Regional de Educação (URE) e por duas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém, neste estudo denominadas de Escola Alter do Chão e Escola Pajuçara. Dentre os documentos, destacam-se: a relação das escolas estaduais de Santarém com o Programa Mais Educação (PME), no período de 2009-2013 e com o Programa Novo Mais Educação (PNME), no período de 2016-2017; o relatório individual das escolas (Mais Educação – Educação Integral); o Plano de atendimento do PNME, os Projetos Político-Pedagógicos da Escola Alter do Chão e da Escola Pajuçara, os Relatórios do Censo Escolar e as Prestações de Contas dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação.

As discussões e análises desenvolveram-se à luz das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) a partir de duas categorias analíticas: concepção de educação integral e concepção de qualidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

A educação integral e educação em tempo integral são conceitos distintos, que se confundem e, por vezes, se equivocam. O primeiro, relaciona-se à formação humana em todas as dimensões e não se restringe aos aspectos reducionistas de ampliação do tempo escolar e ao estudo de disciplinas desconectadas entre si e desvinculadas do cotidiano e, o segundo, encontra-se associado à oferta ampliada do tempo escolar, mais tempo de aprendizagem e de permanência do estudante na escola.

No decorrer da história o conceito de educação integral sofreu variações, pois vincula-se à concepção de homem que se quer formar e aos interesses políticos e econômicos da sociedade existente em cada contexto histórico. Por sua vez, a temática da ampliação do tempo escolar coloca em debate a função social da escola, a forma de organização pedagógica, os espaços educativos, dentre outros aspectos.

A formação humana acontece em todos os espaços, mas na escola ela é um processo formal e intencional. Evidenciou-se que não existe hegemonia quanto à definição do conceito de educação integral. Concordando com Coelho (2009), salienta-se que a educação integral deve ser compreendida a partir da natureza e da caracterização, ou seja, das matrizes ideológicas que lhe imputam as diferentes correntes do pensamento político-filosófico, uma vez que se trata de uma temática que possui amplitude histórica e teórico-conceitual.



O processo de implantação de experiências de educação integral em tempo integral é fruto de uma demanda histórica no Brasil. A partir das discussões sobre os processos históricos que remontam à construção da educação integral pode-se compreender que ela esteve presente nos ideais de diversos movimentos educacionais, demonstrando que coexistem posicionamentos político-filosóficos com pressupostos divergentes, mas que objetivam em comum uma formação multidimensional do ser humano.

Considerando os objetivos das correntes integralistas, anarquistas e liberais observou-se que a preocupação em formar o ser humano em sua totalidade, não se limitava ao ato de alfabetizar e voltava-se aos interesses específicos de cada grupo. Os integralistas defendiam propostas que se fundamentavam nas ideias da espiritualidade e do nacionalismo com alicerce político conservador e os anarquistas defendiam as bases para a educação integral pautadas nos princípios da igualdade e da liberdade humana, tendo a educação integral como bandeira política, baseando-se na associação entre trabalho manual e intelectual. Por sua vez, o discurso da corrente liberal era assumir a ideia de democratizar o ensino, tendo como estratégia ensinar ao sujeito o que ele deve aprender para intervir na realidade, para que este reflita e participe sobre questões ao seu redor.

Identificou-se que a partir do ano de 2007, a educação integral e o tempo integral tiveram um destaque especial na agenda política das instâncias subnacionais, uma vez que no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente pelo Decreto n. 6.094/2007 (Brasil, 2007a), o Governo Federal lançou, simultaneamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹ e o Programa Mais Educação (PME), que foi instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 (Brasil 2007b) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular com o intuito de fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Notou-se que a partir da aprovação do Fundeb e do desenvolvimento do PDE o debate sobre a ampliação do tempo escolar e educação integral intensificou-se.

Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria n. 1.144/2016 (Brasil, 2016) com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática (disciplinas da Prova Brasil) no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar.

A educação em tempo integral nas escolas estaduais de Santarém iniciou em 2009, quando a Seduc/PA, em cumprimento à política nacional de ampliação da jornada escolar, aderiu ao Programa Mais Educação.

Em 2012, a Seduc/PA implantou o Projeto Escola de Tempo Integral em 10 escolas de ensino fundamental e médio, localizadas na área metropolitana da cidade de Belém, nos municípios de Ananindeua e Marituba. Esse Projeto foi instituído pela Resolução n. 002/2012 (Pará, 2012a), e pela Resolução n. 003/2012 (Pará, 2012b), que dispõe sobre o seu funcionamento e organização. A partir dessa experiência a Seduc/PA avançou no planejamento da expansão da educação integral, por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral (PEEI), o qual incorpora quatro princí-

¹ Criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007. O Fundeb atual e vigente foi instituído pela Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, alterada pela Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021.

pios norteadores da educação integral: o direito de aprender, a humanização dos espaços pedagógicos, a interdisciplinaridade e a intersetorialidade.

Em função da necessidade de promover melhoria dos resultados educacionais, em 26 de março de 2013, o Governo do estado estabeleceu o Pacto pela Educação do Pará, como forma de aderir ao projeto do Governo Federal, o que intensificou as parcerias público-privadas.

O Plano Estadual de Educação do Pará 2015-2025 (Pará, 2015) definiu metas e estratégias para os níveis e modalidades de ensino em conformidade às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), trazendo como Meta 6 o propósito de ofertar, até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% de todos os alunos da educação básica.

A implantação das políticas indutoras de educação integral em tempo integral na rede de ensino estadual do Pará integra e reproduz a política nacional, pois visa a melhoria da qualidade da educação, no sentido de reduzir o *déficit* educacional e contribuir para elevar os resultados educacionais. Alinha-se, portanto, ao discurso hegemônico da qualidade total e constitui-se, ainda, como uma política frágil, em construção, considerando a necessidade de criar uma nova concepção de escola em tempo integral para consolidar um projeto de formação integral que vá além do paradigma conteudista da aprendizagem e das avaliações em larga escala. Para tanto, essa nova identidade da escola não consiste apenas em aprimorar o processo cognitivo da criança, mas também promover a construção de um indivíduo em plenitude, levando em conta os aspectos sociais, afetivos e culturais.

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

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

A qualidade da educação pública deve ser direcionada à formação integral do educando, portanto, deve resultar do compromisso do Estado e da sociedade, uma vez que a política educacional precisa ser compreendida de forma articulada aos aspectos sociais, políticos e econômicos que estão presentes na realidade social, e a escola concebida como instância voltada para a for-



mação humana integral para todos e não como uma política assistencialista e orientada para os interesses do capitalismo, que é a formação de mão de obra necessária ao setor produtivo.

A partir da análise da literatura e dos documentos, observou-se que a experiência do PME contribuiu para instigar o debate sobre a educação em tempo integral, das condições das escolas, da necessidade de profissionais qualificados, espaços adequados e financiamento para a educação.

Constatou-se que a educação em tempo integral, desenvolvida pelo PME e o PNME, surgiu do movimento empresarial e trouxe consigo concepções e ideologias de educação integral e de qualidade vinculadas às relações de produção capitalista.

Quanto à categoria concepção de educação integral, nas análises identificou-se que embora os programas Mais Educação e Novo Mais Educação fossem de ampliação da jornada escolar, eles tinham concepções de educação divergentes. O Mais Educação almejava promover a educação integral e o Novo Mais Educação, apenas primava pela educação em tempo integral.

O PME expressava a concepção de educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano (Brasil, 2007b), com uma proposta metodológica que se fundamentava pela defesa de uma educação intercultural, visando a integração dos conhecimentos escolares e comunitários na tentativa de romper a dicotomia educação escolar e não escolar. Conforme o discurso da proposta ideológica dos documentos orientadores do MEC, a concepção de educação integral do PME não se limitava ao aumento do tempo e espaço educativo, mas enfatizava como ponto de partida os estudantes e a sua complexa experiência social, reconhecendo-os como sujeitos de vivências.

Já o Programa Novo Mais Educação adotou uma perspectiva de educação em molde instrutivo, focalizando a melhoria do desempenho e dos resultados dos estudantes nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Diferentemente do PME, esse programa não explicitou no seu aporte legal os princípios de educação integral. Assim, não definiu como um dos seus princípios de educação integral a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais.

No ordenamento jurídico a educação é reconhecida como um direito fundamental de natureza social, que resultou das lutas e resistências às forças sociais dominantes que foram sendo travadas ao longo da história. Mas, cumpre destacar que as políticas públicas educacionais ainda precisam avançar significativamente em diversos aspectos (currículo, infraestrutura das escolas, formação e valorização dos profissionais da educação, dentre outros) para que a educação escolar de qualidade se torne uma realidade, sobretudo, para os sujeitos mais vulneráveis.

As políticas educacionais brasileiras de educação integral em tempo integral ainda se configuram como políticas de governo e não de Estado. Isso indica que há necessidade de se assumir um compromisso com o projeto educacional de educação integral em tempo integral na perspectiva de formação humana emancipadora, que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

A oferta da educação em tempo integral na Escola Alter do Chão e na Escola Pajuçara iniciou em 2009, com o Programa Mais Educação. Esse programa era organizado e estruturado em diferentes macrocampos contendo diversas atividades para atender as especificidades de cada escola.

A educação em tempo integral nas duas escolas se caracterizou pelo aumento do tempo escolar fragmentado em que os alunos participantes do PME e do PNME tinham aulas com uma diversidade de conteúdos curriculares no turno e, no contraturno, realizavam atividades complementares socioeducativas no PME e, a partir de 2016, atividades de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática no Programa Novo Mais Educação.

Constatou-se que as ações do PME e do PNME nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – Pará foram desenvolvidas em consonância às diretrizes do MEC em uma perspectiva político-ideológica/pedagógica pautada pela ótica neoliberal, que tem compromisso com uma educação voltada para a formação unilateral e alienadora do homem.

Em linhas gerais, observou-se alguns aspectos convergentes e divergentes entre os dois programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de Santarém.

Quanto aos aspectos convergentes, pontua-se que ambos visavam contribuir para a melhoria da aprendizagem e resultados de aprendizagem do ensino fundamental, por meio da ampliação do tempo escolar; preconizavam a integração das atividades do programa com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; contemplavam a ampliação do tempo e admitiam a possibilidade de uso de outros espaços educativos, que não fosse o espaço escolar, para o desenvolvimento das atividades.

Em que pese aos aspectos divergentes, percebeu-se que os dois programas possuem objetivos distintos. O PME objetivou contribuir para a formação integral e o PNME teve como foco melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, atuando como reforço escolar.

No PME, o tempo integral era de sete horas diárias ou 35 horas semanais, ficando a critério da escola a organização do tempo de cada atividade. Já no PNME, a escola optava por desenvolver cinco ou 15 horas de atividades semanais do Programa. A Escola Alter do Chão trabalhou com a carga horária de cinco horas o PNME. A Escola Pajuçara não trabalhou com o PNME, como estava previsto no cadastro do sistema Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Educação Integral, pois a partir de 2016 não foi creditado recurso do PDDE – Mais Educação.

Diferentemente do PME, o PNME não explicitava os princípios da educação integral no seu aporte legal, embora a sua instituição tenha considerado, entre outros fatores e aspectos legais, a Meta 6 do PNE 2014-2024 que objetiva ofertar, até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% de todos os alunos da educação básica (Brasil 2014). Outra divergência fundamental entre esses programas, é que somente o PME trazia como um dos princípios da educação integral a afirmação da cultura dos direitos humanos.

Na implementação dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, identificou-se alguns desdobramentos, destacando-se três questões que merecem atenção: a precarização do tra-



balho educativo, a privatização da escola e a secundarização da sua função social, ou seja, da sua especificidade.

No âmbito da organização pedagógica em torno do PME e do PNME, evidenciou-se o reconhecimento da precarização do trabalho docente e o surgimento de novas ocupações nas reconfigurações do mundo do trabalho contemporâneo. Constatou-se que os programas foram desenvolvidos na Escola Alter do Chão e na Escola Pajuçara em uma perspectiva pedagógica de educação integral com visão instrumental, pragmática e imediatista de currículo, que não condiz com a perspectiva de educação integral de formação do homem multidimensional.

Na análise dos Projetos Político-Pedagógicos da Escola Alter do Chão e da Escola Pajuçara constatou-se a ênfase do compromisso com a formação cidadã, demonstrando de forma implícita a ideia de educação integral. O trabalho educativo proposto pelas duas escolas pauta-se pela tendência progressista Crítico-Social dos Conteúdos. Nenhuma adota a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico. Ambas apresentam uma filosofia e missão semelhantes e se propõem a atuar em uma perspectiva crítica, com o propósito de assegurar a oferta de um ensino de qualidade que possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem.

A implementação dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação favoreceram a abertura do processo de privatização da educação, ao admitir o desenvolvimento de atividades de educação integral por novos sujeitos e em outros territórios educativos, trazendo o sistema de governança como uma estratégia de gestão nas políticas educacionais. Portanto, a escola abriu portas a todo tipo de organização não escolar, enfatizando a experiência e, por conseguinte, a valorização do indivíduo particular e a sua subjetividade, buscando adaptá-lo à sociedade capitalista.

Nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas não constam de forma explícita a concepção de educação integral e a concepção de qualidade que se propõem a desenvolver. Evidenciou-se que as ações estratégicas das escolas tinham como foco principal a melhoria do desempenho dos alunos, demonstrando o interesse em alcançar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Com relação à categoria concepção de qualidade, compreendeu-se que a educação de qualidade na perspectiva histórico-crítica difere do padrão neoliberal imposto à sociedade capitalista, que associa o desenvolvimento econômico e a própria democracia ao processo de universalização da educação. Na contramão das propostas liberais hegemônicas, a PHC defende a escola pública de qualidade e resgata a sua importância no seio da sociedade por meio da reorganização do trabalho educativo, tendo como eixo primordial o saber sistematizado sob o qual se define a especificidade da educação escolar.

A ampliação da jornada escolar no âmbito das políticas educacionais brasileiras ainda precisa se consolidar como política de Estado para que sua continuidade possa ser garantida no sentido de atender seu objetivo primordial de formação humana multidimensional. Assim, são imprescindíveis o papel e o compromisso do Estado, da escola e de seus profissionais nessa tarefa de forma integrada e contínua, levando em conta as transformações conceituais de currículo no tempo

e no espaço e que a função social da escola consiste na socialização do saber sistematizado, tendo a sociedade atual como referência para a organização curricular.

No complexo campo de luta e de contradição da sociedade capitalista, movido por forças que expressam diferentes interesses de classe, para que a educação em tempo integral se viabilize como política indutora de educação integral e de melhoria da qualidade educacional, é preciso enfrentar desafios e condicionamentos relacionados ao currículo, tempo, espaço, profissionais da educação e financiamento, que demandam um Sistema Nacional de Educação. Ademais, é inegável a importância da escola como espaço de aprendizagem e formação humana e o entendimento que educação e política são práticas distintas, porém, inseparáveis. A escola tem relação direta com a sociedade e a sua função principal é a socialização do conhecimento construído pela humanidade, para que o aluno se aproprie do saber sistematizado e desenvolva o senso crítico.

A educação integral transcende o espaço escolar, a ampliação do tempo de um programa, uma vez que para uma formação *omnilateral*, é preciso além de todo um investimento, uma formação técnica e financeira de todos que compõem a escola, para compreender a importância da política para o desenvolvimento educacional da unidade de ensino.

As análises revelaram que a política de educação em tempo integral implementada nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA se resume à ampliação do tempo de permanência na escola. É necessário romper com o paradigma educacional hegemônico. Nesse sentido, o estudo evidencia como alternativa a Pedagogia Histórico-Crítica, comprometida com a formação da classe trabalhadora na perspectiva *omnilateral*.

É preciso articular a educação integral à luta pela socialização do saber sistematizado, pautando-se pela Pedagogia Histórico-Crítica. Entende-se que o aumento do tempo escolar só tem sentido se a concepção de educação integral representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A educação integral, na perspectiva da PHC, não se caracteriza apenas pela ampliação do tempo, nem se reduz ao ensino ou à transmissão de conhecimentos. Ela parte de um trabalho educativo criativo, crítico e comprometido com a compreensão e transformação da realidade social dos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Assim, na perspectiva da PHC, a escola e a educação não devem ser compreendidas de forma dissociadas aos seus condicionamentos objetivos, uma vez que a forma de manifestação do fenômeno educativo é determinada pela estrutura socioeconômica.

O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, configura-se “[...] como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2019, p. 75). Assim, entende-se que não faz sentido as escolas ampliarem a jornada educativa e desenvolverem atividades desconectadas do ensino dos conteúdos escolares, pois esse tipo de prática não garante o que proclama o discurso oficial das políticas públicas em uma sociedade capitalista, isto é, a pretensa formação integral e a consequente melhoria da educação.



A educação é inerente à sociedade e para a escola cumprir a sua função social e desvelar a face oculta da realidade não adianta somente democratizá-la, tornando-a acessível a toda a população, é preciso dar atenção ao saber que se desenvolve no interior desse espaço educativo. É preciso ir além da garantia do acesso, como matrícula e permanência. As relações do ambiente escolar de tempo integral devem ser repensadas e reformuladas para que possibilitem a construção de um tempo e espaços democráticos em que cada segmento possa expressar suas necessidades e opiniões sobre a forma de organização desse espaço.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola em tempo integral precisa assumir uma proposta pedagógica que, de fato, se comprometa com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa, contribuindo para a formação humana *omnilateral*. Defende, também, a escola pública, o saber objetivo, a valorização dos conteúdos, o professor e tem compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. Portanto, acumula muitas reflexões e produções capazes de superar o senso comum e construir a consciência filosófica.

As análises e discussões indicaram que as políticas públicas de educação integral do Brasil e, por conseguinte, das escolas estaduais de Santarém – PA estão associadas à ampliação da jornada escolar, marcada por uma forte influência da ótica economicista, alinhadas ao universo ideológico do projeto neoliberal de educação, sociedade e de formação do homem, que busca conservar a sociedade capitalista e, sobretudo, manter a reprodução das desigualdades sociais.

Compreende-se que superar essa visão economicista e produtivista das diretrizes de padronização e uniformidade da política educacional e seus princípios de gerencialismo voltados para atender a economia, o mercado e o emprego, é um árduo desafio para o trabalho docente.

Na construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, que se proponha a uma formação crítica e emancipadora, muitos desafios necessitam serem enfrentados e superados nas políticas de educação em tempo integral, a saber: ausência de investimentos na escola pública; transferência de responsabilidades educacionais a organizações privadas e comunitárias; focalização, com viés compensatório; concepção curricular utilitarista e a precarização do trabalho docente (Coelho; Guillarducci, 2021).

A educação em tempo integral e a educação integral continua sendo uma temática relevante na atualidade. Em 2024, por conta da adesão ao Programa Escola em Tempo Integral (Peti) algumas escolas estaduais de Santarém estão em processo de transição de uma escola regular para a modalidade de tempo integral. Isso exige mudanças no PPP, nas condições de trabalho, na infraestrutura dos prédios escolares, dentre outras. Considera-se relevante que a equipe gestora, os docentes e toda a comunidade escolar tenha consciência das diretrizes e concepções que embasam o programa para fins de articulação desse programa no PPP da escola, definindo a concepção de educação e a concepção de qualidade que norteará o trabalho educativo e o tipo de homem e sociedade que se pretende formar. Ademais, é necessário compreender que a educação integral significa uma formação que possibilita o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as dimensões, não centrada apenas na cognitiva, almejando o desempenho que eles possam vir a ter ou não em avaliações externas.

É preciso avançar rumo a uma educação integral não centrada no tempo e sim na qualidade do ensino, em que a jornada escolar não seja desprendida de uma concepção de ato educativo mais rigoroso, de desenvolvimento humano e de formação integral. É necessário se pensar, concretamente, no uso e no sentido dos tempos educativos, em especial no tempo de permanência do aluno na escola e o significado da necessidade e do uso desse tempo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e discussões deste estudo caminharam em direção à confirmação da tese de que a implementação dos programas de educação em tempo integral nas escolas estaduais de ensino fundamental de Santarém – PA revela que a educação integral se limita à ampliação do tempo escolar, sem que haja mudança na concepção educacional com vistas à formação integral em uma perspectiva crítica e *omnilateral* que corresponda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Compreende-se que a extensão do tempo escolar não assegura por si só os objetivos e os meios de funcionamento de uma escola, bem como não garante a educação integral. Em qualquer tipo de escola, seja de tempo parcial ou integral, o que importa é a qualidade do uso desse tempo e a concepção de educação que fundamenta o trabalho pedagógico.

A política educacional nacional anuncia um discurso de educação de qualidade socialmente referenciada, porém contraditoriamente, os instrumentos de avaliação da educação básica, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), induzem a disputa e a concorrência entre as escolas e a efetivação de uma qualidade total, empresarial, transformando a educação em mercadoria.

Com o discurso de educação integral voltada para todos e de qualidade social referenciada, a política nacional de educação em tempo integral que orienta os estados e municípios vem maquiando os interesses dominantes em manter a sociedade capitalista e reproduzir as desigualdades sociais, em vez de formar o educando em todas as suas dimensões para compreender e intervir na realidade social em que vive.

Nesse sentido, a educação integral hegemônica tem uma visão limitada com ênfase na ampliação da jornada escolar e um caráter excludente, uma vez que não atende a todos os estudantes, pois ignora a perspectiva da educação como uma totalidade. Considerando a existência da divisão da sociedade em classes, esse tipo de educação busca formar o homem individualista, competitivo, em vez de uma formação *omnilateral*.

É preciso romper com a política neoliberal que se desenvolve sob a ótica de gestão gerencial, em que a educação em tempo integral e a qualidade educacional, associam-se aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade e o papel da escola tem sido reduzido ao ajustamento dos alunos às demandas dos interesses econômicos do capitalismo por meio de um currículo instrumental e um ensino para objetivos pragmáticos e imediatistas.

A luta pelo direito e melhorias da escola e educação pública requer a construção de uma política e gestão educacional democráticas e uma formação sólida e integral, pautada por um currículo que considere o ser humano em sua totalidade e um sujeito crítico capaz de contribuir no processo de construção de uma nova sociedade, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.



A educação integral em tempo integral amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. Assim, requer uma proposta pedagógica que repense os tempos, espaços e currículos na perspectiva de atender a formação integral. Nesse sentido, faz-se necessário que o PPP da escola contemple os princípios da educação integral, de modo a orientar toda a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

É preciso superar a dicotomia turno *versus* contraturno presente em experiências de tempo integral, uma vez que contribui para a fragmentação do currículo e não condiz com a proposta de educação integral em uma perspectiva político-ideológica/pedagógica voltada para a emancipação social.

Cabe ressaltar também, a importância do posicionamento ético-político dos educadores no processo educativo e para concretização de um ensino público de qualidade socialmente referenciado, que perpassa a visão democrática baseada na ideia estritamente articulada ao combate às desigualdades sociais, às dominações e às injustiças, contrapondo-se à concepção de qualidade total vinculada ao projeto neoliberal de sociedade e educação, almejada pela ótica empresarial, transformada num valor de mercado, permeada pela concorrência e competitividade. Esse projeto vincula a educação ao modelo produtivo sustentado no racionalismo econômico.

Compreende-se que antes dos governos proporem quaisquer diretrizes para política de educação em tempo integral, como indução da educação integral, é preciso debater sobre a própria função da escola, tomá-la como objeto de estudo, bem como problematizar as condições materiais e imateriais para a implementação de programas dessa natureza.

Em que pese à perspectiva político-ideológica e pedagógica proposta nas diretrizes dos programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de Santarém no período de 2009-2019, a expectativa é que com a retomada da política de educação em tempo integral por meio do Programa Escola em Tempo Integral (Peti) haja uma ressignificação da concepção de educação integral e da concepção de qualidade que se quer alcançar; momentos de escuta da comunidade escolar; formação continuada para os profissionais da educação; valorização desses profissionais; reconhecimento das especificidades e diversidades humanas, culturais e sociais das escolas da Amazônia. Trata-se de se repensar a organização da escola para garantir o direito de aprender a partir dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, visando ao desenvolvimento pleno do estudante.

Desse modo, tendo em vista o encerramento do PNE 2014-2024 em dezembro de 2025 e a construção do novo PNE, considera-se relevante ter a prática social das escolas como ponto de partida e de chegada no debate e implementação em torno de uma política de educação integral em tempo integral que não se volte somente para qualificar mão de obra para o trabalho, mas que priorize a formação integral em uma perspectiva *omnilateral*, de maneira que a proposta pedagógica da escola tenha compromisso com a transformação da sociedade.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília (DF), n. 196, p. 23-25, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de junho de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COELHO, L. M.; GUILARDUCCI, R. M. Educação integral e(m) tempo integral, Brasil, século XXI: limites à consolidação de uma educação pública com pressupostos emancipadores? In: FAGUNDES, T. B.; MAIA, M. N. (org.). **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274.



PARÁ. Gabinete do Governador. Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) do Pará e dá outras providências. Belém-Pará, 2015. **Diário Oficial do Estado do Pará**, n. 32.913, p. 1-32. Edição extra. Quarta-feira, 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 2, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. Belém, 2012a. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Caderno 5, de 27 abril de 2012, p. 2. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 3, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral. Belém, 2012b. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Caderno 5, de 27 abril de 2012, p. 2. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PINTO, J. E. V. Anísio Teixeira, escola pública de tempo integral e educação inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 01-13, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5571. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5571>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, N. F. da; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE-Ufopa. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 379-394, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6386. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>. Acesso em: 27 jan. 2022.

Como citar – ABNT

AGUIAR, Maria Sousa. Educação em tempo integral nas escolas estaduais de Santarém/PA. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 22, e2024025, Dezembro, 2024. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74817>

Como citar – APA

Aguiar, M. S. (2024). Educação em tempo integral nas escolas estaduais de Santarém/PA. *Revista Poíesis Pedagógica*, 22, e2024025. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74817>

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 10 de outubro de 2024.

Aprovado: 28 de novembro de 2024.

Publicado: 27 de dezembro de 2024.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Maria Sousa Aguiar; Introdução ou Considerações iniciais: Maria Sousa Aguiar; Referencial teórico: Maria Sousa Aguiar; Metodologia: Maria Sousa Aguiar; Análise de dados: Maria Sousa Aguiar; Discussão dos resultados: Maria Sousa Aguiar; Conclusão ou Considerações finais: Maria Sousa Aguiar; Referências: Maria Sousa Aguiar; Revisão do manuscrito: Maria Sousa Aguiar; Aprovação da versão final publicada: Maria Sousa Aguiar.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

**Licença de uso**

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

**Verificação de Similaridade**

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.

**Processo de avaliação**

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

Editora

Cláudia Tavares do Amaral

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

**Publisher**

Este artigo foi Publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão – UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

