



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ROSA DO SOCORRO GOMES VALE

**A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE
SUA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL PARAENSE (2014-2019)**

BELÉM - PA
2021

ROSA DO SOCORRO GOMES VALE

**A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE
SUA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL PARAENSE (2014-2019)**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do curso de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

Área de Concentração: Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

BELÉM - PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- V149p Vale, Rosa do Socorro Gomes.
A Política Estadual de Educação em Tempo Integral: : Análise de sua
implantação na Rede Estadual Paraense (2014-2019) / Rosado Socorro
Gomes Vale. — 2021.
193 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2021.
1. Política Educacional. 2. Educação Integral. 3. Tempo
Integral. 4. Planos Educacionais. I. Título.

CDD 370

ROSA DO SOCORRO GOMES VALE

**A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE
SUA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL PARAENSE (2014-2019)**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

Avaliado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE/UFOPA

Prof. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

Profa. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho (Examinador/Suplente)
Universidade Federal do Pará - PPEB/UFPA

Dedico este trabalho a Deus, que me possibilitou força, persistência, luz e sabedoria durante esta caminhada. Alimentou a minha alma com calma, esperança e Fé, na certeza de que no final tudo daria certo. Sem Ele, eu nada seria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela minha vida, por me conduzir com Amor e cuidado em todos os momentos da minha existência, principalmente durante este processo de formação continuada, por me permitir ultrapassar todos os obstáculos no decorrer desta trajetória de pesquisa.

À minha família, minha base, que sempre me apoiou no decorrer da minha trajetória acadêmica, sobretudo, minha amada MÃE, Risoleta Gomes, que a mim dedicou (a) amor e muito dos seus esforços para apoiar-me nos meus sonhos, este em especial; e ao meu PAI, Osvaldo Vale (*in memoriam*), que, mesmo estando em outro Plano, sentiria orgulho dessa minha caminhada. A minhas irmãs e meus irmãos, pelo apoio; mesmo que por vezes não perceberem a dimensão e importância desse processo de formação, ainda assim compreenderam as minhas sucessivas ausências em dedicação aos estudos.

Ao meu companheiro, meu esposo, Nelito Carvalho, pelo incentivo, pelo cuidado, pelo carinho e AMOR que a mim dedicou no decorrer deste processo formativo, mesmo nos momentos difíceis que enfrentamos (com a saúde), não mediu esforços em me apoiar. O SENHOR foi o nosso sustento! Obrigada, AMOR!

À querida professora e orientadora, Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, por ser uma pessoa amável e ética, pela firmeza, compromisso e responsabilidade com que conduz seu trabalho e orienta seus alunos; por sua empatia, pelo cuidado e carinho, direcionamentos e ensinamentos com que me conduziu para a concretização deste trabalho de pesquisa; e sobretudo, por contribuir significativamente no meu processo de formação acadêmica, profissional e pessoal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA) e aos professores que contribuíram de maneira ímpar neste processo formativo, por meio dos seus ensinamentos valiosos; com especial destaque para aqueles que me conduziram durante a construção desta pesquisa, Profa. Maria de Fátima Matos de Souza Prof. Dr. Fabrício Aarão, Profa. Dra Dinair Leal da Hora, Profa. Dra Émina Márcia Nery dos Santos, Profa. Wilma Coelho e Prof. Dr. Genylton Rocha. Obrigada a todos e todas por tantos ensinamentos!

À Profa Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, pelas contribuições valiosas dispensadas durante as disciplinas da linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, e sobretudo, pelas contribuições significativas na qualificação e no texto final deste estudo.

A Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos, pelas contribuições significativas dispensadas durante as disciplinas do Ateliê de Pesquisa I e III que direcionaram esta pesquisa, e sobretudo pela disponibilidade de participar na banca de defesa deste estudo.

A Profa Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, por ter destinado seu valioso tempo à leitura e as contribuições significativas na qualificação e no texto final deste estudo.

A todos os colegas e amigos da turma de 2019 do PPEB/NEB/UFPA, que juntos lutamos sagazmente para a realização deste sonho, com especial destaque para meus companheiros acadêmicos da linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, sobretudo aqueles com que não só dividimos angústias, tristezas, tensões, mas também partilhamos, aprendizagens, motivações e conquistas, Francineide Sousa, Marconde Ávila e Elsivan Machado.

Ao grupo de pesquisa GESTAMAZON, pois minha vivência com vocês fez a diferença na pessoa que sou hoje. Obrigada pelo apoio e motivação, pelos estudos e partilhas, isso tudo me impulsionou e motivou. Obrigada incondicionalmente a todos e todas deste grupo do qual me orgulho em fazer parte, em especial ao Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza pelos ensinamentos e partilhas, bem como pelo cuidado para com todos do grupo. E à Profa Ma. Izete Magno Corrêa, por ser uma pessoa especial que surgiu no momento certo em minha vida e contribuiu de maneira ímpar para a concretização deste sonho.

Aos meus companheiros de trabalho da rede estadual de ensino (SEDUC/PA), em especial a equipe da EEEF Pedro Carneiro, pelo apoio no decorrer deste processo de formação continuada. Especialmente, a professora Jacqueline Brito, amiga e companheira de trabalho que, apoiou-me incondicionalmente durante esta trajetória do mestrado. Uma pessoa iluminada, sensata, prudente e inteligente que a educação pública colocou em meu caminho, juntas lutamos em defesa de uma educação pública que transforma vidas. Nunca esquecerei do seu apoio! Obrigada por tudo, minha amiga!

Só gratidão! Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo o processo de implantação da política em Tempo Integral no Plano Estadual de Educação Integral do Pará. O objetivo consiste em analisar os encaminhamentos da política de Tempo Integral após a implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA (2014-2019). O estudo toma a abordagem qualitativa como possibilidade interpretativa e exploratória do objeto. O tipo de pesquisa empreendida foi a documental, tendo como bases a revisão bibliográfica e os procedimentos da análise documental. A revisão bibliográfica teve a função de sustentar teoricamente o objeto deste estudo, com base nos autores: Arroyo (2012), Moll (2012), Menezes (2012), Coelho (2003), entre outros que se têm ocupado dessas discussões. A análise documental norteou os estudos com base nos documentos que consubstanciam a normatização da política de Tempo Integral no Brasil e no Pará, tais como: a LDB (9.394/96), os PNEs (2001, 2014), o Pacto pela Educação do Estado do Pará (2013); PEEI/SEDUC (2014), PEE/PA (2015), entre outros que fundamentam e consolidam a política do Tempo Integral no solo brasileiro e paraense. Os estudos apontaram que a política de Educação em Tempo Integral no âmbito paraense foi absorvida pela pauta público-privada na educação pública no Pará, uma vez que foi direcionada para efetivar as estratégias políticas dos grupos que assumiram a condução do Pacto pela Educação do Pará, ao vincular a execução da política aos projetos e programas de instituições vinculadas ao Terceiro Setor. No entanto, ainda que a parceria público-privada esteja em primeiro plano na política educacional do Estado, esta não apresenta os resultados prometidos, pois não conseguiu superar o baixo desempenho em que se encontra a rede pública estadual. Logo, os achados revelaram que a política educacional constituída por meio da relação público-privada na rede estadual paraense é limitada, e os programas e projetos que sustentaram o Tempo Integral no cotidiano das escolas não conseguiram responder às lacunas existentes para projetar melhorias na educação pública no Pará. Neste sentido, enfatizamos que a política de Tempo Integral implantada na rede estadual de ensino, com ênfase no Plano Estadual de Educação Integral, não consagrou uma educação voltada para melhorar o desempenho do aluno a ser medido na projeção dos indicadores das avaliações em larga escala, como o IDEB. Além disso, tampouco contribuiu para a transformação do cenário educacional, tendo em vista que tal política estacionou no Ensino Fundamental e manteve a expansão de sua oferta no Ensino Médio, principalmente após a promulgação da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), que, dentre outras mudanças estruturais neste nível de ensino, estabeleceu a ampliação da jornada escolar na perspectiva do Tempo Integral. Ainda assim os dados revelam que os investimentos fomentados na política educacional de Tempo Integral não resultaram na melhoria da educação pública sob o protagonismo da SEDUC/PA, revelando que as ações estabelecidas pelo PEEI não perseguiram a meta proposta pelo referido documento, assim como diminuíram as perspectivas do alcance da meta 6 do PEE/PA (2015), o que limita qualquer possibilidade de transformação da realidade da escola básica do ensino público da rede estadual.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Integral. Tempo Integral. Planos Educacionais.

ABSTRACT

The research presents as its object the process of implementing a full-time education policy through the State Plan for Full-Time Education in Pará. The main objective is to analyze the Full-Time policy pathways after the State Plan for Full-Time Education in Pará (2014-2019) was implemented. The study adopts a qualitative approach as an interpretative and exploratory possibility regarding its object. The carried-out research was that of document analysis, having as its base both literature review, and specific document analysis procedures. The literature review allowed to sustain theoretically the research object, focusing on works such as: Arroyo's (2012), Moll's (2012), Menezes' (2012), Coelho's (2003), among others who have dealt with these discussions. The proper document analysis guided the study with the documents which designed a normalization of a full-time education policy in Brazil, and in Pará specifically, such as: the Law of Directives and Bases in Education (LDB 9.394/96), the National Education Plan (PNE – 2001, 2014), the Pact for Education in the Pará State (2013); the State Plan for Full-Time Education in Pará (PEEI/SEDUC – 2014); and the State Plan for Education in Pará (PEE/PA – 2015), among others which sustain and consolidate a full-time education policy both nationally and locally. Studies have pointed out how a full-time education policy in Pará was absorbed by a public-private agenda regarding public education, what is due to it being directed to carry out the political strategies of groups which started guiding the Pact for Education in Pará, mostly by relating the policy execution to project and programs from the third sector. However, even though the public-private partnership occupies a first place within the state educational policy, it does not present the promised results, as it was not successful in overcoming the public-education network low performance. Hence, the results revealed how an educational policy acted out through a public-private partnership in Pará is limited; also, programs and projects which gave sustentation to full-time education in schools were not enough to answer the existing insufficiencies to result in a better public education in Pará. So we end up emphasizing that a full-time education, acted out by the State Plan for Full-Time Education in Pará, did not achieve an education towards the betterment of students' performance, which is to be measured by standardized exams indicators and projections, such as with IDEB. Also, it did not contribute to changing the educational landscape, as such a policy remained in Elementary education, and kept its offer expansion in Secondary education, especially after the Law 13.415/2017 (Highschool Reformation), which established the need for widening school journeys to full-time education, among others structural changes. Yet the data show how investments supported by a full-time education policy did not result in any betterment of public education under the State Secretary for Education wing; this also revealed how actions carried out by the PEEI did not pursue the proposed goal by the document, as well as diminished any perspective of achieving the goal #6 of the State Plan for Education, which ended up limiting any change possibility within the reality of the public-education network.

Keywords: Education policy. Full-time education. Full-time. Education plans.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Configuração das Parcerias Multissetoriais integrantes do Plano Estratégico do Pacto pela Educação do Pará.....	67
Figura 2 - Direcionamento do Instituto Synergos na organização estruturante do Pacto pela Educação no Pará.....	69
Figura 3 - Organização dos Resultados, Programas e Projetos direcionados para o alcance das metas do Pacto pela Educação no Pará.....	70
Figura 4 - Estrutura Organizacional do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA (2014).....	103
Gráfico 1 - Percentual de alunos de ETI por grande região – Brasil – 2014-2017.....	115
Gráfico 2 - Percentual de alunos de Educação de Tempo Integral (ETI) por grande região - Brasil (2014-2019).....	167
Gráfico 3 - Percentual de alunos de Educação de Tempo Integral por dependência administrativa – Brasil (2014-2019).....	170
Gráfico 4 - Percentual de alunos de Educação de Tempo Integral por etapa de ensino – Brasil – 2014-2019.....	172

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Documentos âmbito Nacional e Estadual da política de ampliação do tempo escolar	28
Tabela 1 - Alunos de ETI da grande região Norte do Brasil – 2014-2017.....	79
Tabela 2 - Alunos de Educação de Tempo Integral no Brasil, grande região e unidade da Federação - 2014-2017	80
Tabela 3 - Ideb/PA – Resultados e Metas : 4 ^a série / 5 ^o ano.....	90
Tabela 4 - Ideb/PA – Resultados e Metas: 8 ^a série / 9 ^o ano.....	91
Tabela 5 - Ideb/PA – Resultados e Metas: 3 ^a série Ensino Médio	91
Quadro 2 - Quantitativo de escolas participantes do PEEI/SEDUC/PA no início de sua implantação (2014).....	116
Quadro 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – SEDUC/PA.....	150
Tabela 6 - Número de escolas da rede estadual, por ano, que ofertaram matrículas no Ensino Fundamental regular e em Tempo Integral – Pará (2014-2019)	159
Tabela 7 - Número de escolas da rede estadual, por ano, que ofertaram matrículas no Ensino Médio Regular e em Tempo Integral – Pará (2014-2019).....	163
Tabela 8 - Alunos de Educação de Tempo Integral no Pará – 2014-2017	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDIP	Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará
CEB	Câmara de Educação Básica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED/PA	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus disease</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Integral
EITI	Educação Integral de Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
ETI	Educação de Tempo Integral
FCAV	Fundação Carlos Alberto Vanzolini
FEE/PA	Fórum Estadual de Educação do Pará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERU	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

Gestamazon	Grupo de Estudos e pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia
GPEP	Grupo dos Parceiros Estratégicos do Pacto
GV	Ginásio Vocacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOEPA	Imprensa Oficial do Estado do Pará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
NEM	Novo Ensino Médio
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAE	Processo Administrativo Eletrônico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE/PA	Plano Estadual de Educação do Pará
PEEI	Plano Estadual de Educação Integral
PJF	Programa Jovem do Futuro
PME	Programa Mais Educação
PMQECEB	Programa Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Projeto Trilhas
RCMPNE	Relatório do Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação
REM	Reforma do Ensino Médio

SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TI	Tempo Integral
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Contextualização, delimitação e problematização do objeto de estudo	20
Caminhos metodológicos da pesquisa: os procedimentos e o referencial teórico	25
1 BASES TEÓRICAS E LEGAIS DO DEBATE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DO TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO PARÁ	37
1.1 Breve percurso dos pressupostos e concepções de Educação Integral e Tempo Integral no cenário educacional	38
1.2 Conceituando a política: Educação Integral e Tempo Integral no ensino público brasileiro	45
1.3 A política de Tempo Integral no ordenamento legal brasileiro	49
1.3.1 As bases legais da política de Tempo Integral na rede estadual de educação no Pará .	61
1.3.2 Pacto pela Educação do Pará (2013).....	64
1.3.3 O Plano Estadual de Educação do Pará (2015).....	74
1.3.4 Orientações para o Projeto Político Pedagógico na perspectiva da política de Educação de Tempo Integral.....	81
2 A EDUCAÇÃO PARAENSE E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL PRESENTE NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA SEDUC/PA	87
2.1 O contexto educacional do Pará nos dados oficiais	88
2.2 A parceria público-privada na gerência dos programas e projetos de Tempo Integral da SEDUC/PA	95
2.3 Plano Estadual de Educação Integral: consenso ou dissenso para a educação pública no ensino da escola básica no Pará	101
2.4 Educação Integral e Tempo Integral no Plano Estadual de Educação Integral/PA: sinônimos consensuados ou conceitos em disputa	118
2.5 O Novo Ensino Médio e a política de Tempo Integral da SEDUC/PA	126
3 OS CAMINHOS DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO PÚBLICO, A PARTIR DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PARÁ: DO LEGAL AO REAL	135
3.1 Análise da categoria Tempo Integral nos documentos oficiais	137
3.2 Ações efetivadas a partir do Plano de Educação Integral da SEDUC/PA: caminhos em desalinho para o alcance de suas metas	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	184

INTRODUÇÃO

A discussão em torno do Tempo Integral¹ na escola pública não se constitui mais em novidade na educação brasileira. No acúmulo deste debate, algumas propostas de educação foram desenvolvidas visando a melhorar a qualidade do ensino no país; a literatura sobre o assunto nos mostra que, desde a década de 1950, tivemos no Brasil algumas experiências emblemáticas de implantação de propostas na educação básica, as quais tinham como uma de suas finalidades a de promover uma educação com jornada escolar ampliada.

A exemplo destas investidas, podemos destacar a criação do primeiro Centro de Educação Popular “Carneiro Ribeiro”, implantado em 1950, no estado da Bahia. Idealizado por Anísio Teixeira, considerado um dos intelectuais mais importantes do movimento Escola Nova no Brasil, cuja data-marco é 1932. Essa proposta pedagógica trabalhava com a ideia de que a escola deve valorizar as atividades e as práticas do cotidiano, ligando a educação à vida.

Neste sentido, no auge dos debates do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Anísio Teixeira defendia a escolarização e universalização da escola primária, uma ação permanente na superação do analfabetismo, a adoção de um tempo ampliado de educação escolar com qualidade, vislumbrando uma educação pública enquanto responsabilidade do Estado e direito de todos os sujeitos, com atuação focalizada para aqueles das classes menos favorecidas.

Diante disso, cabe demarcar que o interesse pela temática – a política estadual de Educação em Tempo Integral, por meio de análise de sua implantação na rede estadual paraense (2014-2019) – está vinculado à história de vida da pesquisadora, na medida em que esse tema foi pensado a partir das próprias experiências vivenciadas no cotidiano profissional e durante sua trajetória de vida acadêmica.

Um primeiro momento se deu em 2008, ao ingressar na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA) como Especialista em Educação, na função de Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Argentina Pereira, situada no município de Bragança-PA, sob a jurisdição da primeira Unidade Regional de Educação (URE). Tivemos a oportunidade de acompanhar o processo de implementação do Programa Mais Educação (PME), que serviu de suporte para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, por meio de atividades extracurriculares.

¹ A definição de “Tempo Integral” abarca uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias (BRASIL, 2007a, art. 4º). Na prática, a definição de jornada ampliada, em termos quantitativos, inclui a de Tempo Integral (MENEZES, 2009).

O Programa Mais Educação foi implantado em 2009, em alguns municípios do estado do Pará, seguindo os critérios de adesão² estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Cabe ressaltar que o programa não atendia a todos os alunos da unidade escolar, somente parte deles, contemplando preferencialmente aqueles com baixo rendimento escolar, principalmente no acompanhamento pedagógico. As escolas que aderiram ao PME participavam de atividades no contraturno, tais como o acompanhamento pedagógico obrigatório, com aulas de português e matemática para os alunos com baixo rendimento escolar, além de serem oferecidas atividades extraescolares, por meio das oficinas curriculares, a exemplo de atividades relacionadas a esporte, lazer, cultura, dentre outras, as quais se configuravam em atividades socioeducativas.

Neste percurso profissional, observamos muitos problemas relacionados à execução do referido programa, especialmente no que se refere ao macrocampo temático “acompanhamento pedagógico”³; isso se dava pelo fato de as atividades curriculares do Tempo Integral serem ministradas em turnos diferentes, por profissionais distintos e a partir de planejamentos também diferenciados. Notamos que a integração ou interdisciplinaridade, tanto do ponto de vista da organização quanto da prática pedagógica curricular, ficavam comprometidas, o que ocasionava a fragmentação do ensino.

É importante pontuar que, apesar das inúmeras dificuldades encontradas para a execução do PME na escola Argentina Pereira, percebemos que o desenvolvimento de suas ações trouxeram resultados significativos aos alunos, uma vez que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola proporcionou maior interação entre os sujeitos envolvidos, assim como a efetiva participação dos mesmos nas atividades propostas pelo Programa, algumas das quais estavam relacionadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, priorizando autonomia na busca de seus direitos enquanto cidadãos.

Em 2011, tivemos a oportunidade de desenvolver nosso trabalho na coordenação pedagógica da escola E. E. F. Pedro Carneiro, localizada na Região Metropolitana de Belém e pertencente à rede estadual de ensino do Pará, sob a jurisdição da Unidade Seduc na Escola (USE) 10. A referida escola está situada na Rodovia Augusto Montenegro, bairro Parque Verde, município de Belém/PA, atendendo à comunidade adjacente, mais precisamente do bairro da

² Os critérios para adesão ao PME, segundo o Ministério da Educação (MEC), são relativos às 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 18.844 habitantes (BRASIL, [20--]a, on-line).

³ O macrocampo “Acompanhamento pedagógico” deve funcionar como elemento articulador entre as atividades curriculares convencionais e as do Mais Educação, contribuindo, deste modo, para minimizar a ideia da coexistência de dois currículos diferentes da Educação Integral e o processo de fragmentação do ensino (BRASIL, 2013).

Cabanagem, com oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos turnos: matutino e vespertino.

Após três anos de efetivo trabalho na coordenação pedagógica da escola Pedro Carneiro, assumimos a direção desta unidade escolar, juntamente com a coordenação do PME, em virtude da ausência de servidor para assumir tal função.

A partir desta nova experiência com o PME, sentimos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos em relação à Educação Integral, uma vez que o pouco conhecimento que tínhamos sobre a referida política estava relacionado a nossa visão equivocada sobre o mesmo, pois compreendíamos que suas ações possibilitavam o reforço escolar de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Tal visão nos foi transmitida durante nossas experiências na escola E. E. F. M. Argentina Pereira, onde exercíamos a função de coordenadora pedagógica, como mencionamos anteriormente. Nesse momento, ainda não tínhamos o conhecimento adequado do PME, muito menos de sua relação com as discussões sobre Educação Integral em Tempo Integral (EITI), pois as informações adquiridas eram elementares e enfatizavam apenas a prática do mesmo no contexto desta escola. Esta concepção sobre o PME, ainda que deficiente e parcial, serviu para nos despertar o interesse pelo assunto.

Neste sentido, nosso foco de pesquisa foi reforçado, posteriormente, durante o ingresso no “Grupo de Estudo sobre Trabalho e Educação na Amazônia” (GESTAMAZON), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFGPA), no qual ingressamos em 2018; além de também participarmos de debates teóricos sobre a política de EITI. Atuamos também como pesquisadora voluntária no projeto de pesquisa denominado “Experimentações escolares da política de Educação Integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em Escolas Públicas de Belém-PA”, que tem por objetivo geral analisar a experimentação da política de Educação Integral e (em) Tempo Integral em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Belém; nele contribuímos com a análise sobre a gestão, organização e efetivação do Tempo Integral nas práticas escolares. Este projeto de pesquisa se articula ao projeto de pesquisa já em desenvolvimento, denominado “Experimentações de políticas de inovação na educação básica no Estado do Pará”, aprovado em 2016, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴.

⁴ Significa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Trata-se de uma agência governamental, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que tem como finalidade o fomento da pesquisa científica e tecnológica, e o incentivo a formação de pesquisadores no Brasil (PACIEVITCH, [20--]).

Neste sentido, toda a reflexão realizada em nossa trajetória profissional e acadêmica acerca da referida temática nos serviu de base para o desenvolvimento desta dissertação.

Com o ingresso no mestrado em 2019, marcadamente quando das discussões realizadas na disciplina Atelier de Pesquisa I, houve a provocação sobre o âmbito no qual deveríamos articular um objeto de estudo a ser investigado. Assim, das conversas com a orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Ney Cristina e, em consonância com as orientações dos professores que nos acompanharam na referida disciplina, culminaram os pontos basilares para definir o objeto deste estudo, o qual denominou-se: *“O processo de implantação da Política em Tempo Integral no Plano Estadual de Educação Integral do Pará”*.

No entanto, antes de definirmos este objeto, procuramos conhecê-lo por meio das leituras de artigos, documentos e obras que tratam do assunto. Nessa análise preliminar, verificamos que as pesquisas nas regiões brasileiras sobre a política de extensão da jornada escolar possuíram um certo acúmulo de tempo, enquanto na região Norte essas pesquisas são mais recentes, portanto, em número inferior.

No levantamento em âmbito regional (PA), encontramos 15 (quinze) produções que tratam da política de implantação da escola de Tempo Integral e ampliação da jornada escolar, sendo 14 (quatorze) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado. Destas produções, 8 (oito) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado foram defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED e PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA); enquanto as outras 6 (seis) dissertações de mestrado foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Entretanto, não houve nenhuma literatura que abordasse a política de Tempo Integral na perspectiva em que estamos nos propondo neste estudo.

Logo, por não termos no Pará nenhum estudo voltado especificamente para analisar a implantação da política de Tempo Integral na rede estadual, o título desta investigação configurou-se como **“A Política Estadual de Educação em Tempo Integral: análise de sua implantação na rede estadual paraense (2014-2019)”**. Como objeto de estudo, delimitou-se a necessidade de analisar: **“O processo de implantação da Política em Tempo Integral no Plano Estadual de Educação Integral do Pará”**.

No que se refere ao recorte temporal, este justifica-se em virtude de 2014 ser o ano de aprovação, implantação e implementação pela SEDUC do Plano Estadual de Educação Integral (PEEI) do Pará; além de 2019, e por se configurar a média de 5 (cinco) anos da implantação da

política (TI). Com isso, seria possível perceber se o Plano alcançou as metas⁵ projetadas, e se as ações desenvolvidas levaram ao alcance das exigências da Meta 06 do PNE⁶/2014 e PEE⁷/2015, bem como identificar as possíveis influências do Pacto pela Educação do Estado (PA) na efetivação da política de Tempo Integral na rede pública estadual de ensino. Além disso, 2019 também foi pertinente por ser o ano do início da construção desta dissertação.

Cabe enfatizar que as bases fundantes da implantação da política do Tempo Integral (TI) na rede estadual paraense, assim como o tempo histórico, são demarcadas a partir do Pacto pela Educação (PA) de 2013, o PEEI de 2014 e o PEE (PA) de 2015, e das medidas decorrentes desse processo, que fundamentalmente demarcam este processo de efetivação da política em tela na educação pública estadual.

No entanto, apresentamos de maneira precípua nesta dissertação as influências dessa implantação na expansão das matrículas (2014-2019) de Tempo Integral na rede estadual de ensino. Logo, justifica-se o histórico anual da expansão das matrículas e das escolas da rede estadual, detectando que essa expansão alcançou celeridade, a partir de 2016, somente no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental; isso se deu em virtude da nova política estimulada pelo governo federal – Reforma do Ensino Médio, através de financiamento público e o estabelecimento da relação público-privada, com o Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral⁸.

Esta pesquisa constitui-se, neste sentido, em contribuição para a discussão do tema, oferecendo subsídios teóricos sobre a proposta político-pedagógica em torno da política que visa a ampliar o tempo de permanência do aluno na escola.

Adiciona-se a este aspecto o fato de, como parte integrante dos projetos de implantação da escola de Tempo Integral, a ampliação da jornada escolar estar na pauta das políticas educacionais brasileiras mais recentes, bem como de ser uma discussão muito presente nos debates acadêmicos da contemporaneidade. Somado a isso, há o fato de ser um tema que não alcançou um acúmulo expressivo de pesquisas na região Norte do Brasil, logo, acabou nos motivando a contribuir neste campo de estudo.

⁵ O PEEI/SEDUC, tinha como meta “Melhorar o desempenho escolar dos estudantes da rede pública estadual para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30% até 2017” (PARÁ, 2014, p. 4).

⁶ A Meta 6 do PNE (2014) estabelece que o Brasil deverá oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Para fazer parte dessa modalidade de ensino, o estudante precisa ter, pelo menos, uma jornada média diária de sete horas (POMPEU, 2018, on-line).

⁷ A Meta 6 do PEE/PA (2015) visa a oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (PARÁ, 2015a).

⁸ A política da Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio e a expansão das matrículas é objeto de análise da seção III desta dissertação.

Do ponto de vista social, acreditamos que o desenvolvimento deste estudo poderá contribuir para a sociedade no sentido de orientá-la sobre os desdobramentos desta política, a qual se materializa no solo das escolas públicas paraense.

Ao se tratar da contribuição deste estudo tanto no campo científico no qual está centrado o objeto de investigação, quanto para a universidade como instituição formadora da pesquisa, destaca-se a sua importância na linha de pesquisa “Gestão e organização do trabalho pedagógico”, à qual estamos vinculados. Por esse motivo, este trabalho poderá se juntar aos já existentes como uma obra de conhecimentos refletidos e sistematizados sobre a construção da política de Educação de Tempo Integral que se encontra em desenvolvimento no estado do Pará.

O estudo justifica-se, ainda, pelas contribuições à dimensão pessoal e profissional da pesquisadora, haja vista que poderá ajudar significativamente a compreender melhor o debate teórico sobre esse campo de investigação. Também guarda relevância para entender as propostas educativas na perspectiva da Educação em Tempo Integral, ajudando-nos no aperfeiçoamento de nossas práticas profissionais e nos possibilitando debater por meio de publicações e participação em diversos eventos acadêmicos.

Contextualização, delimitação e problematização do objeto de estudo

A história da educação nos mostra que a primeira experiência brasileira com jornada escolar ampliada está pautada nas ideias de Anísio Teixeira, que propôs e estabeleceu sob sua direção, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)⁹ na década de 1950.

Para Teixeira (1989), a importância da ênfase no desenvolvimento de outras práticas formativas de educação não se limitaria tão somente ao desenvolvimento do intelecto e à memorização. Assim, defendia a escola como sendo um lugar em que o conhecimento seria construído no contexto das experiências de vida. Neste sentido, a escola pública deveria funcionar em Tempo Integral, para garantir uma formação completa ao aluno.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas

⁹ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque é uma instituição de ensino localizada no município de Salvador, no estado da Bahia no Brasil. É considerada uma instituição de ensino pioneira no país por trazer, em sua gênese, a proposta então revolucionária de educação profissionalizante e integral, voltada para a população mais carente. Teve como idealizador o pedagogo Anísio Teixeira e foi concretizada no governo de Otávio Mangabeira (CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, 2019, on-line).

tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

A partir da concepção de educação desenvolvida por Anísio Teixeira no CECR, outras experiências emblemáticas foram desenvolvidas no Brasil. Dentre elas, temos as experiências: dos Ginásios Vocacionais (GV) – 1960; da Escola Parque – 1960; dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) - 1980 e 1990; e a mais recente experiência, que se trata da implantação do Programa Mais Educação (PME) – 2007, e Novo Mais Educação (PNME) – 2016.

Considerado um tema recorrente, a Educação em Tempo Integral ou em jornada ampliada sempre esteve presente no cenário educacional brasileiro, seja na forma de programas ou projetos. Nesta perspectiva, Cavaliere (2009) aborda a importância da escolarização em Tempo Integral, pois o tempo de permanência na escola, conforme o que estabelece a política, visa à formação global dos sujeitos, na tentativa de garantir uma educação mais equitativa e promotora de maior desenvolvimento e cidadania.

Por outro lado, Moll (2012) defende a ampliação da jornada escolar através da escola de tempo inteiro, pois desta maneira seria possível desenvolver uma nova dinâmica pedagógica que aborde o que é fundamental para a vida em sociedade direcionada pelo bem público; isso se daria com vistas no aprofundamento dos conhecimentos, no espírito crítico e nas vivências democráticas, a partir dos quais se promoveria uma formação do aluno por inteiro.

Arroyo (2012) considera a proposta de mais tempo na escola como a maneira de oportunizar, através do tempo de permanência, uma experiência educativa transformadora, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e cognitivas, pautadas em diferentes atividades educativas para o aluno (a) da escola pública.

Nessa ótica, Menezes (2012) enfatiza que, embora o conceito de Educação Integral esteja em constante movimento no contexto atual, esta é considerada ação estratégica, a qual se volta para a garantia da atenção e desenvolvimento integral da criança e do jovem; a autora faz ainda referência ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que traz à tona a reflexão acerca da proteção social e Educação Integral como direitos intrínsecos a esse público.

A autora afirma que os direitos à Educação Integral estabelecidos nos marcos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e nos Planos Nacionais de Educação (PNE-2014), estabelecem em suas diretrizes o direito à Educação Integral e, de maneira não relacionada, oportunizam a discussão para o Tempo Integral.

Tanto a LDB, quanto os PNEs, não definiram de maneira específica, o que é o Tempo Integral, pois embora não tenham oportunizado o direito a educação nessa perspectiva, propiciou espaços para as discussões entre os profissionais da educação, acerca dos desafios, impactos e contribuições do Tempo Integral no processo de formação dos alunos, além de fortalecer o debate entre essas duas concepções de educação, vislumbrando fomentar subsídios a serem implementados nas normatizações que se sucedem (MENEZES, 2012, p. 50).

Partindo dessas concepções conceituais sobre educação com foco no Tempo Integral escolar, concordamos com Arroyo (2012) e Moll (2012), quando tratam do desenvolvimento da educação no tempo ampliado, dando vazio à formação do aluno no tempo inteiro, possibilitando com isso uma dinâmica diferenciada, em que o trabalho pedagógico permite vislumbrar experiências educativas plurais e transformadoras na formação do(a) aluno(a) da educação pública.

Cardoso, Anjos e Oliveira (2017) enfatizam que as políticas públicas no Brasil estão mais voltadas para a Educação em Tempo Integral e não de Educação Integral no seu sentido multidimensional; isso se dá mesmo quando têm como objetivo o desenvolvimento da Educação Integral escolar na perspectiva da formação completa dos sujeitos, a partir de uma educação democrática.

Logo, evidenciamos que a Educação Integral e o Tempo Integral são modelos de educação com uma reflexão complexa enfatizada pelas autoras, podendo ser entendidos por diferentes perspectivas e concepções. Neste sentido, também podem ocorrer certas incompreensões, o que poderá impactar em um trabalho educativo fragmentado, algo que não caracterizaria aquela educação defendida por Arroyo (2012) e Moll (2012).

Cabe ressaltar que a própria legislação fundamenta a questão do Tempo Integral e a jornada ampliada, principalmente quando nos remete à importância dessa ampliação na qualificação de um novo tempo. Esse aspecto possibilita repensar a organização da escola e das práticas pedagógicas, assim como o envolvimento de todos os sujeitos que dela fazem parte, em função do alargamento do tempo escolar.

Dessa maneira, percebemos que essas discussões são fundantes para a compreensão da Educação em Tempo Integral, a qual está implementada em parte das escolas da rede estadual de educação de Belém/PA, bem como para compreendermos como a implementação dessa política reflete na dinâmica da escola, na organização do currículo, do tempo e dos espaços a partir de uma educação que promova mais tempo para a melhoria da aprendizagem.

Tal perspectiva está em consonância com o Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC, aprovado em 2014, e articulado com o Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2013a),

por meio das metas e estratégias para a implementação das ações que qualificam a Educação em Tempo Integral e a ampliação da jornada escolar neste Estado.

Segundo o PEEI (PARÁ, 2014), o ensino público da escola básica no Pará – com destaque para a educação direcionada pela Secretaria Estadual de Educação – apresenta níveis de desempenho abaixo das metas projetadas, a partir dos indicadores oficiais, o que resulta negativamente nas expectativas previstas para o desenvolvimento econômico e social do estado para as décadas seguintes.

Logo, a defesa pela melhoria da aprendizagem na escola pública como direito tem-se configurado como uma temática recorrente, alcançando pauta de discussões e pesquisas por parte de teóricos e educadores brasileiros. Estes, há décadas se debruçam sobre estudos, com proposições para a construção de políticas públicas educacionais que visam à melhoria na qualidade da educação do ensino público.

Desse modo, ao considerar a importância do diálogo construído entre o estado e a sociedade civil, o Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015a) faz referência ao Pacto pela Educação¹⁰ (PA) como estratégia de articulação com vistas a fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios no enfrentamento dos problemas educacionais, vislumbrando possibilidades de transposição do nível de desempenho escolar em que se encontra o sistema de ensino paraense, o que ocorreria por meio do Plano de Educação Integral sob a égide da SEDUC/PA.

No entanto, o PEEI cumpre a função de apresentar orientações para as futuras ações em direção à implementação do Tempo Integral na rede estadual de ensino. Intencionou dar uma certa unicidade ao processo, pois o que havia eram as adesões das escolas aos projetos e programas federais, com proposições de ampliar o tempo do aluno na escola a partir de atividades socioeducativas, a exemplo das ações do Programa Mais Educação.

Cabe destacar o impacto das experiências obtidas progressivamente desde 2009 com a adesão ao PME no estado do Pará e do compromisso de promover a política educacional de Educação Integral, vislumbrando a melhoria na qualidade da educação básica. Isso foi o que motivou a SEDUC a avançar na perspectiva de expandir a referida política em toda a rede do estado a partir da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, a fim de subsidiar o

¹⁰ Pacto pela Educação do Pará, este Plano está apresentado em subseção específica na seção I desta dissertação.

processo de implementação da oferta do Tempo Integral, com ênfase nos seguintes modelos: escola de Tempo Integral e Educação Integral com parceria institucional¹¹.

A construção do Plano Estadual de Educação Integral do Pará se deu por meio da assessoria e parceria da Fundação Itaú Social (FIS), sob coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o qual iniciou os estudos em maio de 2013, culminando na construção do referido Plano em 2014, voltado a subsidiar a política de Tempo Integral da rede pública de ensino estadual.

Nesta direção, Soares (2017) enfatiza por meio dos seus estudos¹² que:

A participação efetiva da sociedade nas ações previstas no Pacto pela Educação do Pará fortalece o exercício de democratização na educação, além de incentivar parcerias público-privada no desenvolvimento de programas e ações educativas, cuja finalidade é ampliar as perspectivas de melhoria da qualidade do ensino (SOARES, 2017, p. 103).

Portanto, por meio dos programas e projetos implementados na base do Pacto pela Educação no Pará, foi apresentada a política de Tempo Integral como ação estratégica para o alcance de seus resultados, algo pautado em elevar a qualidade no ensino no Pará através da Educação de Tempo Integral. Assim, a presente dissertação focalizou na análise do Plano Estadual de Educação Integral, destacando a base conceitual do modelo de educação na perspectiva da política de Tempo Integral – a qual está estabelecida na rede pública estadual do Pará –, sobretudo, na aferição do alcance da meta estabelecida por este documento e em como a SEDUC/PA foi capaz de implementá-las.

Neste sentido, a análise incidiu sobre o que de fato foi implementado à luz das orientações do PEEI e sua efetivação até o final de 2017, prazo este estabelecido pelo próprio Plano e pelo Pacto pela Educação do estado.

Nesta ótica, para uma melhor aproximação com o objeto de estudo, interessamo-nos em buscar respostas a uma questão latente: *Como se desenvolveu os encaminhamentos da política de Tempo Integral após a implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA?*

Para aprofundamento da pesquisa, elegemos as seguintes questões norteadoras:

¹¹ Esses modelos de educação presentes no PEEI estão relacionados aos desenhos pedagógicos que configuram a política de Tempo Integral presente na educação direcionada pela SEDUC/PA, os quais estão apresentados em subseção específica, na seção II deste estudo de pesquisa.

¹² A professora Nilene Fernandes Soares apresentou em 2017 sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, com o título *Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual do Pará na Perspectiva do Financiamento* (SOARES, 2017).

- a) Quais as orientações estabelecidas pelas bases teóricas e legais para a efetivação da política educacional de Tempo Integral no Brasil e no Pará?
- b) Qual a concepção da política de Educação Integral e Tempo Integral presente no Plano Estadual de Educação Integral do Pará?
- c) Quais os caminhos adotados pela política de Educação de Tempo Integral após a implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA, a partir dos documentos oficiais?

Assim, para melhor orientar esta pesquisa, tomamos como objetivo geral: *Analisar os encaminhamentos da política de Tempo Integral após a implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA (2014-2019).*

Como objetivos específicos, delimitamos:

- a) Identificar as orientações estabelecidas pelas bases teóricas e legais para a efetivação da política educacional de Tempo Integral no Brasil e no Pará;
- b) Compreender a concepção da política da Educação Integral e Tempo Integral presente no Plano Estadual de Educação Integral do Pará; e
- c) Analisar os caminhos adotados pela política de Tempo Integral após a implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA, a partir dos documentos oficiais.

Caminhos metodológicos da pesquisa: os procedimentos e o referencial teórico

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos e responder às questões que norteiam o problema central do estudo em questão, será fundante priorizar o desenvolvimento de uma pesquisa com ênfase na pesquisa qualitativa. A metodologia é o caminho a ser seguido pelo pesquisador. Sua importância está relacionada com a base da pesquisa e as orientações para melhor entendimento do objeto e do problema da pesquisa.

Partindo desses aspectos, consideramos o que nos diz Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Em virtude de oportunizar novos olhares sobre a política de Tempo Integral escolar em nosso país, em especial, no estado do Pará, o presente estudo analisou a implantação da política de Tempo Integral anunciada no PEEI da SEDUC. Para tanto, sua natureza qualitativa foi essencial, pois observamos e analisamos os fatos sob a ótica dos documentos, para compreendermos o contexto da implantação da política que institucionalizou o Tempo Integral na educação pública de ensino da escola básica no Pará.

Por se tratar de uma pesquisa que emprega mais de uma fonte de dados, o que lhe confere maior flexibilidade, essa abordagem se configura a partir de um estudo transdisciplinar, o qual, para Chizzotti (2003), assume diferentes concepções epistemológicas, como a fenomenologia, o marxismo, a hermenêutica, dentre outros. De acordo com o autor:

O termo qualitativo implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 1).

Na citação em destaque, notamos que o paradigma qualitativo nos possibilitou alcançar uma intensa partilha de informações, uma relação dinâmica com os envolvidos no processo dessa investigação, um contato direto do pesquisador com o seu objeto e uma observação detalhada, reconhecendo a singularidade do recorte pesquisado.

A abordagem qualitativa tem como finalidade buscar dados para compreender determinada realidade. Aprofunda-se em um universo de significados de ações e de relações humanas que não podem ser perceptíveis em números estatísticos. O principal objetivo é possibilitar o conhecimento de uma determinada realidade referente ao problema pesquisado, interpretar e analisar.

O enfoque qualitativo tem obtido crescente popularidade pelo seu caráter rico e real, de modo que nos levou a compreender com maior profundidade as peculiaridades e especificidades acerca da implantação da política de Tempo Integral anunciada no PEEI do Pará e sua efetividade, a partir das metas e estratégias propostas no próprio documento e suas possíveis relações com o Pacto da Educação do Estado.

Por entendermos que a “natureza do problema ou seu nível de aprofundamento [é] de fato, que determina a escolha do método” (RICHARDSON, 2011, p. 70), a abordagem qualitativa se mostrou adequada para a compreensão desse fenômeno social e para examinar o objeto de estudo com maior profundidade. Isso possibilitou a compreensão da lógica por trás das estratégias pensadas e implementadas por meio das metas estabelecidas no PEEI, uma vez

que esse tipo de abordagem “tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos” (MINAYO, 2014, p. 57).

Logo, o enfoque qualitativo tornou-se de grande relevância para esse estudo, uma vez que nos possibilitou construir um percurso metodológico coerente com as demandas do objeto de estudo. Sendo assim, a abordagem qualitativa de pesquisa teve como foco principal a análise e a significação da realidade estudada. No entanto, para alcançarmos a significação dessa realidade, fez-se necessário a adoção de outros procedimentos, tais como a descrição, a compreensão e, por último, a inferência e a significação. “A adoção de tais procedimentos em sua totalidade depende, entretanto, do tipo de pesquisa a ser adotado no âmbito deste paradigma de investigação” (RIBEIRO, 2017, p. 28).

Para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação, o estudo focalizou nas bases da pesquisa documental, a partir dos textos legais, documentos oficiais, planos aprovados, relatórios consultados, que dispõem sobre o tema abordado, constituindo-se em fonte rica e estável de dados. Essa incursão resultou em análise mais precípua da política em estudo, pois esses marcos normativos subsistem ao longo do tempo e tornam-se a mais importante fonte de dados nas pesquisas de natureza histórica.

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte os documentos no sentido amplo, isto é, não só documentos impressos, mas também outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, postagens no site oficial de domínio público da Secretaria Estadual de Educação, entre outros. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não receberam nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima a partir da qual o(a) pesquisador(a) vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2016).

No que tange à análise documental, Chizzotti (2003), faz uma abordagem importante sobre os documentos, tendo em vista que:

Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas. A reunião delas é indispensável para se conhecer o que já foi bem investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem, reclamando novos estudos (CHIZZOTTI, 2003, p. 18).

Neste sentido, os documentos selecionados para análise e fundamentação da pesquisa vislumbravam compreender o contexto e o objetivo da política de Tempo Integral preconizada no PEEI da Secretaria de Estado de Educação. Esses documentos foram divididos em dois grupos: o primeiro apresenta os marcos legais que normatizam e institucionalizam a política do

Tempo Integral em âmbito federal e estadual; o segundo grupo é relativo à política do Tempo Integral direcionada pela rede estadual de ensino no Pará.

Cabe destacar que a escolha por esses documentos se justifica por serem as normativas que tratam com mais especificidade da política de Educação de Tempo Integral no cenário educacional brasileiro e paraense.

Quadro 1 - Documentos âmbito Nacional e Estadual da política de ampliação do tempo escolar

Documentos	Natureza
Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96	A Lei que rege a política educacional brasileira e por tratar, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, do direito à Educação Integral/em Tempo Integral para o educando e o preparo para o exercício da cidadania.
PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação	É um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007.
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007,	Tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados e Municípios, famílias e comunidade, em prol a melhoria da educação básica.
Plano Nacional de Educação (PNE/2001)	Sinaliza a proposta de Educação Integral, ao aludir, na meta 21, à ampliação da jornada na escola com o propósito de expandir a escola de Tempo Integral, para no mínimo sete horas diárias
Plano Nacional de Educação (PNE/2014)	Menciona, na meta 6, a proposta da Educação Integral, o que o torna de relevância para o estudo e compreensão da proposta de Educação Integral/Tempo Integral presente no plano;
Pacto pela Educação do Estado do Pará (2013)	Apresenta metas e desafios com objetivo de melhorar a qualidade da educação pública no estado e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com base nos indicadores do IDEB/2011.
Plano Estadual de Educação (PEE/2015)	Sancionado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, com vigência por dez anos, a contar da publicação desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014.
Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA (2014)	Apresenta as diretrizes, objetivos e metas do projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Pará.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim, a relevância do uso dos documentos na pesquisa em tela foi fundamental, pois através deles extraímos os possíveis elementos que deram substância à ampliação de conhecimentos referentes ao objeto em estudo. Esses documentos foram utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos, já que trazem em seu conteúdo elementos

elucidativos acerca da política do Tempo Integral e sua intencionalidade no ensino público, tendo como elemento de análise o Plano Estadual de Educação Integral (2014) da SEDUC.

O segundo conjunto de documentos relativos à política de Educação de Tempo Integral abarcaram a princípio: a Resolução Normativa nº 002/2012- GS/SEDUC/nº 372265 (PARÁ, 2012a) e Resolução Normativa nº 003/2012 – GS/SEDUC – nº 372269 (PARÁ, 2012b); Instruções Normativas do Tempo Integral; Relatórios de projetos implantados no Ensino Médio do Tempo Integral; Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral; Relatórios de matrícula e quantitativo de escolas do ensino regular e do Tempo Integral do Ensino Fundamental Médio (2014-2019) (PARÁ, [202-]); e o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). Porém, somente foi possível acessar a quatro elementos desse grupo de documentos, sendo aqueles que nos permitiram apresentar dados objetivos quanto à política do Tempo Integral implantada na rede pelo PEEI/PA.

Contudo, esses documentos estão diretamente relacionados a como se apresenta a política do Tempo Integral no contexto paraense, e se justificam por serem aqueles que mensuram como o Tempo Integral está posto na educação pública – sobretudo, para compreender se alcançaram efetividade quanto à meta estabelecida pelo Plano Estadual de Educação Integral sob a égide da Secretaria Estadual de Ensino.

Destacamos também que este estudo se deparou com uma problemática que impossibilitou o alcance de parte desses documentos mencionados anteriormente, assim como, a realização das entrevistas, qual seja, o surto epidemiológico causado pela COVID-19¹³, que vem impactando sobremaneira a vida em sociedade.

A Organização Mundial de Saúde, no passado dia 11 de março, elevou a situação de emergência de saúde pública ocasionada pelo CODIV-19 para pandemia internacional. Até essa altura, muitos países já tinham começado a adotar medidas para tentar travar a propagação do vírus, entre elas o encerramento dos estabelecimentos de ensino. [...] Trata-se, portanto, de uma das muitas medidas extraordinárias que foi necessário adotar em consequência dessa grave crise sanitária para conter a progressão da doença e, dessa forma, contribuir para evitar o colapso dos nossos sistemas de saúde (ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – OEI, 2020, p. 6).

¹³ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa (BRASIL, [20--]b, on-line).

No estado do Pará, a situação de calamidade sanitária, instaurada pela COVID-19, não foi diferente dos demais entes federativos, principalmente quanto à educação pública. Isso, porque o Decreto nº 609, de 16 de março de 2020, suspendeu temporariamente o funcionamento presencial das atividades nas unidades públicas e privadas de ensino no estado, bem como o funcionamento temporário de maneira presencial dos órgãos públicos, especialmente aqueles que compõem a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) (PARÁ, 2020),

Outro elemento relevante e fundamental nesta investigação se refere à revisão bibliográfica. Esta etapa forneceu subsídios teóricos necessários para a fundamentação conceitual das concepções de Educação Integral e Tempo Integral apresentadas pela literatura contemporânea sobre a temática, bem como permitiu verificar como os trabalhos científicos anteriores inferiram indicativos fundantes para as possíveis intencionalidades da política de Tempo Integral na educação pública no Pará.

Logo, fez-se necessário reunir um estudo sistemático da literatura contemporânea sobre a Educação Integral e Tempo Integral no cenário educacional brasileiro, a qual contribuiu de maneira fundante com a síntese de elementos que alicerçaram o fomento da política em tela no ensino da escola básica no contexto nacional, dando-se a devida ênfase ao âmbito estadual, em especial, ao estado do Pará, a partir da implantação do PEEI sob o direcionamento da Secretaria Estadual de Educação.

Neste primeiro momento, realizamos um levantamento a partir da revisão bibliográfica acerca do que existe na literatura brasileira sobre a temática, por meio de seleção de teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação do Estado do Pará, acervos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Anais da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), banco de dados da Scientific Electronic Library (SCIELO), bibliotecas digitais das universidades brasileiras, páginas do site do Ministério da Educação (MEC), portal da SEDUC/PA, além de livros e artigos científicos que versam sobre o assunto.

Neste estudo, a análise bibliográfica tem a finalidade de direcionar o caminho a ser percorrido pelo(a) pesquisador(a), desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Neste sentido, a análise bibliográfica aqui realizada serviu a dois aspectos básicos, porém, cruciais: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico (ALVES; MAZZOTTI, 2006).

Nesta fase do levantamento bibliográfico, foi possível verificar a existência de valiosos trabalhos de cunho científico que tratam da política de Tempo Integral no cenário paraense,

quer de pesquisas, teses ou dissertações. Porém, não ficou evidenciado a partir destes trabalhos científicos haver um estudo voltado para analisar os encaminhamentos da política de TI, a partir da implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA.

Dentre esses trabalhos, quatro se destacam por tratarem especificamente da política em tela na educação pública no Pará; dentre eles, estão os trabalhos acadêmicos do Instituto de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA).

A dissertação intitulada *O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: caso da escola Miriti de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Pará*, de autoria de Costa (2015), levou a cabo a análise do projeto, assim como sobre o papel do governo do Estado paraense na implementação da proposta, seus marcos legais, históricos e contextuais para compreender a concepção de escola e de Educação Integral dos sujeitos que desenvolvem a proposta; deu particular importância à Escola Miriti, devido ao processo de implementação da Política de Educação Integral da SEDUC, iniciada em 2012. O estudo possibilitou a percepção de que há um conjunto de limites e possibilidades em torno do projeto que vem sendo desenvolvido em uma escola pública de Ensino Médio, com muitos esforços e dificuldades.

O trabalho *Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA*, pesquisa de Sousa (2016), analisou a política de ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira por meio da implantação do Programa Mais Educação via Secretaria Municipal de Educação, tendo como lócus 2 (duas) escolas nesse município do Pará, no período de 2011 a 2014. O estudo constatou que o Programa foi uma estratégia exitosa de promoção da Educação Integral/em Tempo Integral, mas as experiências observadas revelaram que a ausência de infraestrutura adequada, a necessidade de formação e valorização aos profissionais e a inexistência de diretrizes curriculares têm dificultado uma mudança significativa na escola.

O trabalho intitulado *O projeto escola de Tempo Integral da rede estadual do Pará na perspectiva do financiamento*, da autoria de Soares (2017), apresentou-se como resposta aos anseios da sociedade pelo direito à educação de qualidade. Os resultados da pesquisa mostraram que as relações e influências do contexto macroeconômico de ajuste fiscal são determinantes na formulação das políticas educacionais e das diretrizes e propostas de políticas de financiamento para educação em contexto local; estas são materializadas em projetos que não contemplam recursos específicos ou ainda são muito reduzidos, o que acaba por inviabilizar a garantia do que propõem, isto é, a qualificação da educação básica. Tal fato evidencia que a operacionalização da proposta se abre à parceria público-privada.

Por sua vez, o estudo *A ampliação do tempo escolar na organização do trabalho pedagógico na Escola Rio Tapajós*, realizado por Guimarães (2018), abordou a política de ampliação do tempo, implantada por meio do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC/PA. Este trabalho de pesquisa reuniu elementos fundamentais para esclarecer que as escolas que trabalham nessa perspectiva educacional somente experimentam a implementação da referida política de forma gradativa, pois se está aquém de atingir a Meta 6 estabelecida no PNE (2014-2024).

Após essa leitura das pesquisas, foi realizada a coleta de dados a partir dos documentos (parte deles) elencados neste estudo, pois foi necessário o desenvolvimento desta técnica com vistas a explorar os dados e a fim de obter informações, percepções e impressões presentes nos referidos documentos. Tudo isso ajudou a vislumbrar e a extrair destes os elementos propícios a apontar o modelo de educação pública que está submetido o ensino da rede estadual no Pará.

Para a realização desta pesquisa, fez-se necessário também reconhecer a importância de uma categoria de análise, a saber: Educação de Tempo Integral. Esta categoria serviu como guia teórico para a realização do estudo, ajudando na compreensão do objeto da pesquisa e conduzindo a investigação em seus aspectos gerais.

Para tanto, fazemos recurso à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a fim de interpretar a categoria (Educação de Tempo Integral), conforme pautada pelas contribuições teóricas que se têm ocupado dessa temática e que sustentam este estudo – não só isso, mas também para aferir os efeitos e consequências na educação pública direcionada pela SEDUC/PA.

No entanto, transcender as aparências daquilo que uma concepção institui e revela não somente é importante, como também é crucial para desvelar o que de fato está explícito e qual a intencionalidade de uma determinada política na construção de conceitos que se hegemonizaram no contexto das políticas educacionais. Ademais, para o pesquisador como materializador da ciência, é essencial ir além da aparência, uma vez que, em uma apropriação inferida por Marx, “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”. Nesta direção, Gomes enfatiza:

Através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 2002, p. 74).

Quanto ao referencial teórico, realizamos um levantamento da literatura para compreendermos o debate teórico sobre a política de Educação Integral e Tempo Integral na

contemporaneidade. Neste sentido, destacamos as obras de Arroyo (2012), Moll (2012), Menezes (2012), Cavaliere (2006), Coelho (2003), dentre outros autores, pois entendemos que são as melhores referências que alicerçaram a construção teórica deste estudo acerca da política em tela, pois sustentam que a Educação de Tempo Integral, é uma concepção de educação que vislumbra o desenvolvimento dos sujeitos para além do processo de escolarização, ou seja, uma formação mais ampla. Além disso, fez-se necessário desenvolver uma abordagem sobre a jornada escolar ampliada para uma melhor compreensão no que se refere à educação com ênfase nessas proposições educacionais.

A fundamental relevância dos estudos científicos acerca da Educação Integral e Educação de Tempo Integral citados estava nos pontos basilares para analisar de maneira precípua a política pública que dá substância à educação nessa perspectiva, sobretudo, a política de Tempo Integral que se configura no PEEI/SEDUC/PA implementada em 2014, com metas a serem cumpridas até 2017, as quais estão relacionadas àquelas propostas pelo Pacto pela Educação do Pará.

Outra questão relevante neste estudo será a análise nos Planos Educacionais na perspectiva macro (nacional) e na micro (estadual), para que possamos compreender o papel que esses Planos propõem para a educação pública por meio da política em estudo.

Através de estudos relacionados aos Planos Educacionais, Menezes e Diniz Junior (2018) analisam o Monitoramento e Avaliação dos Planos Educacionais Estaduais em consonância com o PNE (2014), de modo a constatar que a dimensão material da ação pública, a *policy/policies*, inscrevendo-se no gênero de estudos, visa a examinar os seus programas, no sentido do conteúdo concreto da política, da sua configuração e de problemas técnicos apresentados. Não menos importantes, há outras duas dimensões inter-relacionadas da análise de políticas públicas, sobre as quais Muller e Surel (2002) explicitam que:

Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamenta a política e os mediadores das políticas (atores) (MULLER; SUREL, 2002, p. 13).

Partindo dessas proposições, Oliveira (2020) enfatiza, com base na perspectiva metodológica, como as políticas são formuladas e se desenvolvem por meio de contextos não sequenciais, nem lineares, implicados por debates, embates e negociações envolvendo atores de arenas ou grupos de interesses específicos, os quais no decorrer da configuração do contexto vão se remodelando.

Ainda a esse respeito, quando trata em seus estudos sobre *Educação em Tempo Integral na Meta 6*, no que tange ao ciclo de políticas públicas proposto por Stephen J. Ball e Mainardes (2011), Oliveira (2020) considera o processo de formulação destas como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas, tendo em vista que:

Em seus estudos, as políticas têm três principais ciclos: o ciclo de influência, de produção do texto e o contexto da prática. O ciclo de análise proposto por Ball apresenta ainda outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Ball indicou que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência, pois é “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Diante dessa perspectiva analítica sobre o ciclo da política, esta deve se preocupar com a análise de contextos, textos e consequências. Assim, é importante considerar os antecedentes históricos, as influências que fizeram com que determinado tema fosse incluído na agenda da política pública; o contexto em que as políticas são formuladas (econômico, social, cultural); as relações com outros textos e políticas; e os efeitos que as políticas podem gerar nas práticas (BALL, MAINARDES, 2011).

Cabe ressaltar, que o ciclo de políticas na configuração posta pelos referidos autores, na análise de Oliveira (2020), está inter-relacionados, porém, sem uma dimensão temporal, linear ou sequencial, mas envolvendo arenas de lutas e disputas de valores, interesses de grupo manifestados na elaboração e execução das políticas.

Logo, a aproximação da análise do contexto e da produção do texto da política do Tempo Integral no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA, correlata ao exame do conteúdo da política e das proposições que as fundamentam, está relacionada à análise dos antecedentes históricos de uma dada política e dos objetivos, dos valores declarados nos documentos oficiais, bem como das ideias e conceitos explicitados nos Planos de Educação (PA), diretrizes, projetos, programas e resoluções publicadas.

Logo, o presente estudo também buscou examinar a dimensão material da ação pública, por meio dos programas e projetos implementados pelo Tempo Integral, tendo em vista mensurar o conteúdo concreto que esta política e sua configuração de problemas técnicos apresentaram na educação da rede estadual, preconizada pela SEDUC/PA.

Contudo, com vistas a responder às questões propostas por este estudo, o trabalho foi organizado em três seções. A dissertação inicia com esta introdução, mais três seções e as considerações finais.

Na introdução, apresentamos como a pesquisa foi encaminhada, de modo que enunciemos o título, o objeto de investigação, a construção do problema de pesquisa, os objetivos e o percurso teórico-metodológico.

A Seção I apresenta as bases teóricas, epistemológicas, bem como as bases legais do debate da Educação Integral e do Tempo Integral no Brasil e no Pará; analisou a trajetória dessas concepções de educação no contexto vigente, com base nos ideais de uma formação mais ampla e emancipatória que influenciaram a educação nessa perspectiva, e como estão refletidas nas experiências implementadas no cotidiano das escolas públicas no Brasil, por meio das discussões pautadas na literatura em âmbito nacional. Tomamos como base, então: Coelho (2003), Maurício (2009), Moll (2012), Menezes (2012), dentre outros autores que já têm tratado da Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Voltamo-nos também para desvelar as nuances conceituais da referida política, que figuram no PEEI/PA (PARÁ, 2014).

Ainda na Seção I, discorremos sobre as bases normativas da política de Educação Integral e de Tempo Integral em âmbito nacional e estadual, com foco nos marcos normativos da referida política protagonizada pela SEDUC/PA, por meio do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2013a), que deu origem ao Plano Estadual de Educação Integral; e do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015a), que apresenta a meta 6; e por fim, das orientações que projetam caminhos fundantes à organização do Projeto Político Pedagógico da escola que oferta a educação nesta perspectiva.

Na Seção II, apresentamos o contexto educacional paraense na perspectiva do Tempo Integral, tendo em vista que a referida seção foi intitulada “A educação paraense e a concepção de Educação Integral e Tempo Integral presente no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA”. Nela, reunimos os elementos necessários para mensurar como a política de Tempo Integral se apresenta e se materializa na educação pública da rede estadual de ensino. Para responder ao que se propôs, a seção desdobra-se em cinco subseções: 2.1 O contexto educacional do Pará nos dados oficiais; 2.2 A parceria público-privada na gerência dos programas e projetos de Tempo Integral da SEDUC/PA; 2.3 Plano Estadual de Educação Integral: consenso ou dissenso para à educação pública no ensino da escola básica no Pará; 2.4 Educação Integral e Tempo Integral no PEEI: sinônimos consensuados ou conceitos em disputa; e 2.5 O Novo Ensino Médio e a política de Tempo Integral da SEDUC/PA.

Já na seção III, apresentamos a política encomendada até onde os dados permitiram detectar. Esta foi intitulada “Os caminhos da Política de Tempo Integral no ensino público, a partir do Plano Estadual de Educação Integral no Pará: do legal ao real”. Esta seção reuniu elementos por meio da análise dos dados, a qual evidenciou se houve efetividade nas ações

estabelecidas pelo PEEI para a educação pública estadual no Pará. Nestes termos, a seção se desdobra em apenas duas subseções, intituladas: 3.1 Análise da Categoria Tempo Integral nos documentos oficiais; e 3.2 Ações efetivadas a partir do Plano de Educação Integral da SEDUC/PA: caminhos em desalinho para o alcance de suas metas.

Por último, nas considerações finais, abordamos de maneira precípua o que nos propomos a discutir nesta investigação, assim como tratamos das reflexões partilhadas neste estudo, com ênfase no que tange à política que implementou o Tempo Integral, a partir do PEEI/SEDUC (PARÁ, 2014), e suas possíveis contribuições para a educação da rede estadual de ensino público no Pará.

1 BASES TEÓRICAS E LEGAIS DO DEBATE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DO TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO PARÁ

A trajetória das políticas educacionais tem sido amplamente investigada como eixo privilegiado na construção de sistemas educacionais que efetivamente estabeleçam garantias a crianças e jovens em idade escolar, incluindo também a população adulta pouco escolarizada no acesso à educação, pois se trata de direito humano que fundamenta sua construção como pessoa a partir do exercício da cidadania.

Nesta direção, a educação deve se constituir em dimensão inerente à dinâmica de vida dos seres humanos, justamente no sentido de fomentar suas potencialidades, ampliar o horizonte de suas vivências e experiências, oferecer condições para o contato humano, por meio de diversos saberes; tudo isso deve se dar de modo a constituir a sociedade, vislumbrando oportunizar instrumentos de preparação para o mundo do trabalho e principalmente para a vida (OLIVEIRA; SOUZA, 2015).

Neste sentido, partimos do pressuposto de que a Educação de Tempo Integral, quando trabalhada de maneira intencional, poderá possibilitar elementos fundamentais para o desenvolvimento das dimensões formativas dos sujeitos, tendo em vista favorecer um conjunto de habilidades e competências precípuas à construção de um projeto de vida e de sociedade que possibilite o acesso irrestrito à garantia dos direitos à vida cidadã.

Dito isto, esta seção tem por objetivo analisar as orientações estabelecidas pelas bases teóricas e legais na efetivação da política educacional de Tempo Integral no Brasil e no Pará. Buscamos entender, por meio desses documentos, os aspectos normativos que esta concepção de educação apresenta no ensino público estadual paraense.

Logo, para dar conta de responder ao referido objetivo proposto, a seção se desdobra em mais cinco subseções, as quais, com ênfase na literatura contemporânea, trazem uma breve análise dos elementos teóricos e legais que fundamentam a Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Assim, vislumbram como esses elementos teóricos e legais institucionalizam a política em tela e como estas refletem e consolidam a configuração de uma educação mais completa, democrática, autônoma e equitativa, bem como desvelam o que está implícito, explícito e a sua intencionalidade para a educação pública, com especial destaque para a educação preconizada pelo Plano Estadual de Educação Integral (PEEI), direcionado pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC).

1.1 Breve percurso dos pressupostos e concepções de Educação Integral e Tempo Integral no cenário educacional

Para obter uma compreensão precípua da política do Tempo Integral experienciada no cotidiano das escolas públicas no Brasil, partimos das categorias: Educação Integral e Tempo Integral. Temos em vista compreender como se delinearão os movimentos e as nuances desta política no cenário educacional, tanto em âmbito internacional quanto nacional e estadual, em especial no caso do Pará.

Iniciaremos nossas abordagens sob a ótica de Coelho (2009), pois a autora trata da concepção de Educação Integral a partir de termos sócio-históricos. Sua apreensão tem como base as matrizes ideológicas que são intrínsecas às diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos, partindo do pressuposto de que visões sociais e de mundo diferentes – como a conservadora¹⁴, a liberal¹⁵ e a socialista¹⁶ – engendram também concepções e práticas diferentes de Educação Integral.

Desde a Antiguidade, já se delineava uma educação com essas proporções, isto é, uma educação com sustâncias formativas amplas, visto que, na Paidéia Grega, havia uma formação humana mais completa, a qual não tinha como foco tão somente o desenvolvimento intelectual, mas, para além do processo de escolarização, refletia nem um tipo de educação que hoje se configura em Educação Integral (COELHO, 2009).

A Educação Integral teve suas raízes evidenciadas em solo estrangeiro, mesmo não sendo denominada como tal, apresentando uma formação mais completa da vida humana e levando em conta sua relação com o mundo e, sobretudo, com suas condições sociais. Sob esta ótica, Jaeger (1994) enfatiza que este tipo de educação propagada pela cultura grega estaria para além do desenvolvimento intelectual, uma vez que:

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da

¹⁴ No sistema político econômico conservador, o movimento político social integralista tinha como concepção de educação integral: o Estado integralista, a família e a religião voltados para a educação como um processo de conversão a uma verdade estabelecida;

¹⁵ No sistema político econômico liberal, o movimento político social renovador tinha como concepção de educação integral a formação completa do homem voltada para a democracia, industrialização e experimentação;

¹⁶ No sistema político econômico socialista, o movimento político social anarquista tinha como concepção de educação integral o ensino para todas as pessoas e todos os níveis de escolaridade, que possibilite a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade caracterizado por uma educação emancipadora da classe trabalhadora tendo como propósito uma sociedade libertária (COELHO, 2009).

gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (JAEGER, 1994, p. 13).

Logo, a partir dessa concepção de educação grega, percebemos que a perspectiva de completude de forma integral não está desassociada de uma visão de mundo, mas intrinsecamente relacionada a suas reais condições sociais.

Ainda sob a ótica da Educação Integral, num período distante da Paidéia grega, foi a partir da Revolução Francesa, no século XVIII, e com a constituição da escola pública que a educação ressurgiu. Configurava-se “com base na formação do homem completo, a partir da perspectiva Jacobina, com foco na formação do ser físico, moral e intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p. 159), uma vez que fomentava a consolidação de uma educação que seria alcançada mediante o entrelaçamento dessas faculdades.

No final do século XIX e início do século XX, houve a defesa de uma Educação Integral, conforme presente na proposta do movimento anarquista, com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores deste movimento que estabeleceram bases político-ideológicas para esta educação, forjada pelos ideais libertários, com: igualdade, liberdade e autonomia. Tais categorias, dentre outras, dão lineamentos filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir (COELHO, 2009).

Segundo Martins (2013), Bakunin acreditava que a revolução social deveria destruir a sociedade existente e instaurar o reino da liberdade. Para que isso ocorresse, fazia-se necessário mudar estruturalmente as bases da sociedade capitalista, vislumbrando uma sociedade igualitária e livre, com vistas a um novo tipo de sociedade, que passaria por um projeto revolucionário, o qual se via a educação como parte fundante para qualificá-lo.

Nesta perspectiva, a educação era considerada fundamental para a emancipação dos trabalhadores. Logo, Bakunin defendeu o modelo de Educação Integral, de modo que estes pudessem ter acesso ao conhecimento produzido pelo desenvolvimento científico, vendo neste tipo de educação um dos caminhos para a conquista da igualdade entre os homens (MARTINS, 2013).

Com base nos fundamentos de Paul Robin, Gallo (1995) preconiza que, para os anarquistas, "a Educação Integral [...] pode ser dividida em duas fases distintas" (GALLO, 1995, p. 98). A primeira, segundo o autor, corresponderia aos nossos anos iniciais do ensino

fundamental e a segunda, aos anos finais. Nesse momento inicial é preciso "entender como a criança aprende e fixa as primeiras impressões, os primeiros conhecimentos" (GALLO, 1995, p. 99), o que é realizado a partir do instigar de sua curiosidade infantil. É um período em que reina a espontaneidade, evidenciada pelo trabalho com os sentidos, e a sensibilidade, o que implica um trabalho constante com as "percepções sensitivas diretas e [...] também percepções mediatizadas por instrumentos simples" (GALLO, 1995, p. 107).

Nestes termos, a educação defendida por Paul Robin, na análise de Martins (2013), detém-se sobre:

A implantação de uma Educação Integral visava a construção de um novo tipo de sociedade e possibilitar a formação plena do homem, dando-lhe acesso à totalidade dos conhecimentos humanos, [...] o homem constroem sua visão de mundo a partir do que aprenderam. Sua concepção pedagógica foi colocada em prática, a partir de sua experiência no Orfanato Prévoist, em Cempuis, na França, entre 1880 e 1894.[...] A Educação Integral deveria desenvolver no homem as capacidades física, intelectual e moral. Pensou assim como Bakunin, a partir das desigualdades entre homens. [...] Assim, a educação que vigorava na sociedade desigual era imoral e antirracional, na verdade era uma antieducação (MARTINS, 2013, p. 20-21).

Contudo, cabe evidenciar que os pontos pertinentes a este movimento possibilitam inferir que há um viés ideológico de cunho progressista e emancipador que acompanha o pensamento anarquista em relação a sua proposta na perspectiva da Educação Integral. Logo, tal proposição não é intrínseca a todos os movimentos e correntes político-filosóficas.

No Brasil, no início do século XX, alguns movimentos se efetivaram, como tendências e correntes políticas das mais variadas matizes, na defesa da Educação Integral, com propostas político-sociais diversas. Faziam parte desses grupos heterogêneos os católicos que, por meio de suas instituições escolares, propunham uma concepção de Educação Integral com foco em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa; além dos integralistas, os anarquistas e os liberais; exemplo deste último é Anísio Teixeira, que defendia uma educação na ótica liberal e implantou instituições públicas escolares entre as décadas de 30 e 50, nas quais essa concepção de educação foi praticada (COELHO, 2009).

Vale salientar como as experiências emblemáticas implementadas por Anísio Teixeira (CECR) e Darcy Ribeiro (CIEPs), no que tange à Educação Integral durante o século XX, contribuíram para a consolidação dessa proposta de educação, refletindo de maneira significativa nos dias de hoje, bem como continuam inspirando aqueles que se preocupam com os rumos da educação no Brasil.

Diferentes concepções de Educação Integral foram empregadas e defendidas até aqui pelas correntes e movimentos sociais que projetaram substâncias efetivas no papel do ensino e da escola, por meio de divergentes visões sociais de mundo, constituindo ideologias diversas sobre como conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive. No entanto, é possível evidenciar que essas concepções de educação se fundamentam em princípios político-filosóficos diversos, o que lhes faculta naturezas e práticas igualmente diversas (COELHO, 2009).

A educação defendida por Bakunin, Gallo, Coelho e Martins, dentre outros autores citados nesta seção, evidencia que, mesmo em séculos anteriores à sociedade contemporânea, preconizava-se uma educação que não limitava a uma formação fragmentada e compartimentalizada, mas uma educação ampla, imbuída de saberes plurais, por meio de bases político-filosóficas diversas, com perspectivas de tornar os sujeitos protagonistas de suas próprias ações, a fim de atender aos anseios de uma determinada sociedade.

Logo, recorreremos a Anísio Teixeira, quando trata da educação nesta perspectiva, com vistas a uma educação emancipatória, atribuindo à escola um papel fundante no desenvolvimento desse processo, que corporifica uma educação para a vida.

Não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão [...] (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

O autor deixa evidente a importância no desenvolvimento de outras práticas formativas, não se limitando ao desenvolvimento do intelecto e à memorização. Desse modo, defendia a escola como um lugar onde o conhecimento seria construído no contexto das experiências de vida. O autor ainda registra que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem à escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real. Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

Logo, a educação pauta-se em uma reflexão que tem fundamentos relativos às propostas sociais, políticas e pedagógicas concebidas de acordo com o momento histórico, as quais estão

inseridas no bojo das políticas de Estado, porém, com proposições inerentes à política de governo.

Em análise a segunda categoria, Tempo Integral, elencada para este estudo, reportamo-nos às abordagens de Giolo (2012). Segundo o autor, na história brasileira, o acesso à escola de Tempo Integral foi limitado a uma pequena camada dominante da população. Exemplos disto foram os colégios jesuíticos na Colônia, os liceus e os grandes colégios no período da República.

Nas últimas décadas, devido ao processo de industrialização e urbanização, as classes populares passaram a ter acesso ao ensino, com a escola de um único turno, enquanto os de melhores condições financeiras recebiam Educação Integral nas escolas ou em outros espaços educativos.

Assim, historicamente, as massas populares ficaram às margens da Educação de Tempo Integral e, quando passaram a ter acesso ao ensino de um turno, isto é, à escolarização de tempo parcial, essa estava aquém das suas reais necessidades. Isso, porque ocorria de forma precária e não estava voltada à formação plena do sujeito, atendendo às intenções do sistema capitalista em qualificar precariamente os jovens para exercerem funções no mercado de trabalho, em inadequadas condições físicas e pedagógicas de funcionamento, com salas de aula lotadas e atividades insuficientes, refletindo assim o descaso educacional dos governantes (GIOLO, 2012).

Logo, a necessidade de uma educação que superasse uma formação fragmentada era o anseio e a bandeira de luta de movimentos sociais e intelectuais que buscavam por uma educação mais robusta e expressiva dos sujeitos. Uma educação nesta ótica está presente na história da sociedade brasileira a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que teve como idealizadores: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, entre outros intelectuais brasileiros que compuseram esse movimento de luta por uma educação laica, integral e de qualidade, à qual todos os sujeitos pudessem ter acesso, para se constituírem enquanto cidadãos de direitos.

No entanto, somente a partir da década de 1950 surgiram experiências concretas de ampliação do tempo da criança no âmbito escolar, visto que a concepção de educação anteriormente abordada não se caracterizava quanto ao Tempo Integral, mas em um processo formativo com maior abrangência das dimensões constituintes do homem.

Dentre as inúmeras experiências exitosas vivenciadas em solo brasileiro, duas delas alcançaram destaque. Temos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro¹⁷ – CECR (1950), no estado da Bahia, a Escola Parque (1960), em Brasília¹⁸, e os Centros Integrados de Educação Pública¹⁹ – CIEPs (1980 e 1990), com origem no estado do Rio de Janeiro. Mais recentemente de 2007 a 2015, a política de Educação de Tempo Integral se materializou em grande parte das escolas públicas brasileira através das ações do Programa Mais Educação (PME).

Segundo Giolo (2012), a Educação de Tempo Integral, no contexto histórico brasileiro, tinha uma proposta audaciosa de educação, porém, exitosa, com a oferta de formação integral de Tempo Integral ao aluno de classe menos favorecida.

O autor enfatiza que essa escola no Brasil também alcançou seus insucessos, a partir das escolas citadas, assim como em outras tentativas sob essa concepção de educação. A alegação era de que esses projetos eram onerosos para os cofres públicos, e por consequência disso, os programas nesta perspectiva da política de Tempo Integral não ganharam continuidade efetiva, refletindo na descontinuidade da política, que se configurava por vezes não mais em política de Estado, mas em política de governo. Desse modo, quando se finalizava o mandato, finalizava-se também a política ou ocorria a sua descontinuidade.

Essa concepção de Educação de Tempo Integral voltou a ganhar forças no Brasil com os crescentes movimentos em prol da melhoria na qualidade da educação no período correspondente às décadas de 1980 e 1990, os quais impulsionaram a criação de políticas e programas educacionais voltados a garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência, com foco no aumento da jornada escolar; isso se dava a partir dos programas voltados para a política de Educação de Tempo Integral, como: Mais Cultura, Escola Integrada, Escola de Tempo Integral, Segundo Tempo e o Programa Mais Educação, os quais são exemplos de Programas e ações do Ministério da Educação (MEC).

Tais Programas materializaram-se na política para ampliar a jornada da criança na escola, oferecendo novas oportunidades com mais tempo de aprendizagem aos alunos da escola

¹⁷ Concebido por Anísio Teixeira, o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (NUNES, 2009).

¹⁸ Inspirada na experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque de Brasília. O caráter inovador da proposta implicava mudanças significativas da instituição escolar. Sob a influência das ideias pragmatistas de Dewey, a nova escola era uma comunidade socialmente integrada, de modo a proporcionar uma real experiência de vida.

¹⁹ Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em Tempo Integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender às suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular.

pública brasileira, assim como a institucionalização dos marcos legais que contribuíram para a efetivação da referida política e garantia do acesso a uma educação que busque promover uma formação humana mais completa.

Sob esta ótica, no final de 2007, a Educação Integral volta ao enfoque Nacional através do Programa Mais Educação (PME), institucionalizado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, visando à volta do aluno no contraturno escolar para atividades de ampliação da aprendizagem, por meio das atividades socioeducativas. Porém, este programa somente foi regulamentado em 2010, pelo Decreto nº 7.083/210, momento em que foi reafirmado, dentre outros critérios para adesão, o atendimento aos alunos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Logo, percebemos que a proposta do PME, assim como as demais citadas neste estudo, culminou de maneira na formação dos sujeitos, pois tinha como objetivo ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, na perspectiva de conduzir à Educação Integral, com vistas a alcançar melhorias na formação do indivíduo e minimizar as desigualdades sociais e educacionais enraizadas na história da educação brasileira.

Porém, cabe destacar que, além de uma educação com proporções formativas ampla e completa dos sujeitos do ensino público, predominou o caráter eminentemente assistencialista, orientado para oferecer a ampliação do tempo escolar aos alunos a fim de retirá-los das ruas, para que, além de ficarem resguardados da marginalidade, tivessem um processo de escolarização com qualidade.

No entanto, Paro (1988) corrobora essa questão ao dizer que, antes mesmo de se falar em ampliação da jornada escolar, é preciso refletir sobre o ensino no turno parcial, visando a ofertá-lo com qualidade; somente depois disso deve-se pensar na ampliação da jornada escolar, evitando-se oferecer em mais tempo as mesmas atividades propostas no turno parcial, o que não colaboraria para a formação do aluno na perspectiva preconizada pela política do Tempo Integral.

Contudo, essas investidas ainda não foram suficientes em termos de sensibilização da esfera política da nossa sociedade, no sentido de efetivamente levar-se a termo uma política pública responsável e compromissada na implantação de um tempo ampliado/integral no ensino público brasileiro.

Podemos destacar algumas questões que colaboraram para essa não adoção, que abrangem desde questões econômicas até problemas relativos à própria organização interna da escola, passando ainda por infraestrutura, qualificação dos profissionais da educação, qualidade na alimentação e na organização do trabalho pedagógico, bem como falta de compreensão

conceitual aliada à prática da política de Tempo Integral por parte dos sujeitos partícipes deste processo.

1.2 Conceituando a política: Educação Integral e Tempo Integral no ensino público brasileiro

A educação no cenário brasileiro sempre foi um aspecto social de fundamental importância para o desenvolvimento do homem em sociedade; desta maneira, muito se buscou por uma educação que alcançasse uma formação completa dos sujeitos, com proposições diversas, priorizando qualificar o ensino da escola pública, para atender aos anseios dos sujeitos a partir de uma educação que figurasse como uma formação para além da escolarização, sintetizando outras experiências educativas pautadas em uma educação transformadora para a vida.

No Brasil, esse movimento de Tempo Integral nas escolas, segundo Paro (1988), Arroyo (1988, 2012) e Giolo (2012), entre outros, aponta para a ligação direta com as demandas das populações empobrecidas que reivindicam educação de qualidade e gratuita. Neste viés, Giolo (2012) corrobora ao dizer que “de tempo parcial é a escola dos segmentos populares” (GIOLO, 2012, p. 95) – algo tão constante na história da educação brasileira, que a dinâmica de escolarização motivou essas reivindicações.

Nesta direção, Arroyo (2012) considera que o direito à educação apresenta prerrogativas do direito a uma educação com mais tempo para educar, e justifica tal posicionamento em virtude da garantia desse direito.

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar dar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação (ARROYO, 2012, p. 33).

Neste sentido, as diversas experiências de educação pública de Tempo Integral registradas no cenário educacional brasileiro foram organizadas com ênfase na instrução e na formação dos sujeitos das camadas populares, apresentando-se como forma de democratização do ensino e como garantia de permanência do aluno na escola; o propósito seria de não somente transmitir conhecimentos, mas amenizar os impactos das divergências sociais, assim como os problemas relacionados às condições de pobreza (CAVALIERE; MAURICIO, 2012; GIOLO, 2012).

Essa concepção de educação foi oriunda de políticas públicas educacionais, voltadas a propor melhorias para a aprendizagem dos alunos e atender às necessidades relativas ao mundo do trabalho, além de estar associada ao aumento da carga horária dos alunos na escola, com experiências educativas associadas ao conceito de Educação Integral à escola de Tempo Integral; nesse arranjo, trata-se de uma educação democrática, emancipatória e equitativa, configurando-se não somente em uma política de cunho educacional, mas também de assistência àqueles que vivem às margens das oportunidades socioeconômicas.

Se, por um lado, a ampliação da jornada escolar propõe a ruptura da estrutura tradicional com atividades diversificadas na promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, a necessidade de ampliação do tempo escolar se encontra diretamente ligada aos espaços da escola e às possibilidades de articulação de ambos, de forma a integrar e articular os potenciais educativos existentes na sociedade, como: espaços, pessoas, instituições e iniciativas que garantam condições fundamentais ao desenvolvimento integral dos sujeitos (ARROYO, 2012).

Nesta perspectiva, Cavaliere (2002) enfatiza a importância do trabalho educativo em Tempo Integral, pois o tempo de permanência na escola visa à formação global dos sujeitos na tentativa de garantir uma educação mais equitativa e promotora de maior desenvolvimento e cidadania.

No entanto, com a emergência da escolaridade universal e obrigatória, a educação nesta perspectiva foi pensada tendo em vista uma formação ampla, que envolvesse todas as dimensões do processo de formação dos sujeitos, inseridas em uma concepção de cunho político e emancipador.

Essa concepção de educação, de acordo com Boto (2003) e Coelho (2009), ressurgiu da Antiguidade, num contexto de mudanças para a vida moderna, pressupondo novas atitudes diante da vida. Consequentemente, perante a conveniência na formação mais completa dos sujeitos, parte-se de uma educação que considera o desenvolvimento dos sujeitos com ênfase em suas potencialidades a partir das dimensões física, cognitiva, emocional, social e cultural, para que venha a constituir-se em um projeto coletivo com propósito político de atender a uma determinada sociedade.

No cenário educacional brasileiro, as diversas perspectivas de educação nesta ótica confrontam-se com a questão do espaço e tempo. Ao defender uma formação plena dos educandos, com mais equidade e justiça social, Arroyo (2012) considera a proposta de mais tempo na escola como uma maneira de ofertar experiências educativas transformadoras; logo, o tempo de permanência na escola, voltado a diferentes ofertas educativas, possibilita o

desenvolvimento das potencialidades intelectuais e cognitivas do estudante, dando aos sujeitos da escola pública possibilidades de alcançar o protagonismo de suas ações.

Neste sentido, Moll (2012) defende a ampliação da jornada escolar através da escola de tempo inteiro e, desta maneira, enfatiza o desenvolvimento de uma nova dinâmica pedagógica que estabeleça sentido fundamental para a vida em sociedade direcionada pelo bem público, com foco no aprofundamento dos conhecimentos, no espírito crítico e nas vivências democráticas.

Logo, cabe enfatizar que, se a Educação Integral remete ao desenvolvimento das diferentes capacidades de cada pessoa, isso requer tempo; e justamente este tempo escolar deve ser equacionado tanto quanto as vertentes que se entende como necessário desenvolver.

Sob a ótica de Arroyo (2012) e Moll (2012), a educação numa formação com mais substância requer mais tempo e espaços, relacionando-se não somente a uma formação global, bem como a prerrogativas essenciais para a vida cidadã. Ou seja, que atenda às demandas oriundas dos entraves sociais.

Nesse prisma, Coelho e Menezes (2007, p. 2) também corroboram a definição do conceito de Tempo Integral, apontando que a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral nem sempre denota, necessariamente, a qualidade de ensino esperado. Logo, “nem sempre a extensão quantitativa do tempo na escola resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo”.

No entanto, as autoras evidenciam que a Educação Integral não necessariamente se configura como tal quando se requer um maior tempo para sua efetivação, pois a qualidade que se espera poderá não alcançar resultados exitosos na perspectiva dessa concepção; desse modo, faz-se necessário (re)significar o tempo alargado com atividades que estejam integradas ao desenvolvimento cognitivo, intelectual, cultural, valores, dentre outras questões fundantes na formação dos sujeitos.

Para Leclerc e Moll (2012), a ampliação do tempo escolar é compreendida como garantia de direito na perspectiva de promover uma Educação Integral com abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Nessa ótica, as autoras afirmam:

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de Tempo Integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLERC; MOLL 2012, p. 17).

No que tange ao estabelecimento de uma concepção de educação nesta ótica, Leclerc e Moll (2012) evidenciam que a ampliação do tempo escolar implica uma dimensão mais ampla na formação escolarizada dos sujeitos, a qual é intrínseca ao direito a uma educação democrática, que oportuniza, dentre outras proposições, uma formação voltada ao enfrentamento das desigualdades sociais, fato este recorrente no cenário educacional brasileiro.

Ainda na abordagem das autoras, o Tempo Integral e jornada ampliada são estabelecidos com base nos marcos legais da política educacional. Com isso, as políticas de ampliação do tempo escolar deverão levar à Educação em Tempo Integral, estando referenciadas pela cobertura do financiamento, conforme o que estabelece o fundo de desenvolvimento contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Cavaliere (2009), ao tratar da natureza da ampliação da jornada escolar associada à possibilidade de fomento da Educação Integral, aborda o caráter contraditório e complementar no campo pedagógico educacional em torno das concepções que convivem na escola, explicando-as com o uso das expressões escola de Tempo Integral e aluno em Tempo Integral.

Partindo dessas proposições, Coelho (2011) preconiza que:

A ampliação da jornada escolar se dá não obrigatoriamente relacionada à organização própria da escola, mas por meio de atividades que acontecem no contra turno e que, como tal, podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição. Neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como Educação Integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir as portas (COELHO, 2011, p. 7).

É preciso considerar nesta perspectiva da política o que concerne o Tempo Integral e a jornada ampliada, na e para as definições das ações pedagógicas atreladas a uma prática educativa que qualifique esse tempo estendido na disseminação de experiências fundantes na formação dos alunos; é preciso ter em vista aí que, mesmo havendo diferença entre os termos (Tempo Integral e jornada ampliada), na prática a educação nestas perspectivas precisa estar inerente à proposta pedagógica da escola, com ênfase a um trabalho pedagógico integrado e integral.

No entanto, faz-se necessário rever a organização do trabalho pedagógico, pois, quando não integrado e planejado com a proposta curricular e com as diretrizes da política de Tempo

Integral, culmina em uma formação fragmentada, resultando numa formação elementar, o que não projeta uma educação enquanto direito social, apontada por Arroyo (2012).

Neste sentido, é preciso falar de Educação Integral na perspectiva do Tempo Integral, a qual está voltada para a formação dos sujeitos, a partir das experiências desenvolvidas anteriormente. Diante disso, e por meio dos estudos que estamos a acumular com a vivência no Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON) e o Grupo de Estudos em Educação Rural (GERU) e no Mestrado (PPEB/NEB/UFGA), vemos como apenas a ampliação do tempo não irá garantir uma educação eficaz. Antes, é possível que a qualificação desse tempo venha possibilitar uma formação plural, por meio de práticas pedagógicas que (re)signifiquem o trabalho dispensado pela escola.

1.3 A política de Tempo Integral no ordenamento legal brasileiro

A legislação que ampara a educação brasileira aponta fortemente para a progressiva oferta de ampliação de jornada, seja de modo subjetivo, ao buscar garantir igualdade de condições para aprendizagem de todos, seja de modo explícito, ao definir metas para a ampliação gradativa da oferta de ensino com maior tempo de permanência na escola e financiamento para sua viabilização.

Assentada nesta premissa e enquanto política pública educacional, a Educação de Tempo Integral expressou-se por meio da promulgação de legislações específicas no sistema formal de ensino no Brasil, consolidando-se sua regulamentação e institucionalização na educação pública. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido quanto a sua universalização e efetividade, transformando o legal em real, de modo a preservar o direito a uma educação: democrática, emancipatória, equitativa na construção de um projeto de vida assentado nos direitos para o exercício da vida cidadã.

Cabe ressaltar que a história da educação brasileira deixa claro que não se cumpriu o esperado com o direito à educação para todos, uma vez que a conquista pela universalização e acesso ao ensino fundamental ocorreu no início do século XXI. Porém, tal conquista não foi suficiente para que os alunos alcançassem o sucesso tão almejado na aquisição da aprendizagem, com a propalada qualidade.

Ao tratar da qualidade na educação, Bauer (2018) deixa claro que não existe uma definição ou um conceito correto e consensual do que é qualidade na área educacional, pois as diversas concepções diferenciam-se não somente de acordo com as condições objetivas existentes, mas também em relação a visões de mundo, abordagens teóricas e ao projeto

educativo dos diferentes atores e segmentos sociais envolvidos no debate. Logo, desse entendimento decorre que todo conceito de qualidade é relativo e, portanto, passível de modificações.

Desta maneira, definir as competências que devem estar sob a responsabilidade da escola e de que forma essas competências podem ser desenvolvidas no contexto escolar são questões ainda em discussão nos dias de hoje.

Essa instituição se vê como educadora, mas também como protetora e isso tem provocado debates acerca não só de suas especificidades, mas também, acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009, p. 17).

Logo, a escola de Tempo Integral no Brasil se consolidou na agenda pública de governo por meio de um processo gradativo de generalização da percepção coletiva, que poderia vir a atender às demandas sociais, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino público. Esse processo se desenvolve na medida em que grupos defensores da ideia sensibilizam outros segmentos da sociedade, “[...] aglutinando vozes de diferentes setores que carregam como expectativa avançar em relação às conquistas educacionais e de direitos para a infância e a juventude nas últimas décadas” (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC, 2011, p. 8). Embora caiba ao Estado decidir sobre as prioridades contempladas na agenda pública, elas emergem de forças e pressões advindas da sociedade civil.

Neste sentido, para analisarmos a política educacional de Educação em Tempo Integral na perspectiva legal dos documentos, utilizaremos os pressupostos estabelecidos pelos marcos normativos que consubstanciam a política em tela como um princípio norteador de intenções e ações (leis, resoluções, programas, dentre outros) promovidas pelas propostas governamentais e efetivadas ao longo do tempo; vamos destacar como envolvem diversos atores da sociedade, vislumbrando, dentre outros princípios, garantir a solução de problemas educacionais, bem como a construção de um projeto de educação que fomente a igualdade de oportunidades, o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia por meio de uma educação com

perspectiva formativa mais robusta, capaz de promover a emancipação do aluno do ensino público no Brasil.

É fundante revisitar alguns marcos legais que possuem substâncias objetivas e fundamentais para que a política de Educação de Tempo Integral se consolidasse no ensino público no Brasil. É oriunda de alguns desses marcos a correlação de forças políticas existentes nos diferentes contextos históricos, que representaram diferentes formas de se pensar esta concepção de educação, de modo que forjaram as condições para a construção da política nacional na perspectiva da política de Tempo Integral, a qual temos hoje.

Os documentos legais que fundamentam e impulsionam a consolidação da política do Tempo Integral no Brasil têm como marco precursor a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que demarcaram a percepção da educação enquanto direito público subjetivo, em consonância com o contexto de redemocratização vivenciado na década de 1990, bem como outros documentos legais que representaram conquistas fundantes para a política educacional no século XX, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e a Convenção Internacional sobre os direitos da Criança, de 1989.

Destacam-se, entretanto, as referências aos marcos legais supracitados correlatos à política em estudo, para uma melhor compreensão à luz desta concepção que hoje temos de Educação em Tempo Integral como direito fundante, dentre outros aspectos, na formação integral de alunos (as) da escola básica do ensino público.

Dos marcos normativos aqui tratados, a “Constituição Cidadã” de 1988 traz em seu escopo a presença de preceitos educacionais, com proposições formativas para além da assimilação de conteúdos e o compromisso com a democratização do país, questão expressa na Carta Magna, apresentando a educação com primazia entre os direitos sociais consagrados neste documento, em cujo Art. 6º consta: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18).

De acordo com o Art. 205 da CF (88), a educação se assenta na corresponsabilidade de todos os segmentos da sociedade, visando à garantia desse direito para a vida cidadã. Embora evidencie a precedência do Estado no dever de garantir a educação, o referido artigo confere a responsabilidade à família e à sociedade o dever de garantir o direito à educação.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 121).

O artigo acima citado evidencia uma educação enquanto direito subjetivo para a formação do homem em sociedade. Segundo Coelho e Menezes (2007), a obrigação do poder público com o desenvolvimento integral do homem está pautada em uma educação que corrobore o desenvolvimento da pessoa, o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho, por meio dos aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social. Mesmo que em linhas gerais, o texto constitucional não trate do termo Educação Integral ou de Tempo Integral, este está subjacente aos objetivos de uma educação que encontra na escola de Tempo Integral a possibilidade de execução.

Neste prisma, a CF permitiu que essa preocupação tomasse proposições efetivas na elaboração de outros documentos que agregam substâncias objetivas e específicas à política em tela. Dentre o conjunto desses documentos, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD nº 9.394/96, cujo Artigo 34 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de Tempo Integral, a critério dos estabelecimentos de ensino.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em Tempo Integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 23).

No entanto, quando a LDB trata da questão do Tempo Integral no artigo citado, evidencia também a jornada escolar como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolar ou extraescolar; com isso, admite-se, no escopo da referida Lei, a valorização das experiências extraescolares, que podem ser desenvolvidas a partir de parcerias com outros órgãos ou setores públicos (BRASIL, 1996, art. 3º, inc. X).

Nesta direção, Guará (2006) enfatiza que essas proposições legais correspondem tanto às expectativas de ampliação do tempo ou da jornada escolar no contexto do sistema público de ensino, quanto ao crescente movimento de participação de outras organizações oriundas de iniciativa da própria comunidade que trabalha na interface da educação e proteção social.

Contudo, a participação dessas organizações necessita que suas ações e intervenções fomentem respostas a demandas diagnosticadas no contexto das escolas, as quais precisam estar

evidenciadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Caso contrário, o papel dessas organizações poderá configurar-se tão somente como caráter de proteção social.

Esse mesmo documento, em seu artigo 87, das Disposições Transitórias, prescreve no Parágrafo 5º 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, 2013, p. 44).

Dessa forma, a Lei define que a ampliação gradativa da jornada escolar no ensino fundamental para a realização da Educação em Tempo Integral se dará levando em conta as diversidades e características dos sistemas de ensino e suas possibilidades, porém, não define características qualitativas relativas a essa tipologia de ensino.

Menezes (2009) nos chama atenção para uma questão fundante analisada, à luz da LDB (1996), quanto à ampliação do tempo escolar com vistas à formação integral:

[...] não se pode afirmar que a ampliação do tempo nesta legislação esteja diretamente relacionado ao objetivo da formação integral do ser humano. O estabelecimento do progressivo aumento de tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação desta relação na legislação, em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculiza sua enunciação (MENEZES, 2009, p. 3).

Outro marco normativo que baliza a relevância da educação como princípio formativo e como direito fundante na formação educacional da criança e do adolescente está concebido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. Apesar de não fazer referência direta ao termo “Educação de Tempo Integral”, o ECA assegura a Educação Integral às crianças e adolescentes como direito subjetivo na formação plena da pessoa (Art. 53, caput e inciso I).

Nestes termos, Menezes (2012) destaca:

Embora o conceito de Educação Integral esteja em constante movimento, pode-se afirmar que, no contexto atual, entre outros aspectos, é considerado ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens. A este respeito é importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente traz à tona reflexões que envolvem a relação entre proteção social e Educação Integral (MENEZES, 2012, p. 140).

Cinco anos após a publicação da LDB/1996, em 2001, institui-se o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011), por meio da Lei n. 10.172, com objetivo de universalizar o ensino e diminuir as taxas de retenção. Esse Plano retoma a questão da escola de Tempo Integral, avançando para além da LDB ao apresentar a ampliação da jornada escolar como objetivo a ser

implementado não só para o ensino fundamental, mas também para a educação infantil, principalmente quando institui o quantitativo mínimo de sete horas para que a escola seja caracterizada sob essa ótica.

Art.18 Adotar progressivamente o atendimento em Tempo Integral para as crianças de 0 a 6 anos. [...] 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de Tempo Integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001)

Porém, mesmo considerando os avanços apresentados por esta legislação, Giolo (2012) ressalva que ela não garantiu ações concretas em âmbito nacional, nem responsabilidades precisas para a implementação da ampliação da jornada escolar. Nesta direção, Coelho e Menezes (2007) corroboram o diagnóstico quando explicitam que o fato de o documento não definir uma concepção própria de escola de Tempo Integral dificulta a garantia desse direito.

Outro elemento fundante no PNE (2001-2011) que merece atenção está relacionado à meta 22, que prevê:

Nas escolas de Tempo Integral, preferencialmente para as crianças da família de menor renda, oferecer no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações sócio-educativas (BRASIL, 2001).

No que tange a essa meta, Silva (2011) deixa explícito como o atendimento em Tempo Integral que será feito aos alunos de baixa renda não estende esse direito a todos os estudantes. Na análise de Menezes (2009), este fato se caracteriza como anticonstitucional, pois, em última instância, oferece um tratamento diferente àqueles que deveriam ser iguais perante a Lei.

Neste sentido, corroboramos a visão das autoras em relação à referida meta, a qual é correlata às questões assistenciais, no sentido de ocupar o tempo dos alunos de menor poder aquisitivo com atividades socioeducativas, as quais podem não se configurar em Tempo Integral, sobretudo, descaracterizando a educação com proposições formativas mais amplas.

Em discussão sobre o PNE (2001-2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Santos (2010) aponta que ambos os textos referendam a concepção de educação como desenvolvimento global do estudante, mas acrescenta que as mudanças educacionais propostas nesses documentos estão sendo definidas por interesses econômicos:

[...] o aumento do interesse pela educação pode ser entendido como resultado do aumento de demandas relativas à qualificação da mão de obra e também

da necessidade de ampliar a capacidade do país atrair investimentos, a partir da melhoria de seus indicadores educacionais (SANTOS, 2010, p. 836).

Portanto, a formação integral que se quer promover nas escolas públicas está voltada para a plena formação de consumidores e de cidadãos adequados para as necessidades instáveis dessa sociedade, o que vai de encontro ao princípio fundante e primeiro – ao direito à educação –, tendo em vista a formação plena dos cidadãos, conforme disposto na CF/88 e na própria LDB 9.394/96.

É importante salientar que, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), encaminhado ao Congresso Nacional e aprovado sem vetos pela Presidência da época (Dilma Rousseff), este foi institucionalizado pela Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, com substâncias mais expressivas e objetivas no que tange à meta 6. Diante disso, estabeleceu-se a obrigatoriedade do Estado em “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

Neste prisma, a referida meta vem articulada a nove estratégias, as quais estão dispostas a seguir:

6.1 Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em Tempo Integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo;

6.2 Instituir em regime de colaboração, programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em Tempo Integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3 Instituir em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral;

6.4 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6 Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7 Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8 Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

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

O Plano pode significar um avanço para a Educação Integral na medida em que torna essa modalidade uma meta a ser atingida em todo o país. Esse aporte legal permitiu e até condicionou ações do poder público a fim de cumprir o previsto na legislação, representando a inscrição, permanência e afirmação da temática da Educação Integral nas agendas públicas.

Nesta direção, por meio dos seus estudos sobre o referido Plano, Oliveira (2020) preconiza que as estratégias declaradas estão fortemente vinculadas ao aporte dos recursos da União, apostando na efetividade da relação de colaboração federativa ou no aporte de outras instâncias de financiamento para dar conta das condições de infraestrutura mínima das escolas – tais como na construção de novos espaços escolares ou adequação dos já existentes, adequação dos equipamentos escolares, a exemplo de quadras, laboratórios de informática, bibliotecas, mobiliários, entre outros, que se tornam fundantes para a ampliação do tempo escolar e alcançar sua efetividade.

Logo, essas estratégias visam ao desenvolvimento da proposta de Educação de Tempo Integral já em curso desde o ano de 2007 no cenário educacional brasileiro, em relação à qual, dentre outras normatizações, reforça-se o destaque ao papel da educação como aspecto imprescindível para a superação das desigualdades educacionais e redução da pobreza.

Percebe-se neste Plano a previsão de metas que irão sustentar por dez anos os objetivos do projeto de sociedade que fortalece o desenvolvimento societário capitalista. Essas observações são necessárias para propor um horizonte que esteja para além da adaptação da sociedade aos interesses capitalistas hegemônicos.

Em relação às políticas de financiamento que dão sustentação a ações educativas oriundas da política de Tempo Integral, o Congresso Nacional aprovou a criação de 2 (dois) Fundos, com recursos destinados à educação pública: o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); e, em substituição a este, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O primeiro prevê destinação de recursos

diferenciados para o ensino em Tempo Integral, o qual prioriza somente o ensino fundamental na implementação da política; já o segundo se constituiu como garantia do direito à Educação em Tempo Integral, uma vez que o referido Fundo tomou proporções expressivas em relação às leis que o antecederam (LDB e PNE I e II), dentre outras questões relativas a sua objetividade, de modo que amplia o atendimento do Tempo Integral a todas as etapas da educação básica.

A distribuição dos recursos do Fundeb, necessário se fez com que, no âmbito desse Fundo, fosse delimitado o conceito de educação básica em Tempo Integral, uma vez que vinham, e continuam sendo, desenvolvidas no país, por vezes sob a responsabilidade de uma mesma esfera administrativa, experiências de educação em jornada ampliada com diferentes extensões de carga horária. Enfim era necessário, outros aspectos, estabelecer um limite mínimo de tempo associado à jornada escolar, a fim de que os governos municipais e estaduais pudessem fazer jus ao recebimento de recursos relacionados ao empenho vinculado à implantação, manutenção e estímulo ao aumento das matrículas com Tempo Integral sob sua responsabilidade (MENEZES, 2012, p. 141).

Neste sentido, o Fundeb se configura como política mais expressiva e com substâncias objetivas na efetivação da Educação em Tempo Integral para a educação básica no contexto federativo brasileiro. Porém, cabe evidenciar que tanto o referido Fundo quanto as demais legislações que o antecederam não garantem esta concepção de educação de maneira plena no que tange ao alcance da totalidade dos sujeitos partícipes da escola básica; com isso, tornam-se de certa forma marcos legais limitadores, uma vez que o acesso desses sujeitos à educação, com vistas a garantia dos direitos subjetivos a formação cidadã, se configura em condições mínimas e nem sempre satisfatória.

Outro documento que trata da inserção da Educação em Tempo Integral nas escolas é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b), instituído pelo Decreto lei nº 6.094, estabelece em seu Capítulo I, Artigo 2º, com 28 (vinte e oito) diretrizes para a consecução de suas metas relativas à qualidade educacional. A diretriz VII propõe: “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”.

Na perspectiva deste Plano, Cardoso (2018) destaca que:

O MEC lançou o PDE, propondo múltiplas ações em diferentes níveis e modalidades da educação básica brasileira, tendo como alicerce o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, cujo objetivo era a conjugação de esforços da União, estados, municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração, junto às famílias e comunidades, em benefício da qualidade da educação básica (CARDOSO, 2018, p. 68).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um dos marcos normativos fundantes na construção de políticas públicas educacionais para a melhoria do ensino público no país. Aprovado em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o PDE tem como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil; uma de suas estratégias é induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Outro marco legal fundante na consolidação da política do Tempo Integral está relacionado ao Programa Mais Educação (PME). Logo, recorreremos a Cavaliere (2007), quando trata de como ações voltadas para a Educação em Tempo Integral e que compõem as metas do PDE, como o PME, retomam a Educação Integral como política de governo no país, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação brasileira e a oferta de educação básica em Tempo Integral; trata-se de algo capaz de possibilitar que crianças e adolescentes tenham acesso a saberes culturais, ambientais, esportivos e tecnológicos, entre outros, sendo potencializada e adquirida sua dimensão educativa.

O PME estabelece os meios pelos quais ocorrerá a ampliação escolar: em espaços físicos escolares e extraescolares; aos cuidados de professores e outros agentes educativos voluntários; e sob o gerenciamento da escola, o que traz a ampliação de suas funções com atribuições relacionadas a proteção social, assistência social, saúde e alimentação.

Cardoso (2018) então trata da iniciativa do governo ao implementar medidas de extensão do tempo escolar que se devem à preocupação com a qualidade do ensino oferecido, devido aos baixos índices educacionais e também pelo fato de a escola pública brasileira estar distante da realidade dos alunos, com especial atenção às classes populares, o que representa novos desafios para os espaços educativos.

Essa realidade de profundas desigualdades de acesso, de permanência, de aprendizagem na educação escolar e de pressões sociais, impulsionou o surgimento de políticas públicas voltadas para a ampliação da educação escolar com o intuito de educar e de proteger crianças e adolescentes. Com isso, a política de Educação Integral implementada em nível nacional no Brasil teve reflexos nos baixos índices de aprendizagem, atestados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (CARDOSO, 2018).

Em 2016, no cenário político do Governo Michel Temer²⁰, foi possível destacar um cenário de incertezas, apontando em larga medida para o que se chama de fragilidade no reconhecimento dos direitos sociais. As propostas desse governo para a educação culminaram em mudanças profundas em variadas frentes, suscitando o questionamento sobre os modelos de educação em disputa implantados no ensino da escola básica.

Em meio a esse cenário político, foi criado o “Programa Novo Mais Educação” (PNME/2016) implementado em substituição ao PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 5/2016 (BRASIL, 2016a, 2016b). O Programa tem como objetivo ampliar a jornada escolar diária de cinco a quinze horas semanais, no turno e contraturno escolar, orientando-se para a integração e o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, dentre outras, prevendo o envolvimento da comunidade, a utilização de equipamentos culturais situados fora da escola e a integração dessas atividades ao Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da Educação Integral.

O PNME justificou-se, segundo a portaria que o instituiu, em decorrência de as escolas que participavam do programa que o antecedeu não terem alcançado êxito, conforme aferido pelo Ideb, nos anos equivalentes a 2013 e 2015.

Vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015; Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015; Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015 (BRASIL, 2016a, p. 23).

Logo evidenciamos que, enquanto o PME configurava-se na formação integral das crianças, adolescentes e jovens mediante a articulação de ações por meio dos programas e projetos, com a alteração do ambiente escolar, com ampliação de oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos (BRASIL, 2007c), o PNME se pauta tão somente na ampliação da

²⁰ Michel Miguel Elias Temer Lulia, é um político, advogado e escritor brasileiro, que serviu como o 37.º Presidente do Brasil de 31 de agosto de 2016, empossado após o impeachment da titular, Dilma Rousseff, a 1 de janeiro de 2019. Anteriormente, foi o 24.º Vice-presidente do Brasil, entre 1 de janeiro de 2011 e 31 de agosto de 2016, tornando-se, desde 1985, o terceiro vice-presidente membro de seu partido, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que chegou à Presidência da República sem ser eleito diretamente para o cargo. Anteriormente, exerceu também os cargos de presidente da Câmara dos Deputados, deputado federal, secretário da Segurança Pública e procurador-geral do estado de São Paulo (MICHEL TEMER, 2020, on-line).

jornada escolar com objetivos de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Para o alcance desse propósito, tem por finalidade contribuir para:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016a, p. 23).

Cabe destacar que, comparando a Portaria Interministerial 17/2007 (PME) com a Portaria 1.144/2016 (PNME) (BRASIL, 2007c, 2016a), evidenciamos que a primeira alcançou maior abrangência no que tange a sua finalidade, sendo que parte das atividades foi suprimida a partir do novo documento (PNME), permanecendo apenas as seções II e IV.

A seção II menciona a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar. Na seção IV, a nova Portaria destaca o aumento do tempo da permanência do aluno na escola, mas podemos perceber uma superficialidade, pois, enquanto o primeiro documento destacava a ampliação de tempo e espaço educativo com atividades no contraturno, o segundo documento apenas salienta a ampliação do tempo, sem especificar como isso ocorrerá. Apenas menciona nos seus objetivos, de maneira sucinta, que poderá ser realizada no turno ou contraturno.

De acordo com Cardoso (2018), ao preverem a adesão das escolas a apenas duas atividades de acompanhamento pedagógico, a portaria e os documentos orientadores do Novo Mais Educação limitam a execução da estratégia 6.1 do PNE (2014).

No entanto, percebemos que os marcos normativos que dão substâncias legais à política de Educação em Tempo Integral, mesmo com os avanços percebidos, estão em dissonância com o proposto, pois o que evidenciamos no escopo dos documentos são a expansão e a consolidação da política com metas e prazos a serem cumpridos (PNE 2014). Logo, a progressão da referida política na rede de ensino limitou-se a um número incipiente de alunos, levando não somente ao distanciamento da Meta 6, mas corroborando a descontinuidade e a fragilidade de uma educação que se apresenta com maior robustez na formação dos sujeitos do ensino público brasileiro, com especial destaque para a Educação de Tempo Integral direcionada pela SEDUC/PA.

Contudo, os avanços foram sutilmente percebidos no que tange à construção de uma agenda educacional de Tempo Integral em nível nacional. Porém, é sabido que as conquistas

alcançadas têm alicerces frágeis, principalmente quando os marcos legais que apresentam substâncias à referida política não logram a mesma expressividade na prática, resultando na exclusão do acesso e permanência dos sujeitos quanto ao direito a uma educação que prima por firmar o protagonismo, a fim de construir um projeto de vida cidadã e, sobretudo, na construção de uma sociedade democrática e menos desigual.

1.3.1 As bases legais da política de Tempo Integral na rede estadual de educação no Pará

A experiência efetivada na implantação da

Educação de Tempo Integral na rede pública estadual de ensino do Pará, expressa a necessidade de avançar na construção de propostas exequíveis à realidade sociocultural. Para tanto, é possível se pensar em modelos de organização de Educação Integral, que atenda as diferentes especificidades da dinâmica social vivida no solo paraense (PARÁ, 2015a, p. 54).

Tendo como base legal para a concretização dessas proposições os marcos normativos em âmbito nacional e estadual, vemos como estes conferem substâncias objetivas para a efetivação dos direitos intrínsecos aos sujeitos do ensino público, o que se dá por meio de uma educação capaz de promover o homem e o seu meio social rumo a um projeto de desenvolvimento autônomo, com direitos sociais exequíveis à vida cidadã.

Nesta direção, o Plano Estadual de Educação Integral para o Ensino Fundamental da rede estadual (PEEI) do Pará, implantado em 2014 pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), registra um conjunto de referências normativas, apresentadas em subseção específica na seção II deste estudo. Essas legislações consolidam o referido Plano na oferta à Educação de Tempo Integral, com vistas à melhoria na qualidade do ensino do público da escola básica, em suma preconizando uma educação com foco no desenvolvimento das potencialidades, habilidades e capacidades dos sujeitos, sob a ótica de uma educação democrática e emancipatória.

Cabe destacar a priori que tanto a CF (1988) quanto a LDB (1996) e o ECA (1990) são legislações de ordem macro que subsidiam não somente a educação na perspectiva mais geral, como também suas especificidades no que tange as políticas públicas que fomentam melhorias e qualidades ao ensino; desse modo, devem levar em conta a diversidade e peculiaridade de cada região federativa. Essas legislações estabelecem de maneira fundante o direito a uma educação para além do desenvolvimento cognitivo, bem como demarcam este direito, considerando um ensino com proposições expressivas na formação mais completa dos sujeitos

da escola pública, tendo em vista uma educação democrática, emancipatória e com equidade social.

Outros marcos que instituem a política de Tempo Integral no ensino público da escola básica no Pará – e conseqüentemente proporcionam de modo fulcral bases sólidas para o Plano Estadual de Educação Integral (PEEI) – estão relacionados a outras legislações, as quais projetam substâncias objetivas quanto à garantia do direito da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade e exclusão social relativa a uma educação que atenda a suas necessidades e peculiaridades.

O ECA (1990) [...] “altera o paradigma de crianças e adolescentes em situação irregular para toda a criança e adolescente como sujeitos de direitos” [...] A LOAS (1993), o qual “institui benefícios, serviços, programas e projetos destinados ao enfrentamento da exclusão social dos segmentos mais vulnerabilizados da população” [...] O Estatuto da Juventude (2013), que preconiza o direito dos jovens, bem como os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE (PARÁ, 2014, p. 8).

Para fechar o conjunto dos marcos legais correlatos à política de ampliação do tempo escolar, temos o Plano Estadual de Educação-PA (2010), o qual, ancorado no Plano Nacional de Educação (2001-2010), estabelece por meio da meta 6 “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PARÁ, 2010, p. 54). A escola neste processo apresenta papel fundamental na implementação dessa concepção de educação, justamente porque, por meio da meta 6, vislumbra qualificar e elevar o nível de aprendizagem dos alunos, potencializando seu desenvolvimento em todas as dimensões necessárias à constituição formativa do sujeito para a vida cidadã.

Nestas perspectivas, o PEE/PA releva que:

A escola assume a centralidade do processo de construção e complementação da subjetividade humana, visando promover a superação da concepção etnocêntrica que por séculos esteve presente nas propostas educacionais. Assim, a Educação Integral ocupa um espaço significativo na construção de sujeitos que sejam capazes de conviver com a diversidade, reconhecendo o outro em suas diferenças, mediante o exercício da convivência com tolerância [...] Educação Integral pressupõe que o desenvolvimento humano é global, e a escola em sua função social, contribui para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, político-sociais, emotivo-afetivas. Nesse sentido, o currículo alcança significação por relacionar a cidade educadora no processo educativo, com o intuito de avançar na formação ética e cidadã. (PARÁ, 2010, p. 54).

Cabe destacar que os documentos citados acima expressam de maneira explícita os direitos sociais a uma educação global, com ênfase na qualidade, mas focalizam no segmento

mais vulnerável da população educacional, para realizar o enfrentamento da exclusão social e consequentemente das desigualdades educacionais, as quais perduram na história da educação brasileira até os dias de hoje.

Em contraponto à maneira como o Plano de Educação Integral direcionado pela SEDUC se detêm a essas legislações, Oliveira (2020) enfatiza que, apesar de o referido Plano convocar esses marcos legais, não evidencia um detalhamento dos aspectos em que se ancora para fazer as proposições postuladas no documento em tela, nem exatamente refere-se a que demandas da sociedade ou dispositivos legais quer responder.

Dentre o conjunto de documentos normativos apresentados nesta seção, o arcabouço legal que ancora o PEEI na rede estadual de ensino está preconizado pela política de Educação de Tempo Integral, implantada pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, o Plano não dialoga de maneira objetiva com esses documentos, deixando evidente a ausência da relação entre os documentos e a política no Estado na garantia de uma educação global, com qualidade e, sobretudo, no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Logo, a educação sob a égide da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), por meio da política de Tempo Integral, ainda caminha a passos lentos, pois a referida política está distante do que se propõe, com ênfase no que tange à melhoria na aprendizagem do aluno e no alcance da meta 6 na educação da rede pública estadual paraense.

Nesta direção, Queiroz (2018) registra que:

O governo estadual, com a finalidade de reverter o cenário descrito na Educação Básica pública do estado do Pará, implantou o “Pacto pela Educação no Pará”, por meio do Decreto governamental nº 694, de 1º de abril de 2013, desdobrado a partir das metas estabelecidas no PEE-PA/2010, voltadas à melhoria da qualidade do ensino ofertado à sociedade paraense. Em sua base conceitual, o Pacto pela Educação no Pará integra um conjunto de ações na área de gestão, logística e ensino, por meio de parceria construída entre o governo do estado, sociedade civil, empresariado, organismos internacionais, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino público, cuja meta é de elevar o desempenho do Ideb em 30% até o ano de 2017. O Pacto instituiu o Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará [...]. Desta feita, a concretização da relação público-privada no âmbito da educação pública paraense é materializada por meio do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira – Convênio 030/2015, celebrado entre o estado do Pará, SEDUC e o Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto pela Educação no Pará – GPEP, representado por organizações pertencentes ao terceiro setor, como Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto Synergos, Tora Brasil, Instituto Unibanco e CENPEC (QUEIROZ, 2018. p. 25).

Logo, a celebração do Convênio de cooperação técnica e financeira (030/2015) firmado entre SEDUC e Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto pela Educação no Pará (GPEP),

dentre outras ações, visa a instituir a melhoria na qualidade da educação por meio da política de Educação de Tempo Integral, vislumbrando uma formação mais global, voltada para atender as expectativas do cenário social pós-moderno e alcançar espaço significativo na transposição do atendimento educacional em tempo parcial nas redes de ensino, com a finalidade de responder aos inúmeros desafios impostos no processo de construção da subjetividade dos sujeitos (PARÁ, 2014).

Neste sentido, devem-se ter em mente o princípio de educar para fortalecer os laços de convivência social e solidária, participativa, reconhecendo o outro e suas diferenças, para a construção de uma sociedade menos desigual, bem como para desenvolver habilidades de inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania com vida digna. Esses aspectos são alguns dos fundamentos da proposta da Educação de Tempo Integral implantada e implementada na educação paraense, os quais estão presentes nos marcos legais que consolidam a política em âmbito nacional e estadual.

No entanto, tais proposições precisam dialogar com as bases normativas da política de Tempo Integral por meio do PEEI, pois o contexto da formulação está distante do contexto da realização no que se refere às finalidades da educação nesta perspectiva, conforme presente nos documentos oficiais. Isso reflete, por vezes, na descaracterização e na fragilidade de uma educação que não consagra efetivamente uma aprendizagem global e com maior robustez no processo formativo das crianças e jovens da escola pública, por meio de uma educação democrática, igualitária e emancipatória.

1.3.2 Pacto pela Educação do Pará (2013)

A educação pública no Pará apresenta resultados poucos favoráveis ao desenvolvimento da formação dos sujeitos e conseqüentemente, no desenvolvimento socioeconômico do Estado. Segundo o site Agência Pará (PARÁ, 2015b), a educação é um dos setores mais desafiadores para o governo do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), na gestão do então governador da época, Simão Robson de Oliveira Jatene (2011-2019), em relação a uma transformação do cenário educacional que estava posto, com foco em:

Melhorar a qualidade da educação pública no Estado e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que há três anos consecutivos se mantém abaixo da média nacional, de 3,4 pontos. Com esses objetivos foi lançado nesta terça feira (26), o Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2013b).

O Pacto Pela Educação do Pará foi uma ação do governo do Pará que aderiu a iniciativas interpostas ao Pacto da Educação do Governo Federal (VALE; SANTOS, 2015), no fomento de políticas públicas para o desenvolvimento educacional, o qual reuniu um conjunto de ações integradas do Estado e da sociedade civil, inclusive com a participação de atores de instituições privadas, algo constante em programas e projetos destinados à melhoria do desempenho escolar na educação básica paraense, sobretudo, em elevar o IDEB da educação pública em 30% no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesta ótica, Queiroz (2018, p. 78-79) considera que os indicadores nacionais, ainda que não reflitam a totalidade do desempenho da escola brasileira, podem servir de parâmetro para analisar a situação em que se encontra o ensino, particularmente no Estado do Pará, que historicamente revela um quadro deficitário na oferta da educação pública nas municipalidades.

Cabe destacar que o Estado do Pará necessita, dentre outros fatores, de investimentos estatais em infraestrutura suficiente para assegurar a melhoria da qualidade de vida da população, especialmente na educação escolar, por meio de escolas em condições de funcionamento adequado. Assim, tal proposição pode ser um dos aspectos que pode contribuir para a transformação da realidade dos sujeitos.

Enfatizamos que como o Pacto pela Educação do Pará segue os direcionamentos das ações do Pacto do Governo Federal e tem políticas normativas de base que, segundo Vale e Santos (2015), visam à melhoria da qualidade da educação em índices quantitativos. Isso, porque ele está pautado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromissos “Todos pela Educação”, que são políticas definidas pelo governo brasileiro para o desencadeamento das reformas educacionais necessárias para a inserção do Brasil no mundo desenvolvido, em sintonia com o Plano de Aceleração do Crescimento Econômico (lançado pelo governo Lula da Silva em 2007 pelo decreto 6.025)²¹.

Nestes termos, é em função do Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, criado pelo decreto nº. 6.094 de 24 de Abril de 2007, que o governo do Pará cria o projeto “Pacto Pela educação do Pará” como forma de aderir a esse projeto do governo federal, visando à melhoria da educação no estado. Algo similar a este projeto é o movimento “Todos pela educação – TPE”, que foi criado por membros da sociedade brasileira e é liderado por empresários, reunindo vários atores, além da comunidade escolar, da sociedade civil, tais como: gestores de escolas, pais, empresários, entre outros, que irão trabalhar em conjunto para

²¹ Representa um modelo de planejamento, gestão e execução dos recursos públicos, além de suas finalidades de crescimento econômico da economia e modernização, que objetivam a inclusão social e redução das desigualdades regionais (BRASIL, 2007d).

contribuir no cumprimento da missão deste movimento, que é assegurar a toda criança e jovem o direito a uma educação básica de qualidade até o ano de 2022 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, [20--], on-line).

No entanto, percebemos que este movimento, implantado pela política de governo, tem à frente a prevalência do empresariado, o qual visa estabelecer parcerias com o setor público por meio de recursos técnicos e financeiros, balizando elementos fundantes para o desenvolvimento educacional adequado “com a justificativa que o privado mercantil é parâmetro de qualidade e eficiência” (PERONI, 2010, p. 1-2); isso se dá tendo em vista que suas estratégias gerenciais, com metas a serem cumpridas, poderiam surtir efeitos nos índices quantitativos analisados pelas avaliações em larga escala, questão configurada no Pacto pela Educação no Pará, através do gerenciamento do Instituto Synergos, com as ações desse Plano.

O Instituto Synergos²² foi a empresa privada contratada pelo Governo do Estado, em 2012, para estruturar e gerenciar as ações do Pacto pela Educação no Pará, a fim de transformar o cenário educacional público no Estado, tendo como meta elevar os índices quantitativos do IDEB em 30% na rede estadual de ensino. O Synergos tinha por objetivo nesta iniciativa conceber, validar e transferir uma tecnologia social voltada para a construção e para a sustentabilidade de Parcerias Multissetoriais focadas em problemas sociais complexos relacionados à educação pública (SYNERGOS, 2017).

[...] Neste período, atuou na concepção de uma Agenda Comum, com metas, resultados e um plano de ações prioritárias; na mobilização de parceiros multissetoriais, especialmente do setor privado; na criação de um sistema de governança participativa e descentralizada; e na implantação de uma gestão colaborativa com foco em resultados. Suas atividades incluíram também o apoio à projetos estratégicos; a manutenção de uma comunicação estruturada; o acompanhamento dos resultados e o reforço à identidade grupal; e à motivação. O Pacto, em seu escopo, propõe um olhar sistêmico sobre a problemática da educação. Ele reconhece que as escolas tanto formam quanto refletem a sociedade em que vivemos – especialmente a desigualdade de oportunidades. Além das necessárias mudanças na gestão do sistema público, ele propõe trabalhar com outros setores sociais que influenciam diretamente

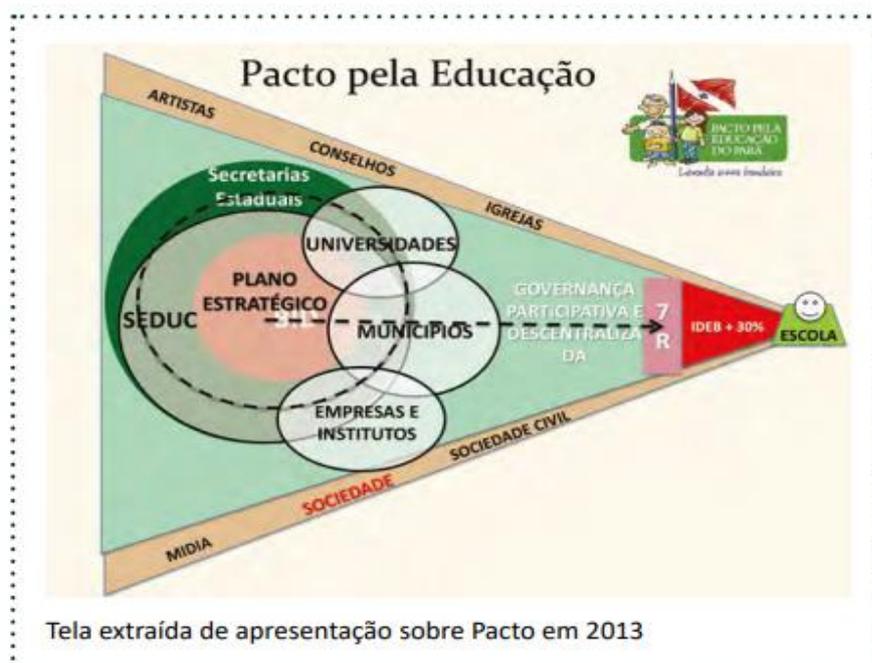
²² O Instituto Synergos é uma instituição global, sem fins lucrativos, que promove a articulação entre atores diversificados para enfrentar os complexos problemas relativos à pobreza e criar oportunidades para a promoção de indivíduos, de famílias e de comunidades. Com larga experiência na construção e gestão de parcerias, o Synergos Institute é reconhecido internacionalmente por sua competência na utilização de pensamento sistêmico na análise de problemas complexos, na formação de um novo tipo de liderança – liderança ponte – e no trabalho de transformação pessoal, como base para a transformação social. Além disto, promove a filantropia estratégica e o investimento social global, através de uma rede internacional de filantropos. O Instituto Synergos tem 30 anos de existência e, durante a sua caminhada, tem contribuído para promover mudanças em mais de 30 países. Enquanto na Índia, o foco é o combate à desnutrição infantil e o fortalecimento da mulher na comunidade, na Namíbia atua combatendo a desnutrição infantil e na África do Sul prioriza o desenvolvimento profissional, o treinamento e capacitação de líderes, o compartilhamento das informações e o apoio a projetos de saúde, sempre com vistas a diminuir a pobreza e a desigualdade, por meio de parcerias multissetoriais (SYNERGOS, 2017, p. 9).

os resultados educacionais ou são influenciados por eles (SYNERGOS, 2017, p. 10).

Neste sentido, o referido documento revela que o estabelecimento – e sobretudo, o fortalecimento – das parcerias, com especial destaque para o setor privado, é fator fundamental para obtenção dos resultados. Logo percebemos a prevalência das ações do setor privado em relação àquelas deitadas ao público, de modo que se voltam aos ditames de uma política de mercado, “defendida pelas entidades vinculadas ao terceiro setor, como foco central no processo educativo a obtenção de resultados quantitativos, visando o alcance de metas previstas pelo governo, as quais se referenciam por meio de indicadores” (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Cabe destacar a expressiva presença da relação público-privada, tecida segundo o modelo de gestão gerencial presente na gestão pública do Estado, compondo a integração de diferentes instâncias representativas do capital, dentre elas, o Estado, o empresariado e a sociedade civil, com o objetivo de elevar o desempenho escolar dos alunos da rede pública do Pará, conforme registra a Figura 1.

Figura 1 - Configuração das Parcerias Multissetoriais integrantes do Plano Estratégico do Pacto pela Educação do Pará



Fonte: Synergos (2017).

O referido documento evidencia como a relação multissetorial estabelecida no escopo do Pacto visa a potencializar e consolidar as parcerias apresentadas a partir do Plano Estratégico, vislumbrando integrar ações pactuadas nas metas propostas através das entidades

contratadas para direcionar as ações do referido documento. Como exemplo, temos o próprio Instituto Synergos, que, dentre outras competências, direcionava a implementação do Plano através da integração e fortalecimento dessas parcerias, com vistas a alcançar os resultados consagrados no Pacto pela Educação no Pará.

As parcerias multissetoriais buscam criar as condições para que se estabeleça um processo colaborativo, em torno de metas e objetivos pactuados. No Pará, a parceria se estabeleceu em função da melhoria dos resultados educacionais do estado que, em 2012, constituíam um verdadeiro entrave, tanto para o processo de desenvolvimento sustentável, quanto para a inclusão das novas gerações de paraenses (SYNERGOS, 2017, p. 6)

Logo, cabe ressaltar como essas parcerias visam a envolver os diferentes setores e atores-chave, em diversos níveis, atuando articuladamente em função de uma agenda comum, na busca de soluções para problemas sociais complexos, sobretudo, os relacionados à educação, com a finalidade de criar condições necessárias para o estabelecimento de um processo colaborativo em torno das metas e objetivos pactuados.

O Instituto Synergos (2017) atuou na organização estruturante do Pacto, no alinhamento de diretrizes, a fim de alcançar a melhoria na educação pública por meio das parcerias firmadas, em um processo que sustenta a atuação do privado no gerenciamento das ações públicas, conforme consta na Figura 2.

Figura 2 - Direcionamento do Instituto Synergos na organização estruturante do Pacto pela Educação no Pará



Fonte: Synergos (2017).

De acordo com a Figura 2, percebemos que o Instituto Synergos prioriza o fomento e o fortalecimento das parcerias de maneira focalizada no alcance dos seus objetivos, visando à transformação da educação pública no Pará.

Partindo dessa premissa, este Instituto assumiu, de 2012 até o primeiro semestre de 2016, as funções de coordenação, orientação e logística do Pacto pela Educação no Estado, com ações voltadas ao fortalecimento de parcerias em função da melhoria dos resultados educacionais que constituíam um verdadeiro entrave, tanto para o desenvolvimento socioeconômico quanto para a inclusão das novas gerações de paraenses neste processo.

De acordo com Synergos (2017), a educação fomentada por meio dos programas e projetos desenvolvidos estrategicamente para a transposição do cenário educacional, alcançou repercussão significativa entre 2013 e 2016 (primeiro semestre daquele ano), em virtude da organização e planejamento focalizados, bem como da efetividade das ações desenvolvidas neste período para o alcance das metas propostas, já citadas anteriormente nesta subseção. Como exemplo, temos a política de Educação de Tempo Integral, que se configurou como uma das ações estratégicas propostas pelo Pacto.

A Educação Integral compõe um dos pilares de estratégia de melhoria da qualidade da educação básica e o Governo do Estado do Pará, em 2012, liderou um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, a sociedade civil, da iniciativa privada e de organismos internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID) que culminou com a assinatura do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2014, p. 14).

Para dar conta dos entraves vivenciados pela sociedade paraense, em especial com a educação, o Pacto no Estado convocou um conjunto de programas e projetos relacionados à política de Educação de Tempo Integral, visando a atingir 30% de projeção no IDEB da rede pública estadual de ensino até o final do ano de 2017; essa política foi proposta pelo próprio documento, como ação estratégica para atingir tal objetivo.

Figura 3 - Organização dos Resultados, Programas e Projetos direcionados para o alcance das metas do Pacto pela Educação no Pará

Resultados, Programas e Projetos		
Resultado 1	1.1 Programa Aprender Mais e Recuperação de conteúdos do E.F	1.1.1 Pacto Nacional de Alfabetização pela idade Certa 1.1.2 Projeto Aprender Mais (5ª e 8ª ano do E.F) 1.1.3 Projeto uso Pedagógico de Resultados do IDEB
	1.2 Programa de Incentivo à Frequência	1.2.1 Projeto Coordenação de Pais
	1.3 Programa de Ampliação de Turno do Ensino Fundamental	1.3.1 Projeto Mais Educação ^(II) 1.3.2 Projeto Escola de Tempo Integral 1.3.3 Projeto Oferta Qualificada de Ampliação do Turno
Resultado 2	2.1 Programa Aprender Mais e Recuperação de conteúdos do E.M	2.1.1 PROENEM 2.1.3 Projeto Aceleração de Aprendizagem - PAA
	2.2 Programa de Iniciação ao Mundo do Trabalho	2.2.1 Projeto Jovem Aprendiz 2.2.2 PRONATEC
	2.3 Programa de Inovação do Ensino Médio	2.3.1 Projeto Ensino Médio Diferenciado
	2.4 Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio	2.4.1 Projeto Jovem Futuro ^(III) 2.4.2 Projeto Escola Tempo Integral 2.4.3 Projeto Oferta Qualificada de Ampliação de Turno
R 3	3.1 Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação	3.1.1 Projeto Núcleo de Gestão do Conhecimento para profissionais da Educação 3.1.2 Projeto Aperfeiçoamento de Professores Período Probatório
R 4	4.1 Programa de Infraestrutura escolar	4.1.1 Projeto Ampliação e/ou reforma de Unidades de Ensino 4.1.2 Projeto Construção e Implantação Novas Unidades
R 5	5.1 Programa de Fortalecimento Institucional da gestão educacional	5.1.1 Projeto Qualificação da Gestão Educacional 5.1.2 Projeto SISPAE 5.1.3 Projeto Apoio à Gestão Municipal 5.1.4 Projeto Transição: Ensino fundamental/Ensino Médio
	5.2 Programa de melhoria e certificação da Gestão Escola	5.2.1 Projeto Apoio à Gestão Escolar 5.2.2 Projeto de Certificação Escolar
R 6	6.1 Programa de Comunicação e Mobilização	6.1.1 Projeto Mobilização e Controle Social 6.1.2 Projeto Pacto na Escola
	6.2 Programa Gestão de Parcerias	6.2.2 Projeto Gestão de Parcerias 6.2.2 Projeto Voluntariado Empresarial nas Escolas
R 7	7.1 Programa de utilização de tecnologia da Informação	7.1.1 Projeto Sistema Estadual de Gestão 7.1.2 Projeto Infraestrutura de TIC nas Escolas 7.1.3 Projeto Conteúdos Digitais na Escola 7.1.4 Projeto Tecnologia de Informação na Comunicação

Fonte: Pará (2013a).

A Figura 3 apresenta um conjunto de ações relativas aos resultados, programas e projetos, voltados para atingir as metas preconizadas pelo Pacto, as quais contaram com apoio do Ministério da Educação (MEC) através do Programa Mais Educação (PME), para o Ensino Fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) voltado ao Ensino Médio; há ainda mais aspectos, como a implementação de outros projetos criados em âmbito estadual, configurando as bases da política do Tempo Integral na rede estadual do Pará.

De acordo com Costa (2015), a proposta vem desde 2009 no Pará, estimulando as escolas públicas da rede estadual a pensarem na possibilidade de ampliação do tempo escolar e permanência dos estudantes, e de adesão e implantação de escolas de Tempo Integral.

Percebemos por meio da Figura 3, com foco nos programas e projetos voltados para a ampliação do tempo escolar, que o Pacto projetou créditos no alcance de sua principal meta – aumentar em 30% o IDEB no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, em um período de 5 (cinco) anos. Assim, para dar conta dessa proposta, contou com a participação da sociedade através das parcerias público-privadas no desenvolvimento de ações educativas, cuja finalidade vislumbrava promover a melhoria na educação pública, com vistas ao enfrentamento dos problemas históricos da educação no Estado.

Cabe destacar que o estabelecimento de um conjunto de programas e projetos que alicerçou o Tempo Integral para o Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede estadual não conseguiu atender de maneira exitosa à meta estabelecida pelo Pacto, pois a educação no Estado não apresentou resultados significativos com a elevação do IDEB, principalmente com a finalização do PME em 2015; isso impactou sobremaneira a queda das matrículas para o Ensino Fundamental, questão apresentada na Seção III desta dissertação, conseqüentemente, enfraquecendo as demais propostas de Educação de Tempo Integral, como o Plano Estadual de Educação Integral (PEEI), criado a partir das ações do Pacto pela Educação (PA), o que nos leva a inferir que este Plano não conseguiu atingir êxito com a meta proposta no prazo determinado.

Ainda de acordo com o Instituto Synergos (2017), no segundo semestre de 2016, o governo do Estado do Pará transferiu a gestão do Pacto para a Secretaria de Estado de Educação, com as funções de organização estruturante da iniciativa, de modo que a Secretaria passou a responder por todas as ações e controle que antes eram detidas pelo Instituto. Essa transferência culminou em ganhos pouco expressivos, principalmente com a média nacional em todos os níveis na educação básica.

Se o período entre 2013 e 2015 revelou um incrível impacto das propostas do Pacto, a continuidade deste crescimento não ocorreu de 2015 a 2017. Os resultados da avaliação nacional de 2017 revelaram o tamanho do problema da educação em todo o país. Comparando os resultados da rede pública - estadual e municipal - entre 2015 e 2017 verificam-se ganhos pouco significantes ou estagnação da média nacional em todos os níveis. No Pará também não houve o que comemorar. O estado só conseguiu se equiparar aos resultados nacionais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com um crescimento de 0.2 do IDEB (SYNERGOS, 2017, p. 8).

Segundo o documento, o Pacto construiu um certo relevo em direção ao alcance das metas propostas, durante os anos de 2013 e parte de 2015, porém, ainda estava distante de alcançá-las, principalmente quando a SEDUC assumiu o controle dessas ações em 2016, comprometendo sobremaneira as ações propostas tanto pelo Pacto pela Educação no Pará quanto para as demais iniciativas fomentadas pela política de Tempo Integral no Estado – sobretudo, por não refletir a melhoria na aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino.

Ainda assim, o referido documento enfatiza que, no período correspondente entre 2013 e 2015, houve resultados animadores com a educação pública estadual, pois revela como somente os municípios que aderiram ao Pacto pela Educação conseguiram um certo destaque em relação àqueles que não integraram esta iniciativa, algo mensurado pela elevação do IDEB, uma vez que:

Resultados gerais num estado com 144 municípios [...], verifica-se então que, em média, o crescimento do IDEB dos Municípios Piloto do Pacto (MPP) foi bem superior ao dos demais municípios paraenses, em todos os níveis [...] Ao final do Ensino Fundamental I - 5ª série, enquanto o percentual médio de crescimento do IDEB nos MPPs foi de 14%, nos demais municípios a média de crescimento foi de apenas 9%. Além disto, nesta fase do EF I, dos 40 MPPs, 35% tiveram crescimento maior que a média estadual e nacional, sendo que 10%, como Bonito (0.9), Moju e Oriximiná (0.7) cresceram mais que o dobro desta média, e 42.5% superaram a meta prevista para 2017. Já no final do Fundamental II - 9ª série, enquanto os MPPs tiveram um crescimento positivo em 2%, os demais municípios decresceram seu IDEB em 2%. Nesta fase, mais da metade dos MPP apresentou crescimento positivo e 40% igual ou superior à média nacional, sendo que 6 cresceram mais que o dobro desta média, com destaque para Breves, na Ilha de Marajó, Ourém e Breu Branco que obtiveram um ganho de 0.9, 4.5 vezes maior que a média nacional (SYNERGOS, 2017, p. 7).

De acordo com a citação acima, mesmo apresentando certo relevo nos indicadores de avaliação aferidos pelo IDEB, as metas propostas pelo Pacto pela Educação no Pará não conseguiram atingir os resultados esperados. Segundo o I Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação/PA (2018), referente à meta 6 (seis), realizado pelo Fórum Estadual de Educação (PA), o Pará está aquém das expectativas do alcance da referida meta, uma vez que:

[...] Os resultados do Indicador 6A para o Pará, no período de 2014 a 2017, demonstram que o Estado ainda está distante de atingir a meta da oferta de jornada de Tempo Integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica. Em 2017, esse percentual era de 10,4% dos alunos atendidos e, para que a meta seja atendida em 2025, é necessário que, nos próximos sete anos, esse indicador cresça 14,6 pontos percentuais, o que representa um crescimento médio de 1,82 pontos percentuais (p.p.) por ano. Ao longo do período analisado, destaca-se a queda no número de alunos de ETI em 2016 (5,2), que, mesmo com recuperação no ano seguinte, não ultrapassou a marca de 13,4% atingida em 2014. Comparado com 2015, 2016 teve uma forte redução no cômputo geral das matrículas de AC da educação básica, da ordem de 781 mil. Vale lembrar que as matrículas de AC e AEE ampliam as horas de permanência dos alunos na escola, contribuindo, assim, para que o aluno tenha jornada de Tempo Integral (PARÁ, 2018, p. 50).

Destacamos que a meta do Pacto pela Educação (PA) que aponta um percentual de 30% de avanço com o IDEB, num prazo de cinco anos, do início de sua implantação, não foi de fato alcançada, pois o ano-base para aferição desses resultados, 2017, ficou aquém do seu atingimento, já que apresentou um percentual de 10,4%, com diferença percentual de 19,6% da meta estabelecida pelo Pacto.

Contudo, cabe enfatizar que tanto a transferência em 2016 da gerência das ações do Pacto, que antes era feita pelo Instituto Synergos, agora sob a égide da Secretaria de Estado de Educação, quanto, em 2015 e 2020 (respectivamente), a ocorrência da descontinuidade dos programas indutores do Tempo Integral na rede estadual para o Ensino Fundamental, como o PME e PNME, são fatores que possivelmente podem ter corroborado para o não alcance das metas propostas pelo Pacto no Pará, mesmo com a atuação da parceria público-privada na consolidação da política de Tempo Integral.

Dito isto, Queiroz (2018) revela que:

A justificativa técnica e política que os governos encontram para fundamentar e argumentar à sociedade quanto a solução para os pífios resultados alcançados na aprendizagem dos estudantes é a construção de parcerias público-privada como o único antídoto para o alcance da qualidade do ensino. Assim, o Decreto 694/2013 traduz a visão do projeto de poder vigente no Estado do Pará quanto a que interesses a educação pública está submetida (QUEIROZ, 2018, p. 97).

Nesta direção Oliveira (2020, p. 57) enfatiza que a “SEDUC acelerou tal implantação, numa clara concepção de que o Tempo Integral deverá estar a serviço da melhoria dos desempenhos escolares nos exames nacionais, enviesando o sentido pedagógico do que deveria significar a oferta de uma escola em Tempo Integral”.

No entanto, mediante a aliança do Estado, empresariado e sociedade civil, representada pelo terceiro setor, o Pacto pela Educação reproduz e desdobra a lógica do projeto de poder em

curso no Estado do Pará, com a finalidade de fortalecer o modelo de gestão empresarial na educação pública paraense, com foco na obtenção de resultados voltados ao alcance dos padrões prescritos nas metas nacionais e internacionais. Com isso, contrapõe-se a uma educação democrática, emancipatória e, sobretudo, que desenvolva o protagonismo, visando a transformar a vida dos sujeitos da escola pública.

Ademais, destacamos que a meta estabelecida no Pacto pela Educação no Estado do Pará não converge com a meta 6 do Plano Estadual de Educação - PEE-2015, em “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Além disso, essas metas estão em desalinhamento com aquelas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014), numa proporção inferior em relação à garantia de uma educação mais expressiva, com tempo qualificado para o desenvolvimento das habilidades e competências do sujeito da escola pública.

1.3.3 O Plano Estadual de Educação do Pará (2015)

O cenário contemporâneo desafia a educação enquanto função social no processo formativo humano, considerando que o processo educativo não se resume unicamente ao desenvolvimento das estruturas cognitivas dos sujeitos para apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados na e pela sociedade. De acordo com os documentos oficiais propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação do século XXI caracteriza-se particularmente por quatro pilares fundamentais destinados à formação global, incluindo-se: o aprender a ser, aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver (PARÁ, 2015a, p. 54).

Partindo dessa premissa, o Plano Estadual de Educação do Pará (2015-2025), instituído pela Lei nº 8.186, em 23 de junho de 2015, um ano após a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que resultou de diferentes iniciativas através das metas e estratégias, as quais fomentam propostas para as regulamentações previstas por este Plano. Este preconiza políticas públicas educacionais voltadas para a universalização da educação e, sobretudo, melhora na qualidade de ensino a partir dos níveis e modalidades, respeitando e valorizando as especificidades culturais e locais, que constituem a identidade de um povo no contexto de cada território.

Nesta perspectiva, o Fórum Estadual de Educação do Pará (2018) registra que:

A sociedade paraense passou a contar com uma referência de fundamental importância para as políticas educacionais. O Plano se encontra constituído de 20 metas e em um conjunto de 313 estratégias – dimensões específicas do documento que devem ser vistas de forma absolutamente integrada. Portanto, as metas delimitam patamares educacionais concretos que devem ser alcançados no Estado do Pará; as estratégias constituem os meios para o planejamento das políticas públicas que visam, a princípio, o alcance definitivo das metas, tendo em vista a consolidação das diretrizes do PNE, em articulação com o PEE (PARÁ, 2018, p. 4)

Nestes termos, a educação paraense foi mensurada no escopo do PEE/PA por meio de ações que projetam a educação no estado para além do processo formal de escolarização, com proposições mais abrangentes na formação dos sujeitos e no enfrentamento às desigualdades educacionais; o foco estava nas singularidades e peculiaridades presentes na constituição da vida humana, tendo em vista uma sociedade democrática, justa e fraterna, vislumbrando prover a dignidade e a qualidade de vida.

A próxima década para o Estado do Pará é desafiadora quando se considera as perspectivas de projeção para o desenvolvimento econômico e social, e, para tanto, a educação assume a centralidade do processo de transformação social, política, ética e cultural, vislumbrando a homens e mulheres, sujeitos históricos, a possibilidade de mudar sua realidade, determinados em construir um Estado mais próspero. Pensar a educação no contexto geográfico complexo do Estado do Pará, visando assegurar o direito à educação aos povos que vivem na cidade; no campo; nas beiras de rios, lagos, igarapés; nas florestas; nas aldeias; nas comunidades quilombolas e nos assentamentos, exige a articulação de todos os segmentos representativos da sociedade, visando proporcionar condições efetivas para assegurar o direito de todos a aprender e exercer de forma plena a cidadania. Com a finalidade de subsidiar a projeção do futuro da sociedade paraense para a próxima década, o Plano Estadual de Educação, fruto do exercício da democracia, da participação, do trabalho coletivo, da diversidade de pensar e vislumbrar a educação para todos(as), descreve o marco situacional do panorama educacional e delinea perspectivas a serem alcançadas, levando-se em consideração o mosaico geográfico, étnico, cultural, que demarca a identidade do povo paraense. O desafio em transformar as condições existenciais do Estado do Pará é enorme, e a educação, concebida no Estado Democrático como dever do Estado e da família, é o elemento fundante para a construção de um Estado forte, uma sociedade mais humana e fraterna, justa, solidária, com vistas a promover a dignidade e a qualidade de vida. Assim, o Plano Estadual de Educação é o elemento norteador das políticas educacionais para a próxima década, e cabe a toda sociedade transformá-lo em ações concretas por meio do exercício da cidadania. Tecido a partir do diálogo resultante das conferências municipais e estadual de educação, o Plano Estadual de Educação, afirma o compromisso ético e político de toda sociedade paraense de conceber a educação como um elemento indutor da transformação da realidade social. É com essa expectativa que o Plano Estadual de Educação é apresentado à sociedade paraense (PARÁ, 2015a, p. 2).

Nesta ótica, o PEE/PA tem como premissa a necessidade de melhorar a qualidade da educação, a fim de responder às demandas sociais, as quais limitam o desenvolvimento de um ensino global com maior robustez. Nesse sentido, a mobilização do Estado e da sociedade civil em favor do fortalecimento do planejamento das políticas educacionais tem-se materializado na efetivação de planos cuja finalidade é nortear as ações educativas para o desvelamento de um ensino mais efetivo, capaz de transpor uma dada realidade que reduz a educação a um ensino minimalista, com aprendizagens incipientes no que diz respeito à formação dos sujeitos e, conseqüentemente, ao progresso da sociedade.

Neste sentido, o estado do Pará, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), estabeleceu as bases para o planejamento, a implementação e a avaliação de ações públicas voltadas para o enfrentamento dos problemas educacionais do território paraense; por meio da construção efetivamente democrática, isso culminou na realização da Conferência Estadual de Educação, na qual foram discutidas de modo amplo as propostas fomentadas pelas conferências municipais e regionais relacionadas às proposições dos eixos que subsidiaram a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e, conseqüentemente, a construção do Plano Nacional de Educação (PARÁ, 2015b, on-line).

Em contraponto ao que está evidenciado no escopo do texto da Conferência Estadual de Educação, no que tange à construção democrática para a construção do PEE/PA (2015), Oliveira (2020) deixa claro que:

A SEDUC optou por apresentar o documento em uma Audiência Pública realizada em 12 de maio de 2015, em meio a um longo período de greve dos professores da rede estadual pelo cumprimento do piso nacional do magistério e por melhores condições de trabalho, uma greve que acumulava 3 (três) meses de paralisação, com suspensão de salários, um período tenso, conflituoso e de pouco diálogo governamental. A audiência pública ocorreu em meio a protestos, silenciamentos e interrupção dos debates por parte da representação oficial da SEDUC, mas, mesmo assim, o Plano foi considerado aprovado pelo CEE-PA (OLIVEIRA, 2020, p. 44).

No entanto, percebemos a dissonância em relação ao processo “efetivamente democrático” preconizado no escopo do PEE/PA, uma vez que a categoria dos profissionais da educação, em especial os professores, estava à parte dessas discussões, em virtude da greve instalada pela categoria no momento da construção do referido Plano, a qual possivelmente inviabilizou o fomento de um documento objetivamente democrático, com a ausência das vozes daqueles que estão diretamente envolvidos com o processo e almejam um ensino com mais qualidade e equidade social.

Assim, o Plano tem como premissa o compromisso com uma educação considerada como elemento fundante na transformação da sociedade, estabelecendo metas e prazos no alcance dos objetivos propostos. Nesta dissertação, o foco é na meta 6, destacando-se a Educação de Tempo Integral como política de fomento de mais tempo e espaço para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, algo que conseqüentemente reúne elementos propícios que corroboram para a transformação da realidade educacional.

Logo, uma educação com proporções formativas com maior abrangência e global, a qual configura a Educação de Tempo Integral concebida pela meta 6 no PEE/PA (2015)²³, vislumbra, conforme proposições norteadas pelo documento para o ensino público da escola básica no Pará:

educar para fortalecer os laços de convivência social e solidária, participativa, reconhecendo o outro e suas diferenças, para a construção de uma sociedade mais fraterna, desenvolver habilidades para inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania, com vida digna, são alguns dos fundamentos centrais da proposta da Educação Integral (PARÁ, 2015a, p. 55).

A referida meta reforça o ideal presente nas diretrizes curriculares da educação básica regida pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, a saber:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e Tempo Integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico. § 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens. § 2º A jornada em Tempo Integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (PARÁ, 2015a, p. 55).

Ressaltamos que a meta 6 do PEE (2015-2025) está aquém do estimado no que diz respeito à proporcionalidade dos percentuais aferidos pelo PNE (2014-2024) no alcance efetivo de seus resultados até o prazo determinado por este Plano. Trata-se, pois, de uma meta com percentuais inferiores àquelas do PNE, o que nos leva a inferir que o governo do Estado não disponibiliza os créditos necessários para o alcance da referida meta, o que de certa forma desobriga-o de investir mais e melhor na educação pública no Pará.

²³ Oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, muito abaixo do estabelecido nacionalmente (PARÁ, 2015a).

Nesta direção, Oliveira (2020) preconiza:

No texto oficial do PEE-PA/2015, há a previsão da oferta da Educação em Tempo Integral. Constatamos na análise da redação aprovada que há muitos pontos convergentes e, por que não dizer, que se apresentam *ipsis litteris* em relação ao PNE/2014. Isso pode ser verificado, por exemplo, no artigo 2º, que discorre sobre as diretrizes assumidas pelo PEE-PA, fazendo alusão, respectivamente, à melhoria da qualidade da educação e ao atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, conforme os incisos II e VIII da lei estadual (OLIVEIRA, 2020. p. 44).

Ainda sobre Oliveira (2020, p. 44), este se contrapõe ao texto referente à meta 6 do PEE/PA, o qual apresenta uma análise situacional que caracteriza a fragilidade e o atraso desta política no território paraense, uma vez que o documento expressa a necessidade de avançar na construção de propostas exequíveis na realidade, atestando que é possível pensar em modelos de organização de Educação Integral que atendam às diferentes especificidades da dinâmica social vivida no solo paraense. No entanto, a realidade vivenciada pelas escolas da rede no Estado está aquém das proposições fomentadas pelo PEE rumo a uma educação com maior expressividade.

Dito isto, o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2018) aponta o diagnóstico através da série histórica, a qual compreende o período de 2014 a 2017. A análise a respeito dos resultados dos indicadores é realizada ao considerar tanto o Brasil quanto um conjunto de desagregações, com o intuito de evidenciar a evolução da oferta da Educação em Tempo Integral ao longo do tempo. Há aí uma especial atenção às desigualdades existentes no território brasileiro no que diz respeito aos sistemas de ensino, com base na meta 6 do PNE (2014-2024), a qual foi monitorada a partir de 2 (dois) indicadores fundamentais: indicador 6A²⁴ e indicador 6B²⁵, tendo em vista perceber se o aprimoramento conceitual²⁶ estabelecido se aproxima das recomendações legais que fomentam a progressiva expansão da oferta da ETI no Ensino Fundamental e Médio.

²⁴ Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de Tempo Integral.

²⁵ Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de Tempo Integral.

²⁶ Explicação sobre os conceitos adotados, os quais foram baseados tanto nas estratégias 6.1, 6.4, 6.5 e 6.6 da Meta 6, quanto nas informações disponíveis nos microdados do Censo da Educação Básica: - Público-alvo da ETI: são os alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública e não pertencem à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio, oferecidas na forma subsequente ou concomitante; - Jornada de Tempo Integral: é a jornada cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias, contabilizada a partir da soma da carga horária da matrícula de escolarização do aluno na escola pública com a carga horária total das matrículas de atividade complementar (AC) e/ou de atendimento educacional especializado (AEE) realizadas em instituições públicas e/ou privadas; - Aluno de ETI: é o aluno do público-alvo da ETI e que está em jornada de Tempo Integral; e - Escola de ETI: é a escola que possui pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de Tempo Integral.

Além disso, procura contemplar um princípio fundamental que norteia a LDB e o PNE, a superação das desigualdades educacionais, que, no caso da Meta 6, pode ser traduzida como a oferta equitativa da ETI em todo o território nacional, com o objetivo de minimizar as evidentes disparidades regionais existentes.

Esse diagnóstico revela dados preocupantes quanto à situação educacional pública no Brasil e, sobretudo, no Pará, pois apresenta resultados que andam na contramão do alcance da meta 6 estabelecida no PEE/PA (2015-2025), inviabilizando a consolidação e efetividade da política com alunos de ETI. Os dados constam registrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Alunos de ETI da grande região Norte do Brasil – 2014-2017

Brasil/Região/UF	2014		2015		2016		2017	
	Público ETI	Alunos ETI						
	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	36.787.081	17,6	36.012.134	18,7	36.063.717	13,1	35.848.099	17,4
Norte	4.166.688	15,1	4.125.577	18,3	4.130.967	8,5	4.129.567	12,3
Rondônia	362.951	18,4	357.607	23,3	354.924	10,2	350.393	7,8
Acre	227.986	14,7	229.615	18,0	228.430	12,3	226.717	11,4
Amazonas	975.608	12,4	963.719	16,2	972.859	9,0	981.645	13,6
Roraima	122.426	8,4	121.538	4,8	123.491	5,5	127.848	4,7
Pará	1.948.393	13,4	1.925.968	16,5	1.925.187	5,2	1.921.903	10,4
Amapá	183.068	15,6	180.704	15,6	180.908	11,5	178.453	4,0
Tocantins	346.256	31,1	346.426	35,5	345.168	20,0	342.608	32,1

Fonte: INEP (2018).

Esses resultados alertam para os desafios que os estados da região Norte do país enfrentam para promover essa forma de educação no ensino público. Mesmo o Pará registrando certo destaque entre os demais estados dessa região no atendimento de alunos na ETI – já que nos anos 2014, registrou 13,4%, 2015, 16,5%, em 2016, apresentou 5,2% e em 2017, 10,4% –, ainda assim, os dados revelam um grande desafio no cumprimento da Meta 6, pois é preciso atingir um percentual de 14,6% no decorrer dos anos de 2018 a 2025, correspondendo a uma média de 1,8% por ano. Mesmo dessa forma, está distante do atendimento da meta 6 consagrada nos Planos Estaduais de Educação.

Ainda de acordo com o referido Relatório, que apresenta a situação das escolas de ETI nas regiões federativas e, como nos interessa, no estado do Pará, há um diagnóstico que está aquém das expectativas do atingimento da meta 6. Cabe destacar que as proposições firmadas quanto ao compromisso com a educação pública pelo PEE/PA (2015) estão em desalinho, na medida em que percebemos através dos dados que o número de escola de ETI também se distancia do alcance da meta no Estado (INEP, 2018).

Nesta perspectiva, o Fórum Estadual do Estado do Pará, por meio do Monitoramento das Metas (2018) do PEE/PA, reitera o diagnóstico apresentado pelo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014), uma vez que detecta a ausência de investimentos, na consolidação e efetividade na educação pública ofertada, consagrando uma educação da rede estadual pouco satisfatória em relação ao potencial de transformação do cenário educacional apresentado.

Outros dados foram fundamentais para ratificar esses resultados educacionais do ensino público no Pará, os quais constam na Tabela 2.

Tabela 2 - Alunos de Educação de Tempo Integral no Brasil, grande região e unidade da Federação - 2014-2017

Brasil/Região/UF	2014		2015		2016		2017	
	Público ETI	Alunos ETI						
	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	36.787.081	17,6	36.012.134	18,7	36063.717	13,1	35.848.099	17,4
Norte	4.166.688	15,1	4.125.577	18,3	4.130.967	8,5	4.129.567	12,3
Pará	1.948.393	13,4	1.925.968	16,5	1.925.187	5,2	1.921.903	10,4

Fonte: Pará (2018).

Os dados registram preocupação quanto ao quantitativo de alunos de Educação de Tempo Integral na região Norte, com percentual de alunos em ETI de 15,1% em 2014, e 12,3% em 2017, com uma diferença de 2,8%. No Pará, o quadro reflete percentuais aquém daqueles aferidos na região Norte, pois em 2014 registraram-se 13,4%, e em 2017, 10,4%, uma diferença entre os anos com queda de 3%; e em relação ao Brasil, no ano de 2017, a diferença corresponde a 7%. Logo, percebemos que, nos anos em análise, o Pará apresentou pífios resultados com as investidas com alunos na ETI, o que nos leva a inferir que o Estado não investe efetivamente na política do Tempo Integral, na mesma perspectiva estabelecida pelo PEE/PA (2015).

Neste sentido, percebemos que a região Norte apresentou os percentuais mais baixos, tanto de alunos quanto de escolas da ETI. Esses resultados alertam para o grande desafio que os estados do Norte, com ênfase no Pará, enfrentam na promoção da ETI.

Nestes termos, Oliveira (2020) corrobora ao afirmar que:

Na análise por segmento da Educação Básica, destacando separadamente as matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, percebemos que o distanciamento da meta é ainda mais significativo, o que exigirá firmeza de propósitos e determinação política na destinação de recursos financeiros adequados ao desafio (OLIVEIRA, 2020, p. 48).

Contudo, cabe enfatizar que se faz urgente a reformulação de um Plano Estadual de Educação para o ensino público no Pará, pois o que temos em vigência não está em consonância com a educação sob a ótica da política de Tempo Integral proposta pela meta 6 no próprio Plano, tampouco pelos marcos legais que a instituíram, tendo em vista o fomento de elementos sólidos, consistentes, objetivos e efetivos na superação de uma educação estanque e desigual, a fim de que fomenta múltiplas aprendizagens na formação global da criança e do jovem, oportunizando uma educação democrática, autônoma e com direitos sociais assegurados na perspectiva, de “construção de um novo patamar de relacionamento entre governo e sociedade na condução da pauta educacional” (OLIVEIRA; SOUZA; AGUIAR, 2019).

1.3.4 Orientações para o Projeto Político Pedagógico na perspectiva da política de Educação de Tempo Integral

Um projeto é um plano para realizar algo, o qual demanda planejamento para definir as estratégias e os caminhos a serem seguidos. No âmbito escolar não é diferente. Toda escola precisa ter clareza de seu projeto educacional, que preconiza sua responsabilidade e contribuição com o desenvolvimento integral, bem como na formação cidadã das crianças e jovens.

Partindo do pressuposto de que a proposta de Educação de Tempo Integral escolar envolve uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola) e uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano), as ações pedagógicas devem convergir para experiências de ensino e aprendizagem com qualidade. Entretanto, ainda que haja ampliação do tempo e do espaço educativo, é preciso ter um olhar diferenciado para o currículo, evitando oferecer aos estudantes “mais do mesmo”, reforçando uma educação tendenciosa e excludente.

Nesta direção, Moll (2012) discorre sobre a seguinte questão:

[...] a escola deve desafiar-se a manter a qualidade do tempo ofertado que deverá “constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar” (MOLL, 2012, p. 28).

Sendo assim, a escola assume a centralidade do processo de construção e complementação da subjetividade humana, visando a promover a superação da concepção etnocêntrica que por séculos esteve presente nas propostas educacionais.

Nestes termos, a Educação Integral ocupa um espaço significativo na construção de sujeitos que sejam capazes de conviver com a diversidade, reconhecendo o outro em suas diferenças, mediante o exercício da convivência com tolerância, e pressupondo que o desenvolvimento humano é global. Desse modo, em sua função social, a escola contribui para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, político-sociais e emotivo-afetivas. Nesse sentido, o currículo alcança significação no fomento do processo educativo, com o intuito de avançar na formação ética e cidadã (PARÁ, 2015a, p. 54).

Nesta ótica, o Plano Estadual de Educação Integral (PEEI) da SEDUC/PA, com ênfase na organização do trabalho pedagógico para o Tempo Integral, ancora-se em Fazenda, que revela que:

A ruptura da organização do trabalho pedagógico disciplinar, requer mudanças na postura dos educadores por meio da abertura do diálogo com os demais sujeitos participantes do processo educativo, pois, para efetivar a proposta curricular interdisciplinar, a escola precisa trabalhar com um conhecimento vivo e dialogado, que tenha sentido para os que nela habitam, uma vez que o processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo entre as pessoas e as disciplinas (FAZENDA 2007, p. 14 apud PARÁ, 2014).

Logo, algumas ações são fundantes e balizam a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple de maneira objetiva uma educação na perspectiva substancial do processo formativo, justamente voltada para o fomento de uma educação plural, diversificada, democrática na promoção do protagonismo juvenil, com questões inerentes às prerrogativas da política de Tempo Integral, tais como:

- promover a permanência do(a) aluno(a) na escola, criando as condições propícias ao aprendizado;
- proporcionar aos(às) alunos(as) ações no campo social, cultural, esportivo e tecnológico no âmbito escolar e em ambientes coletivos diversificados;
- favorecer a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, fazendo com que ocorra a articulação entre o núcleo comum curricular e as demais atividades desenvolvidas na escola;
- incentivar a participação da comunidade no processo educacional, promovendo a construção da cidadania;
- adequar as atividades educacionais à realidade local;
- proporcionar ao(à) aluno(a) experiência educativa que possibilite o desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivos, motor, social, emocional e cultural;

- conceber a escola enquanto espaço de socialização, onde o(a) aluno(a) possa experimentar vivências coletivas e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de cidadania; e
- possibilitar o acesso à tecnologia da informação e incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem.

Em seus estudos sobre “O desafio da escola em Tempo Integral”, Barretto (2019) preconiza a elaboração do projeto pedagógico da escola com ênfase nos elementos fundamentais para a concretização e efetivação de uma educação na perspectiva de Tempo Integral. Baseia-se em Torres, quando este autor acena também para a construção de “comunidades de aprendizagem”:

[...] em que a escola e demais instituições constroem um projeto educativo e cultural próprio mediante esforço endógeno, cooperativo e solidário. O projeto reúne diversas áreas, experiências e saberes, possibilitando o intercâmbio de influências recíprocas e a produção de um saber diferenciado. Não se trata, portanto, de simplesmente aprender os conteúdos escolares em outros espaços, mas de criar possibilidades para que os assuntos que interessam às crianças e jovens e preocupam a comunidade sejam objeto do trabalho sistemático da escola (BARRETTO, 2019, p. 8-9).

Partindo deste pressuposto, a organização do trabalho pedagógico deve consistir em ações intencionais e planejadas dos elementos que compõem o processo educativo, como gestão, currículo, avaliação e planejamento da ação pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar: direção, equipe pedagógica, corpo docente, pais e/ou responsáveis, estudantes e funcionários. Entre todos os envolvidos no processo educativo, a organização pedagógica da instituição de ensino envolve dimensões de trabalho organizadas a partir da articulação dos elementos educacionais.

Quando Arroyo (2012) e Moll (2012) tratam do desenvolvimento da Educação de Tempo Integral, projetam também vasão à formação do aluno no tempo inteiro, possibilitando uma dinâmica diferenciada com o trabalho pedagógico, vislumbrando experiências educativas plurais e transformadora na formação do(a) aluno(a).

Cabe ressaltar que a própria legislação fundamentou a questão desse tempo escolar alargado, principalmente, quando remete à importância dessa ampliação na qualificação de um novo tempo, capaz de permitir repensar a organização da escola e das práticas pedagógicas, assim como o envolvimento de todos os sujeitos que dela fazem parte, em função desse alargamento da jornada escolar.

Nesta direção, consta em Paraná (2018) que:

Na perspectiva da Educação Integral, o PPP e a PPC são os alicerces para que a escola faça as articulações necessárias à compreensão do sujeito em sua totalidade e possibilite aprendizagens significativas. O PPP não deve expressar apenas concepções teóricas, mas deve ser o “documento vivo” de síntese da realidade da escola, bem como expressar a proposta, os anseios e as fragilidades a serem superadas nela, mediante a realidade de oferta da Educação Integral [...] Com relação à oferta de ampliação de jornada, não se trata da simples inserção de dados no PPP, mas, sim, de realimentar as informações de forma reflexiva e articulada mediante essa oferta, como: aspectos históricos, concepções da Educação Integral, caracterização do atendimento, ampliação do tempo, regime de funcionamento, espaços pedagógicos, caracterização dos profissionais, etc. (PARANÁ, 2018, p. 23).

Essas discussões são fundamentais para a compreensão da Educação de Tempo Integral na organização do trabalho pedagógico, com ênfase no PPP, o qual deve estar pautado nas mudanças propostas na dinâmica da escola, bem como na organização do currículo, do tempo e dos espaços na implantação de uma educação que promova mais tempo qualificado para a aprendizagem.

No entanto, a organização do tempo e dos espaços nessa perspectiva da política precisa estar dimensionada na formação do ser humano em sua totalidade, pois a jornada ampliada na perspectiva do Tempo Integral estabelece tempo de permanência na escola para que o aluno (a) tenha igualdade de condições, nos diversos espaços direcionados para o trabalho educativo, o que implica necessariamente tempo para desenvolver: “hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a nossa [...] é necessário o tempo para as práticas educacionais diversas no âmbito da escola” (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Esse tempo relacionado aos espaços educativos é fundamental para o desenvolvimento de ações plurais e diversas, pois, além de outras experiências de aprendizagens, possibilita ao(à) aluno(a) a construção de valores educacionais e democráticos, os quais são fundantes para a formação da vida cidadã.

Nessa ótica, Guimarães (2018) trata das novas formas de organização do trabalho pedagógico, na perspectiva do PPP, em especial, a organização curricular, que se apresenta principalmente em período integral e tem sido implementada por alguns estados no fomento e garantia de uma Educação Integral com qualidade.

Logo, a escola de Tempo Integral não pode ser pensada como uma unidade fragmentada, mas deve estar pautada sob a égide de um Projeto Político Pedagógico dinâmico, com atividades intrinsecamente organizadas, buscando expandir o conhecimento cultural do aluno na promoção do seu desenvolvimento integral e integrado à vida, possibilitando novos desafios para a gestão da escola.

Sob esta ótica, Lück (2006) enfatiza como a escola de Tempo Integral tem-se tornado espaço privilegiado para a emergência dos desafios enfrentados pelo ensino público, de modo que, com isso, requer uma gestão comprometida que garanta a pertinência de um projeto pedagógico e a efetividade de suas estratégias organizacionais, com a participação educativa, decisória e avaliativa de todos os envolvidos nas etapas do processo, bem como do planejamento e acompanhamento dos resultados, priorizando práticas escolares significativas que, no Tempo Integral, promovam a formação integral das crianças e jovens.

Neste prisma, a escola é um ambiente eminentemente educativo, que tem como objetivo primordial a garantia do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, as quais são enfrentadas diariamente pelos profissionais que atuam na gestão e organização deste espaço.

No entanto, a gestão e a organização escolar são consideradas meios imprescindíveis para atingir tal objetivo, por meio de uma atividade intencional, estruturada e coordenada, desenvolvida com e por todos os sujeitos que compõem o espaço educativo nas atividades que envolvem: o planejamento; a discussão do projeto pedagógico, do currículo, dos planos de ensino e avaliação; todas questões fundantes para um trabalho pedagógico com objetividade, efetividade e, sobretudo, com qualidade.

O Projeto Político Pedagógico da escola de Educação em Tempo Integral em Turno Único, deve prever e possibilitar igualdade de condições e de oportunidades, que mais que expansão quantitativa do tempo de oferta, requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade (VEIGA, 2005, p. 16).

Nesse sentido, o processo de construção do PPP da escola de Tempo Integral deve possibilitar o enfrentamento e a reflexão das questões referentes à ausência de uma aprendizagem significativa, aos altos índices de reprovação e da não permanência dos meninos e meninas na escola, exigindo a “compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, visando romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática” (VEIGA, 2005, p. 18), assim como entre turno e contraturno, e principalmente entre as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da parte diversificada da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola.

A implantação da Educação de Tempo Integral na rede pública de ensino imputa à escola a construção de um PPP e uma PPC pensados coletivamente, integrando nesse processo equipe pedagógica, famílias e comunidade, que devem discutir amplamente, a partir da realidade da escola, sobre os critérios, a concepção e os objetivos que norteiam a organização do trabalho

da escola de Tempo Integral; diante disso, todos esses aspectos devem ser reavaliados constantemente, a fim de redirecionar todas as ações da escola e de construir a identidade da instituição de ensino na perspectiva de práticas pedagógicas para além da educação escolarizada, de uma forma que possibilite agregar e articular conhecimentos e valores plurais e fundantes na formação das crianças e jovens do ensino público.

Contudo, a proposta pedagógica da escola de Tempo Integral é o grande alicerce para que esta estabeleça as conexões e articulações necessárias, tendo em vista compreender o sujeito em sua totalidade e complexidade. Assim, além de pactuado com a comunidade escolar, o PPP deve prever ações de curto, médio e longo prazo que deem conta de seus diversos desafios, preconizando uma educação com significados substanciais e expressivos, que traduz a identidade escolar e se consolida no cotidiano da escola, a partir de ações práticas no fomento de um ensino que transcenda uma educação compartimentalizada, com proposições objetivas para o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

2 A EDUCAÇÃO PARAENSE E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL PRESENTE NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA SEDUC/PA

No Brasil, a escola de Tempo Integral se traduz em uma temática recorrente desde o início do século XX. As discussões oriundas do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e suas repercussões históricas revelaram ampla pauta das mais diversas experiências e concepções, inclusive, antecessoras ao movimento, que vêm atravessando tempo e espaço. Quanto à implantação das escolas de Tempo Integral, dá-se com vistas à formação mais completa dos sujeitos da escola pública, a partir de uma educação democrática, emancipatória e com justiça social.

Nesta direção, inúmeras políticas de Educação Integral e de Tempo Integral são delineadas por diferentes instâncias governamental (União, Estados, Distrito Federal, Municípios), que se configuram por meio da participação, negociação e indução de diferentes esferas, públicas e privadas. Isso pode ser evidenciado pela diversidade de políticas de Educação Integral e de Tempo Integral existentes atualmente no Brasil, tais como: políticas de Educação Integral e Tempo Integral formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas administrativas; políticas de Educação Integral e Tempo Integral implementadas com recursos públicos e privados; políticas de Educação Integral e Tempo Integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação ou intersetorialmente; políticas de Educação Integral e Tempo Integral implementadas pelo Poder Público ou por meio de parcerias público-privadas (PARENTE, 2018).

Dessa maneira, a política pública pode ser compreendida como uma ação do Estado para o enfrentamento de determinado problema público. Partindo desse pressuposto, a Educação Integral e de Tempo Integral pode ser vista como uma alternativa ao enfrentamento de um ou alguns problemas públicos determinados, por exemplo, a necessária melhoria da qualidade da educação básica. Nesta ótica, Muller e Surel (2002) chamam atenção para o fato de que uma política pública representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão dos quais participam certo número de atores. Tal fato está posto na educação pública da rede estadual no Pará, uma vez que a política de Educação de Tempo Integral foi implantada como uma das ações estratégicas, voltada a dar respostas aos problemas enfrentados pela educação sob o direcionamento da Secretaria de Estado de Educação, com foco na melhoria da aprendizagem do aluno da escola pública.

Logo, esta seção tem como objetivo compreender a concepção da política da Educação Integral e Tempo Integral apresentada no Plano Estadual de Educação Integral do Pará, bem como apresentar o contexto educacional da educação pública do ensino básico no Pará, com foco na política de Tempo Integral, enfatizando a sua materialização na rede por meio da parceria com o Terceiro Setor, com especial destaque para o público-privado no direcionamento da educação pública protagonizada pela Secretaria de Estado de Educação (PA).

Para dar conta do objetivo desta seção, elencamos cinco subseções, as quais estão desdobradas em: 2.1 O contexto educacional do Pará nos dados oficiais; 2.2 A parceria público-privada na gerência dos programas e projetos de Tempo Integral da SEDUC/PA; 2.3 Plano Estadual de Educação Integral: consenso ou dissenso para a educação pública de qualidade no ensino da escola básica no Pará; 2.4 Educação Integral, Tempo Integral e Jornada Ampliada no Plano Estadual de Educação Integral (PA): sinônimos consensuados ou conceitos em disputa; e 3.5 O novo ensino médio e a política de Tempo Integral da SEDUC/PA.

2.1 O contexto educacional do Pará nos dados oficiais

O estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do Brasil, com dimensões geográfica e territorial significativas, situado na região amazônica; abrangendo uma área aproximada de 1.248 mil quilômetros quadrados, o estado ocupa 14,65% do território nacional, com população estimada em pouco mais de 8.602.865 milhões de habitantes. Caracterizado por aspectos socioculturais e ambientais diversos, ocupa o nono lugar como estado com maior número de habitantes, sendo o mais populoso da região Norte e constituído por 144 municípios (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, [202-]).

A questão geográfica e territorial do estado do Pará, caracterizada por grandes distâncias e obstáculos naturais para facilitar o acesso às diversas sub-regiões estaduais, limita a ação do estado no atendimento das demandas sociais, resultando na ineficiência na articulação inter-regional no Estado. O desafio a ser enfrentado na promoção do desenvolvimento social inclui a articulação entre as regiões de integração do Estado, seja no aspecto da conectividade ou acessibilidade física, assim como do ponto de vista econômico, político e social (QUEIROZ, 2018)

Vislumbrar o desenvolvimento social do estado do Pará à luz das contribuições que a educação pode proporcionar pressupõe o fortalecimento da integração regional como elemento indutor da diminuição das desigualdades regionais, visando à promoção da melhoria da qualidade de vida social da população paraense.

De acordo com Queiroz (2018), com vistas ao desenvolvimento das dimensões regionais, o estado do Pará fomentou a Política de Integração Regional do Estado, relacionada aos aspectos: econômicos, sociais, culturais, ambientais, de infraestrutura e educacional, de modo que as regiões²⁷ que integram esta política materializam o processo de descentralização da gestão pública do estado, dotado de contradições sociais significativas, em que a riqueza de poucos contrasta com a pobreza de muitos.

Neste contexto, o cenário das contradições sociais no estado amplia-se em decorrência dos inúmeros empreendimentos econômicos distribuídos por região, inviabilizando a possibilidade de transpor a realidade da grande parcela da população, em especial na oferta da educação escolar com qualidade.

O Estado do Pará, em termos de sua conformação sócio-econômica, caracteriza-se como uma região periférica ativa de um país em desenvolvimento, possuidora de sérios entraves estruturais, mas também detentora de imensos potenciais. Sua base econômica sempre esteve ligada às atividades extrativas e primárias de baixa agregação de valor e poucos efeitos no restante da economia, estruturando-se como enclaves. Tornou-se, portanto, um espaço reflexo de interesses exógenos à região. Abriga uma das maiores jazidas minerais do planeta, além de uma enorme fronteira agropecuária em expansão e uma vasta biota oriunda da Floresta Amazônica. Entretanto, esse potencial tem tido dificuldade em se efetivar numa economia verticalizada, em fluxos mais densos entre agentes locais e assim conferir maior agregação de valor aos produtos regionais, empregos mais qualificados e diversificação da pauta de exportação (PARÁ, 2010).

A superação das discrepâncias sociais e econômicas efetivadas no estado do Pará, mediada pela educação, pode ser alcançada por meio da revisão do modelo de desenvolvimento que proporciona a elevação da qualidade de vida da população (PARÁ, 2015a).

Consideramos que a realidade educacional paraense ainda não conseguiu alcançar êxitos expressivos, mesmo com a implantação das ações do governo local para desvelar a educação pública no contexto das diversas reformas implantadas em âmbito nacional; isso é especialmente verdadeiro para os diferentes programas e projetos educacionais que a Secretaria de Estado de Educação do Pará vem implantando e implementando na rede de ensino, vislumbrando a urgência na resolução de demandas educacionais, como: o fluxo escolar, os altos índices de evasão e a distorção idade-série, dentre outros fatores que comprometem o quadro da educação básica, tanto no Nível Fundamental, quanto no Nível Médio, conferidos

²⁷ As regiões de integração que integram a Política de Integração Regional do Estado do Pará são: Guamá, Metropolitana, Marajó, Rio Caeté, Tocantins, Rio Capim, Lago de Tucuruí, Carajás, Araguaia, Tapajós, Xingu e Baixo Amazonas (QUEIROZ, 2018).

pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre os anos 2011 a 2019, por meio dos dados observados e as metas projetadas, especificados da Tabelas 3 até a 5.

Tabela 3 - Ideb/PA – Resultados e Metas : 4ª série / 5º ano

Ideb Observado					Metas Projetadas					
Anos	2011	2013	2015	2017	2019	2011	2013	2015	2017	2019
Estado										
Pará	4,0	3,6	4,2	4,5	5,0	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com o site do INEP (2020)

É pertinente considerar que, em 2012, a Secretaria de Estado de Educação do Pará havia implantado o Programa Escola de Tempo Integral e, em 2014, consagrou o Plano Estadual de Educação Integral, com vistas a qualificar tempo e espaço para aprender, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e, sobretudo, avançar com o IDEB da educação pública no estado. No entanto, sobre os dados registrados na Tabela 3, aferidos pelo IDEB, apesar de registrarem sutis avanços entre os anos 2011 e 2019, superando as metas projetadas, com exceção do ano de 2013, vemos como as propositivas da política de Educação de Tempo Integral, não refletem resultados animadores na perspectiva do que se propôs a cumprir.

Com efeito, o que apontam os dados do IDEB para os anos Iniciais do Ensino Fundamental denota uma tímida trajetória no que tange aos índices apresentados entre os anos em análise – considerando que, entre os anos de 2011 e 2019, o IDEB avançou somente na média de 1,0 (um) ponto. No entanto, destacamos que a política de Tempo Integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental não consagrou dados significativos na formação dos sujeitos do ensino público.

Neste prisma, percebemos que os programas e projetos implantados na rede estadual, desde 2009, para a indução da Educação Integral e principalmente do Tempo Integral, por meio, do Programa Mais Educação; em 2012, com a Escola de Tempo Integral; e em 2016, com o Programa Novo Mais Educação, não refletiram avanços expressivos na educação do Pará. Esses dados são reiterados pela Tabela 4, que trata dos anos finais do Ensino Fundamental.

Cabe destacar ainda que, diante deste cenário apresentado pelos dados do IDEB, pode-se perceber como muito pouco se alcançou com as políticas públicas de fomento ao Tempo Integral no ensino público estadual no Pará, pois as conquistas ainda estão longe das metas e distantes de um cenário educacional que atenda aos direitos dos sujeitos no ensino público no estado.

Tabela 4 - Ideb/PA – Resultados e Metas: 8ª série / 9º ano

Ideb Observado						Metas Projetadas				
Anos	2011	2013	2015	2017	2019	2011	2013	2015	2017	2019
Estado										
Pará	3,1	3,0	3,2	3,3	3,8	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com o site do INEP (2020)

Em análise da Tabela 4, os dados revelam que os anos finais do Ensino Fundamental apresentam um cenário mais crítico, pois as metas projetadas não foram atingidas em nenhum dos anos em análise (2011-2019) por este nível de ensino; isso culminou em resultados pouco expressivos para a educação no Estado, pois de acordo com o Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC (2014) a política de Educação em Tempo Integral, projetadas como ação estratégica para a melhoria da qualidade no ensino, caminha na contramão da tal almejada melhoria na educação pública.

Consideramos também uma sutil elevação nos índices observados, entre os anos de 2011 e 2019; porém, os resultados não foram relevantes, pois não alcançaram projeção em nenhum dos anos em análise. Logo, percebemos que os possíveis esforços demandados pelo Estado, por meio das políticas públicas para a melhoria da educação, estabelecidas tanto pelo Pacto pela Educação no Estado, quanto pelo Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC, e sobretudo, no PEE/PA (2015), ainda não refletem resultados expressivos na educação pública.

Neste sentido, reiteramos que a descontinuidade de programas e projetos, como o PME em 2015, possivelmente contribuíram para impactar esses resultados, culminando em desalinhamento entre o que está instituído no escopo desses Planos e a realidade apresentada.

Ainda nesta direção, apresentamos a Tabela 5, a qual retrata a realidade educacional do Ensino Médio da rede estadual de educação do Pará.

Tabela 5 - Ideb/PA – Resultados e Metas: 3ª série Ensino Médio

Ideb Observado						Metas Projetadas				
Anos	2011	2013	2015	2017	2019	2011	2013	2015	2017	2019
Estado										
Pará	2,8	2,7	3,0	2,8	3,2	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com o site do INEP (2020)

Referente ao Ensino Médio, a última etapa da educação básica, a Tabela 5 apresenta um cenário bem mais crítico, pois os dados nos revelam sinais de inércia, apontando índices preocupantes. Isso, porque, entre os anos 2011 e 2019, o IDEB não conseguiu projeção quanto às metas propostas, principalmente em 2017, pois, com índice de 2,8, a média foi menor do que no biênio anterior (2015), que registrou uma média de 3,0, sinalizando um quadro educacional desolador para o ensino público no Estado.

Nesta direção, Queiroz (2018)²⁸ destaca que:

Os dados projetados para o IDEB no Estado do Pará, necessita avançar no desempenho escolar em todos os níveis. Os déficits de desempenho projetados para os anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Pará, não consegue atingir as metas nacionais; a situação também se reproduz nos anos finais do ensino fundamental. Essa situação crítica perdura também no ensino médio, pois a projeção da rede estadual de ensino para alcançar em 2021 é de 4,7, ao passo que a projeção nacional é de 5,0 (QUEIROZ, 2018, p. 79).

Parte-se então deste cenário, voltado especialmente para os índices apresentados pelo IDEB, ao considerar o desempenho escolar nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, que compõem a estrutura das avaliações de larga escala, tais como: a Prova Brasil e o Enem. Diante disso, é possível dimensionar o quanto o rendimento dos alunos não apresenta efetivamente resultados exitosos na perspectiva da transformação educacional. Nesta ótica, Queiroz (2018) registra que:

Chama atenção o fato do desempenho dos alunos do ensino fundamental manter-se constantemente abaixo dos indicadores nacionais, alcançando 4,5, e nos anos finais 3,3. Com relação ao Ensino Médio, quando considerada apenas a rede estadual, que é responsável por 97% das matrículas nesta etapa, o Pará atingiu o 2º pior resultado do país [...]. Ainda que não concordamos com a concepção de avaliação prescrita no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, porém, esse indicador é o referencial que as redes de ensino adotam para projetar as estratégias e ações educativas na escola pública brasileira (QUEIROZ, 2018, p. 79).

A política de ETI dentre outras finalidades, visa ampliar tempos e espaços para o fomento de aprendizagens diversas, que oportunize o desenvolvimento integral do aluno, e conseqüentemente, a melhoria no desempenho escolar. Logo, percebemos que no Pará a política (TI) voltou-se para melhorar a qualidade do ensino com foco no IDEB. Porém, destacamos que, melhorar a qualidade do ensino público é uma consequência de muitas ações, inclusive a expansão do tempo escolar.

²⁸ O professor Luiz Miguel Galvão Queiroz desenvolveu sua tese de doutoramento com o tema: *Políticas de educação e terceiro setor: o pacto pela educação no Pará*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará (QUEIROZ, 2018).

Partindo deste cenário, a SEDUC/PA se propôs a traçar elementos educacionais estratégicos, pautados em outros documentos normativos do Estado, como o Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2013a), que deu origem ao Plano Estadual de Educação Integral (2014), visando a transpor o quadro educacional paraense, através de políticas educacionais; dentre elas, está a política de Educação de Tempo Integral, com a propositiva da “ampliação do tempo estar a serviço da tão almeja melhoria na educação pública” (OLIVEIRA, 2018).

Cabe ressaltar que nem sempre a Educação de Tempo Integral foi tratada como política pública associada diretamente à melhoria da qualidade da educação básica. Nesse prisma, Parente (2018) enfatiza que a política de Educação de Tempo Integral assume como critérios para sua implementação, dentre outros fatores:

Problemas como vulnerabilidade social, trabalho infantil e outras questões sociais também são vistos como problemas a serem enfrentados por meio da ampliação da jornada escolar. Há, portanto, uma série de problemas públicos, no âmbito dos vários entes federativos, que podem justificar a formulação de políticas públicas que prezam pela implantação da jornada escolar em Tempo Integral (PARENTE, 2018, p. 418).

Frente a essas possibilidades, entende-se que nem sempre a formulação de políticas nessa ótica é realizada após um rigoroso diagnóstico e com o objetivo de solucionar problemas sociais. É até mesmo possível que a formulação e a implementação de determinada política despertem discussões de ordem pedagógica, administrativa e financeira, que levem os gestores a associar ações em andamento a problemas existentes.

Considerando a educação como direito e referência na elaboração de políticas públicas educacionais, em um processo que contempla um processo de escolarização que vai ao encontro das demandas sociais, com vistas ao reconhecimento, a escola enquanto instituição responsável por este processo precisa dialogar com a realidade, revisitando desde o estreito tempo escolar, até a dinâmica das ações pedagógicas que já não correspondem aos desafios das gerações na atualidade.

Corroborando esta percepção, quando Ball e Mainardes (2011) explanam sobre a etapa de produção de análise crítica de políticas públicas referentes ao ciclo de políticas, podemos ver como tais proposições configuram substâncias fundantes para analisar contextos, textos e consequências da política de Tempo Integral implementada por meio do Plano Estadual de Educação Integral para a educação paraense.

Nesta ótica, Oliveira (2020) enfatiza que a política de Educação de Tempo Integral na escola pública paraense direciona a análise dos antecedentes históricos de uma dada política e dos objetivos, dos valores declarados nos documentos oficiais, bem como de ideias e conceitos

explicitados nos Planos de Educação, diretrizes, projetos e resoluções publicadas. Isso se dá pelo fato de os textos políticos serem resultados de disputas e acordos entre os grupos que competem para que seus interesses sejam expressos, de modo que podem conter incoerências internas ou ser contraditórios em relação a outros textos da mesma política.

Logo, destacamos que a concepção de Educação Integral – ancorada na perspectiva formativa do Tempo Integral, idealizada por Anísio Teixeira com as Escolas Classes e Parques, e posteriormente, por Darcy Ribeiro, com os CIEPS – em tese contribuiu ao longo dos anos para o desenvolvimento de políticas públicas que oportunizassem uma educação mais ampla, emancipatória, democrática e equitativa.

No entanto, essas políticas educacionais instituídas legalmente se contrapõem a ações implementadas no ensino público, servindo de mero treinamento intensivo, voltado para a adequação dos sujeitos às novas exigências do sistema industrial urbano. Este fato é fomentado principalmente com o estabelecimento da colaboração entre o público-privado no gerenciamento da educação pública brasileira.

A representação do empresariado na estrutura administrativa do Estado destinada ao planejamento e a execução da política educacional descrita em nível nacional por meio do Movimento Todos Pela Educação, é reproduzida em nível local no Pacto Pela Educação do Pará, descrito mediante a presença de sujeitos e instituições influentes e articuladas politicamente (QUEIROZ, 2018, p. 102).

A este respeito, é preciso considerar os projetos e programas criados como ação estratégica pelo Pacto pela Educação no Estado, sobretudo, para elevar o IDEB da educação no Estado. Por conta disso, a educação pública estadual paraense passa a ter forte influência do empresariado no setor educacional. Como exemplo, temos a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação, a Fundação Itaú Social e o CENPEC, por meio da política de Tempo Integral, mais precisamente no fomento do Plano Estadual de Educação Integral para o Ensino Fundamental, implantado na rede de ensino desde 2014.

Neste prisma, Queiroz (2018) evidencia que:

As excepcionalidades descritas no processo educativo na rede pública estadual paraense tornam-se regra geral, e a medida política-pedagógica adotada é a oferta de ensino precarizado, por meio de contratação de serviços educacionais com o Terceiro Setor ou empresas especializadas [...], deixa clara a intenção do governo estadual em promover a correção do fluxo escolar por meio de alternativas paliativas voltadas à construção de valores quantitativos para o alcance das metas previstas nos indicadores nacionais e internacionais (QUEIROZ, 2018, p. 93).

Partindo desta premissa, é proeminente a presença do terceiro setor, sob a via público-privada, na condução dos programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação, com foco em dar respostas quantificáveis no IDEB da rede estadual, assumindo as ações de responsabilidade pública na educação paraense.

Em diálogos estabelecidos por Martins (2018), vemos como além de os grandes grupos empresariais atuarem no ensino, eles têm ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública. Desta maneira, torna-se difícil defender a educação pública de qualidade, uma vez que a força do privado, traduzida por meio dos mecanismos de mercado, vêm contaminando em grande medida a esfera pública. Nesta direção, o movimento dos empresários, via terceiro setor, consolidou espaço nas redes públicas, como bem ilustram as ações do Movimento Todos pela Educação.

No entanto, o estabelecimento das parcerias público-privadas gerencia grande parcela das políticas públicas educacionais no país, em especial a política de Tempo Integral na educação paraense, restando ao Estado tão somente o papel regulador²⁹ em relação ao setor privado, este sim responsável por planejar, construir e dar os direcionamentos necessários ao ensino público da SEDUC, configurando-se em uma educação mercantilizada, a serviço de uma política gerencialista, a qual se configura de maneira diversas no cenário educacional

2.2 A parceria público-privada na gerência dos programas e projetos de Tempo Integral da SEDUC/PA

O ano de 1980 marcou o cenário de democratização da sociedade brasileira, principalmente em relação as políticas públicas. Dentre elas, temos aquelas direcionadas à educação, pautadas em proposições expressivas na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. Era justamente este o fato perseguido desde a década de 1930 pelo Movimento da Escola Nova.

Paralelamente a isso, a Constituição Federal de 1988, ao reafirmar o caráter público da educação, “reconhece a convivência entre diversas modalidades de instituições: públicas, privadas lucrativas e privadas não lucrativas (confessionais, comunitárias e filantrópicas)”

²⁹ Estado Regulador: na década de 1990, o Estado Regulador brasileiro renovou-se em um novo movimento ideológico, atingindo a burocracia estatal na fixação dos mercados e inovando com as agências reguladoras independentes, as políticas setoriais com critérios negociais, restaurando a arena política desenvolvimentista (PEIXOTO, 2019, on-line).

(LEÃO, 1999, p. 115), configurando a efetiva institucionalização da parceria via terceiro setor com a educação pública.

Nesta perspectiva, Pojo (2014)³⁰, ao dialogar com Peroni a respeito da corporificação do terceiro setor nas políticas públicas sociais, corrobora a seguinte definição:

Em geral, por “terceiro setor” define-se por se constituir em um conjunto de organizações privadas e sem fins lucrativos, cuja área de atuação centra-se na realização de atividades sociais (saúde, educação, profissionalização). Atividades estas que deveriam ser garantidas e realizadas pelo poder público. Como vivemos um tempo em que a área educacional é frequentemente questionada sobre a qualidade do serviço que oferece, apontando-se para o problema do gerenciamento como o grande entrave, o “terceiro setor” desponta como um dos protagonistas e, nesse contexto de crise que marca o século 21, o Estado é apontado como o grande culpado pela crise (POJO, 2014, p. 134).

Essas organizações constituintes da sociedade civil e de grupos não governamentais têm como foco desenvolver políticas sociais que possibilitem a transposição do quadro deflagrante apresentado pelo cenário social e econômico do país, revelando o despreparo do Estado em gerir sua própria política desenvolvimentista, transferindo tal responsabilidade para a via privada; isso culmina no que hoje está enraizado na lógica dos programas e projetos nas redes educacionais espalhados por todo o território federativo.

Mota, Cararo e Coelho (2012), por sua vez, ressaltam que esta parceria é reforçada também pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), quando enfatizam que:

A nova LDB (Lei nº 9.394/96) reafirma essa política de incentivo à iniciativa privada na educação brasileira, ao garantir a possibilidade de verbas públicas às escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, consideradas privadas sem fins lucrativos. Essas mudanças ocorreram, especialmente, a partir da década de 1990, pois neste período houve o chamado movimento de Reforma do Estado, redefinindo-se as relações entre público-privada no âmbito educacional (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 78).

Sendo assim, a parceria público-privada se estabeleceu nas políticas sociais brasileira, com o acirramento de mecanismos descentralizadores, minimizando o papel do Estado em relação ao setor privado na implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria do setor educacional, cujo foco está na eficiência e eficácia dos seus resultados. Com base nessas proposições, Martins (2018) argumenta:

³⁰ A professora Oneide Campos Pojo, desenvolveu a tese de doutorado, com o título *A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (POJO, 2014).

Em virtude do processo de redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980, houve um clamor da população por investimentos em políticas sociais. Nesse contexto, a Constituição de 1988 reconhece pela primeira vez os direitos sociais. Contudo, logo após a promulgação da chamada “Constituição Cidadã”, o país teve seu primeiro governo eleito democraticamente em 1990, o qual se estabeleceu sob o predomínio da orientação política e econômica liberal, por meio do qual, vários setores da esfera pública foram descentralizados do Estado via privatização, publicização e terceirização, tendo como principal argumento o endividamento do Estado devido ao investimento em políticas sociais (MARTINS, 2018, p. 35-36).

No tocante às mudanças ocorridas por meio dos mecanismos descentralizadores do Estado, as parcerias público-privadas ganharam impulso na promoção das políticas sociais sob a égide do mercado. Isso, porque as atividades sociais e econômicas que antes eram providas pelo Estado passam a ser legitimadas pelo setor privado na execução de bens e serviços (MARTINS, 2018).

Tal fato é evidenciado nos estudos de Mota, Cararo e Coelho (2012), quando retratam o predomínio do terceiro setor na condução da educação pública.

No contexto da globalização da economia e da influência da perspectiva neoliberal, diversos organismos e agências internacionais exerceram, e vêm exercendo, uma influência significativa na agenda das políticas educacionais em países emergentes. No caso do Brasil, sobretudo na década de 1990, assistimos a um processo de implantação e consolidação dessas orientações políticas, caracterizadas por um viés economicista, pela lógica do mercado e pelos métodos de avaliação em larga escala, impondo prioridades, tais como mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas, destacando-se, entre estes, o de ampliação da jornada escolar (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 80).

Com efeito, os projetos e programas recentes de Educação de Tempo Integral estão relacionados a um contexto amplo de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, no qual tem sido atribuída à educação uma posição estratégica perante as exigências e demandas impostas pelo mercado a partir da década de 1990 (SANTOS, 2009).

Na garantia da governança no Brasil, os defensores da “terceira via” e da teoria neoliberal avançaram na proposta do Estado mínimo para os direitos sociais e garantiram o Estado máximo para os ganhos do capital (PERONI, 2003); com isso, consagraram o fortalecimento do terceiro setor na gerência das políticas públicas sociais, com efetivo destaque aos programas e projetos implantados pelo Ministério da Educação (MEC).

No estado do Pará, esta parceria público-privada se evidencia por meio do Pacto pela Educação do Estado, que tem o objetivo de promover a qualidade da educação pública no

estado; assim, vários programas e projetos são criados, sob a égide da parceria público-privada, para construção de ações que, a princípio, julgam-se propositivas, contando com vários setores da sociedade civil, da iniciativa privada e de organizações internacionais, a fim de resultar em melhorias na aprendizagem do aluno, com destaque para o esforço de alavancar o IDEB do Estado.

Nesta direção, os estudos de Santos (2017) sobre a parceria público-privada na educação paraense nos convidam a refletir sobre a seguinte questão:

[...] uma vez que temos visto com frequência a contratação ou chamada para contratação de consultores e OS para administração ou para prestar serviços relativos à educação do Pará. Como parte do conjunto de políticas do Pacto, o governo do Estado do Pará criou o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE, cujo objetivo é elevar em 30% o desempenho escolar dos alunos da rede pública paraense no Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB até 2017 (Decreto nº 589/2013 do Governo Estado do Pará). Está se assistindo o domínio exercido por grupos empresariais, agrupados em OS, na definição dos destinos das políticas sociais, em especial da educação e da saúde, por representarem os detentores da qualidade para administrar as demandas sociais, por sua eficácia e competência como fazem nas empresas (SANTOS, 2017, p. 16).

Com efeito, a real preocupação do Estado por meio das políticas públicas implementadas pelo setor privado na busca por desvelar as demandas educacionais está voltada para a celeridade e eficiência que, em tese, este setor possui no processo de prestação de serviços feitos através dos convênios firmados no desenvolvimento de ações educacionais, que por vezes oportuniza um ensino voltado para atender às demandas do mercado, e conseqüentemente, às necessidades do sistema neoliberal, por meio da mercantilização da educação pública, o que corrobora a massificação e intensificação da mão de obra a serviço do capital.

Nesta direção, ao considerar os convênios estabelecidos na implementação da política de Tempo Integral celebrados junto à Secretaria Estadual de Educação no Pará, Oliveira (2017) remete à seguinte proposição:

Não podemos considerar razoáveis os convênios da administração pública com as instituições que têm a educação como uma mercadoria, tais como: Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros que se têm feito presentes na educação pública brasileira e paraense, estas têm marcadamente seu interesse em apropriar-se do público e instituir uma lógica privatista, ou seja, de educação como um produto/um serviço e não como um direito de todos (OLIVEIRA, 2017, p. 63-64).

Neste termos, percebemos que a implementação da política de Educação de Tempo Integral na rede estadual de ensino se consubstancia nos princípios gerencialistas, através da

celebração efetivada entre a SEDUC/PA e as instituições privadas; dentre elas, temos os Institutos Itaú, Unibanco, Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), entidades componentes do Pacto pela Educação no Pará, com vistas a elevar a educação pública ao alcance de resultados exitosos, com destaque no ranque das avaliações em larga escala.

Logo, os diversos programas e projetos implementados na educação paraense através do terceiro setor, via parceria com privado, se estabeleceram na rede estadual de ensino desde 2009. Como exemplo, temos o Projeto Trilhas³¹ (PT), o Programa Jovem do Futuro³² (PJF), o Programa Mais Educação (PME), o Programa Ensino Médio Inovador³³ (ProEMI), dentre outros, os quais têm nessas parcerias o direcionamento técnico, pedagógico, administrativo e financeiro de suas ações. Nesse processo, vislumbram transpor uma dada realidade educacional, com ênfase em uma educação que desobriga o Estado de sua função primeira, isto é, de gerir e prover políticas públicas pertinentes ao desenvolvimento da educação com qualidade e equidade social, considerando as peculiaridades e especificidades da população regional.

A esse respeito, Queiroz (2018) afirma que:

A relação público-privada descreve um quadro significativo na ocupação do currículo das escolas públicas no Brasil, representada por programas indutores para a melhoria do desempenho da Educação Básica, em especial, nos níveis de ensino Fundamental e Médio, tais como: Educação Integral (Fundação Itaú Social), Programa Jovem do Futuro (Instituto Unibanco), Projeto Trilhas (Instituto Natura), Gestão Nota 10 e Escola Campeã (Instituto Ayrton Sena), os quais operacionalizam por meio de parcerias com instituições representativas do Terceiro Setor [...]. Visto que, parte do financiamento para custeio da educação pública é oriundo dos tributos recolhidos pelo Estado junto à sociedade, os recursos públicos aplicados na educação, conforme previsto na flexibilidade da norma constitucional, também são apropriados pelo chamado terceiro setor, por meio de instituições privadas representantes do capital financeiro, para promover ações vinculadas ao ensino. Na rede pública paraense, nos anos iniciais do ensino fundamental, o Instituto Natura, por meio do “Projeto Trilhas”, desenvolve atividades de promoção da leitura e escrita nas redes municipais e estaduais; no ensino médio, o projeto Jovem do Futuro, executado pelo Instituto Unibanco, tem por finalidade promover

³¹ O Trilhas, projeto do Instituto Natura, voltado a apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Foi implementado na rede estadual de educação no ano de 2006 (UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME, [20--], on-line).

³² Lançado em 2007, o programa Jovem do Futuro foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade, pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, [20--], on-line).

³³ De acordo com o Art. 2º - O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p. 52).

inovações na gestão e no currículo, visando elevar o desempenho escolar dos alunos, ações essas, custeadas por recursos financeiros capturados junto ao Estado (QUEIROZ, 2018, p. 22).

A implementação dessas ações (via parcerias) na rede de ensino teria como premissa melhorar a qualidade da educação e, sobretudo, dar respostas propositivas no que tange aos resultados indicistas de avaliação, em especial o IDEB, em âmbito nacional, e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), em âmbito estadual (Pará); por sua vez, ambos trazem em seu bojo a lógica de mercado, considerada como mais eficiente e produtiva para o Estado (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Neste contexto, a política de Educação de Tempo Integral, teve seus primeiros ensaios na rede estadual em 2009, com o PME, para o Ensino Fundamental, e em 2012, com o ProEMI, para o Ensino Médio. O objetivo era proporcionar mais tempo para aprender, com vistas a melhorar a qualidade do ensino, por meio do estabelecimento de parceria entre o Estado (SEDUC) e o setor privado, o qual este se configurou em agente condutor desta política na gerência da educação básica, visando a atender às demandas educacionais, superar os problemas na educação e, principalmente, modernizar a gestão escolar no Estado.

Partindo da corresponsabilidade do terceiro setor para com a política na educação paraense, Oliveira (2020) efetua a seguinte análise:

A apropriação dos recursos públicos pelo setor privado para custeio de programas e projetos está fortemente enraizada no contexto educacional paraense; tendo uma abertura expressiva a corresponsabilidade ao terceiro setor com a educação pública do estado, ocasionado também pela nova configuração do papel do estado na elaboração de metas constantes na política regulatória e fiscalizatória dos diversos setores da economia, bem como na descentralização no processo de execução dos serviços públicos, por meio de permissões e concessões ao setor privado, tal como expresso no Pacto pela Educação no Pará” (OLIVEIRA, 2020, p. 59).

Para tanto, o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 prevê a ampliação progressiva do Tempo Integral nas escolas e a consagração desta na agenda de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, com a premissa de melhorar o desempenho na aprendizagem dos alunos.

Como pauta de pesquisas e debates, a política educacional de Tempo Integral tem sido objeto de estudo de diversos autores renomados (COELHO, 1997, 2009; CAVALIERE, 2007, 2009; MAURÍCIO, 2009; MENEZES, 2009), dentre outros, que nos têm mostrado que a ampliação do tempo escolar tem-se configurado nas políticas públicas, bem como em sua

relação com a sociedade, por meio do terceiro setor e suas implicações efetivas na educação pública.

Cabe enfatizar como a política de Tempo Integral foi implantada na rede pública estadual de ensino (PA), por meio das ações protagonizadas pelo Pacto pela Educação (PA), mas a priori oriundas das ações implementadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo governo federal, com o objetivo de oportunizar a melhoria da qualidade no ensino e o fomento da Educação Integral. A finalidade em tal conjuntura era dar respostas às metas projetadas pelos indicadores oficiais, as quais contrariam as expectativas para o desenvolvimento econômico e social no Estado. Nesta lógica, a iniciativa privada avança no processo de ocupação de novos espaços, para reproduzir a lógica acumuladora na efetivação de programas e projetos executados pela relação público-privada.

Destarte, ressaltamos que a materialização dessa relação é justificada por meio do argumento de que o Estado é ineficiente para reverter o desempenho escolar da rede pública estadual paraense, descrita nos exames nacionais de larga escala (IDEB/ENEM) e referenciada nos exames internacionais (PISA), o que requereria a necessidade da intervenção do empresariado por meio de parcerias, a fim de executar programas e projetos educacionais (QUEIROZ, 2018, p. 25-26).

Nesta perspectiva, a concretização de programas e projetos que sustentaram a política de Educação de Tempo Integral no Pará foi algo que contou com a parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o terceiro setor na elaboração técnica e pedagógica de suas ações, convergindo esforços com iniciativa pública na condução do gerenciamento da educação.

Neste sentido, a análise que aferimos dessa relação público-privada no desenvolvimento de ações para a educação pública – com destaque, para a política de Tempo Integral, relaciona-se ao processo de mercantilização do ensino, o qual tem sofrido intensa influência do empresariado, em um fenômeno associado a uma nova forma de gerenciamento da educação pública, articulando parcerias principalmente com organizações sociais em prol da resolução de demandas de que o Estado deveria dar conta. Além disso, essas ações voltam-se para ratificar a conexão entre o setor público e o privado, por compreender a necessidade de superar “a visão dicotômica” entre o estatal e o privado, de modo que nesse contexto se redefinam as relações entre Estado e sociedade (COELHO; SIRINO, 2018, p. 155).

2.3 Plano Estadual de Educação Integral: consenso ou dissenso para a educação pública no ensino da escola básica no Pará

Em 2014, houve a implementação do Plano Estadual de Educação Integral pela Secretaria de Estado de Educação/PA. O objetivo era expandir, intensificar e caminhar de maneira efetiva em direção ao alcance da Meta 6 do Plano Estadual de Educação/PA (2010), por meio da política de Educação de Tempo Integral, a fim de atender às demandas educacionais apresentadas pelos indicadores oficiais de avaliação (IDEB/2011),

O documento evidencia o vínculo da implantação do Tempo Integral ao Pacto pela Educação no Pará, com financiamento firmado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2012, o qual “previu a implantação gradativa do Tempo Integral nas escolas de Ensino Fundamental” (OLIVEIRA, 2020).

Em virtude dos resultados negativos conferidos no desempenho escolar dos alunos apresentados pelo IDEB (2011), a Secretaria de Estado de Educação do Pará buscou transpor esse quadro mediante políticas públicas, com proposições expressivas que visavam a possibilitar a reversão da realidade educacional vivenciada no ensino público paraense.

Nesta direção, Oliveira (2020) evidencia que:

A SEDUC decidiu acelerar a implantação do projeto de Tempo Integral, numa clara concepção de que o Tempo Integral deverá estar a serviço da melhoria dos desempenhos escolares nos exames nacionais, enviesando o sentido pedagógico do que deveria significar a oferta de uma escola em Tempo Integral (OLIVEIRA, 2020, p. 60).

Nestes termos, a Secretaria de Estado de Educação projetou ações estratégicas, visando a elevar o desempenho escolar dos alunos da escola pública, tendo em vista responder de maneira exitosa aos índices aferidos pelas avaliações nacionais, assim como às avaliações locais, em relação a uma educação com perspectivas de tempo, espaços e de condições qualitativas no processo formativo das crianças e jovens do ensino da escola básica.

Logo, o PEEI, assim denominado, reuniu um conjunto de medidas e ações previstas no Pacto pela Educação do Pará, na perspectiva de projetar rumos promissores à educação pública no Estado. No entanto, suas ações não convergem com aquelas preconizadas pelo Plano Estadual de Educação/PA (2015)³⁴. Isso, porque, segundo Oliveira (2020):

O PEEI/2014 é anterior ao PEE-PA/2015, ou seja, de uma temporalidade anterior, o que talvez pudesse indicar que deveria haver uma articulação entre os dois planos, mas, na análise de suas metas e estratégias, percebemos que estas não são frutos daquelas registradas no PEE. Assim, nos cabe compreendê-lo com um possível planejamento da política iniciada ainda no ano de 2012 [...] mas, que passa a ter algum direcionamento somente em 2014 (OLIVEIRA, 2020, p. 51).

³⁴ Ações relacionadas às metas que estão apresentadas em subseção específica na seção I desta dissertação.

Ainda de acordo com a autora, o Plano Estadual de Educação Integral apresenta contribuições importantes para a compreensão de uma educação com perspectivas formativas mais amplas e diversas. Porém, este debate não foi aproveitado na composição da Meta 6 do PEE-PA/2015, culminando em descompasso no que se propôs por meio das metas e estratégias projetadas com a finalidade de transformar a realidade educacional apresentada na rede pública estadual. Isso nos remete à compreensão de que o PEEI não ganhou visibilidade institucional como a possibilidade de uma política efetiva para o desenvolvimento da Educação de Tempo Integral na rede estadual de ensino no Pará.

Para que possamos perceber com clareza a estrutura organizacional com que se apresenta o Plano de Educação Integral da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Pará, a Figura 4 permite visualizar os elementos e as nuances que constituem tal documento.

Figura 4 - Estrutura Organizacional do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA (2014)



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Pará (2014).

O referido Plano está constituído por elementos que se fundamentam em sua estruturação e caracterização, uma vez que está ancorado no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014) e o PEE/PA (2010). Desse modo, tem como premissa a fundamentação teórica e legal de sua institucionalização, no fomento à Educação Integral, de Tempo Integral e/ou jornada escolar ampliada, bem como outros elementos que se inter-relacionam na consolidação do documento em tela.

Inicialmente, o Plano traz uma breve apresentação no tocante à fundamentação teórica, com as contribuições de um grupo de autores contemporâneos que discutem e pesquisam sobre a educação. Porém, cabe destacar que nenhum deles apresenta, conforme o levantamento da literatura proposta para a construção desta dissertação, produções objetivas quanto à política do Tempo Integral no cenário educacional internacional e nacional.

Dito isto, Oliveira (2020) argumenta que:

[...] uma conjugação de autores de matrizes teóricas distintas e por vezes divergentes. O texto não traz qualquer referência das obras dos autores citados nem tampouco os fundamentos que deles empresta para a proposta do Plano. O texto trata como se esses autores apresentassem compreensões semelhantes sobre educação ou o papel da escola (OLIVEIRA, 2020, p. 52-53).

Com efeito, percebemos a falta de bases teóricas consistentes, sendo de certa forma divergentes, o que nos remete por vezes à compreensão de um Plano sem conformidade na consolidação de uma política pública de Tempo Integral, que não fomenta uma educação mais completa dos alunos do ensino público, mesmo que em tese o referido documento se oriente para “promover o desenvolvimento integral do sujeito em suas potencialidades, habilidades e capacidades” (PARÁ, 2014, p. 7).

Outro ponto relevante na construção do Plano configura-se na constituição das Práticas Conceituais e Inovadoras, as quais pautam-se em experiências vivenciadas em âmbito nacional e internacional que alcançaram e projetaram elementos fundantes para a consagração da política de Tempo Integral na história da educação. Como exemplo dessas experiências, o Plano traz as contribuições da Escola Parque de Anísio Teixeira, no Estado da Bahia; as experiências implementadas no Rio de Janeiro pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's); pelo Centros Educacionais Unificados (CEUS), no Estado de São Paulo; e o Programa Bairro-Escola, e as experiências da Escola da Ponte em Portugal.

O legado dessas experiências educacionais em Tempo Integral marcou de maneira fundante a história da educação, projetando um ensino com proporções expressivas para o desenvolvimento do estudante não somente para o mundo do trabalho, mas para a construção

de um projeto de vida e de sociedade que fomentasse o potencial educacional dos alunos, bem como para mitigar os entraves que fomentavam as desigualdades educacionais e, sobretudo, as sociais.

O PEEI também retrata as contribuições de “programas educativos desenvolvidos com populações de rua, complementação de jornada escolar oferecida por ONG’s, mas não deixa evidenciado experiências dessa natureza que tenha algum registro ou reconhecimento pela política pública” (OLIVEIRA, 2020, p. 53-54). Logo, ressaltamos que tais informações são fundantes para refletirmos sobre qual modelo de educação em torno da política de Tempo Integral a SEDUC se propôs a implementar. Isso, porque o Plano não apresenta elementos práticos dessas experiências e seus impactos na formação dos alunos.

No tocante às bases normativas, o Plano é instituído legalmente por um conjunto de documentos, tais como: a Constituição Federal (CF/1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990); Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, Lei 8.742/1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996); Resolução 03 de 2013 do Conselho Nacional de Educação (estabelece o tempo mínimo de 7 horas para a jornada de Educação Integral); Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013); e a Lei 7.441/2010, correlata ao PEE-PA.

Consideramos que esses marcos legais preconizam o direito à educação com qualidade e equidade, mas não enfatizam de maneira objetiva como esses direitos são concedidos, questão delineada anteriormente em subseção específica na seção I deste estudo.

Outro ponto a destacar sobre o Plano de Educação Integral está relacionado aos princípios referenciados no PEE/PA (PARÁ, 2010), que por sua vez fundamentam-se em quatro princípios norteadores da educação, dentre os quais estão: o direito de aprender, humanização dos espaços educativos, interdisciplinaridade e intersetorialidade. Cabe destacar como esses princípios são elementos basilares na direção de uma educação com substância mais expressiva na formação por inteiro do aluno.

De acordo com Oliveira (2020), o PEEI traz como premissa:

[...] a implantação da escola de Tempo Integral é fruto de uma preocupação da SEDUC com a qualidade da educação básica, o faz ainda por ter sido estimulada pela política nacional de ampliação da jornada escolar, presente desde a aprovação da LDB 9.394/1996 e pela experiência acumulada com o PME, em vigência desde 2009 na rede estadual (OLIVEIRA 2020, p. 55).

Ressaltamos que o referido Plano traz em seu escopo a prevalência da qualidade de ensino, com vistas a vincular a oferta da Educação de Tempo Integral à melhoria do

desempenho, questão de suma importância para a Secretaria Estadual de Educação; esta, ao oferecer a suposta qualidade, em nossa análise, visa a transformar o cenário educacional com a finalidade de obtenção de resultados nos indicadores de larga escala, com destaque para o IDEB do Pará.

Com proposições intencionais na garantia da qualidade da educação básica, o referido Plano institui princípios basilares na construção da política de Tempo Integral, como, por exemplo, o direito de aprender, que possibilita o desenvolvimento do aluno não somente no espaço escolar, mas também fora dele. Com isso, entendemos que este direito está relacionado à educação enquanto direito subjetivo fundante, o que deve permitir aos sujeitos outros direitos, como princípios necessários ao processo formativo.

Nesta perspectiva, Oliveira (2020) aborda que este princípio se apoia na Constituição Federal/1988), de modo a assegurar que a educação é um direito de todos, atestando que é necessário garantir o aprendizado bem-sucedido no percurso da escolarização de todos os alunos.

Como garantia desse direito, a educação precisa ser desenvolvida em espaços propícios para a aquisição destes. Nesta perspectiva, o Plano enfatiza um outro princípio como ponto precípuo para a consolidação da política – Humanização dos Espaços Educativos –, tendo em vista oportunizar um ambiente com segurança, higiene, conforto, acessibilidade, entre outros aspectos necessários à efetivação do desenvolvimento integral da criança e do jovem.

No entanto, o documento não traz elementos que contemplem as condições físicas e estruturais dos espaços escolares na concretização deste princípio, comprometendo a oferta de uma educação nas proporções estabelecidas pela política de Tempo Integral.

No que tange o princípio da interdisciplinaridade³⁵, o Plano se debruça sobre as contribuições de Edgar Morin para destacar a importância da produção de um conhecimento interdependente, interativo e interdisciplinar, voltado para superar o conhecimento fragmentado por meio da construção de conhecimentos conectados à vida, o que pressupõe uma aprendizagem significativa. Em consonância com essas proposições, o PEEI ressalta:

A concepção de uma proposta de Educação Integral avança na transposição do modelo educacional que não considera o homem em sua totalidade. Assim, é essencial assegurar um desenho curricular interdisciplinar, visando superar o conhecimento fragmentado sistematizado no currículo, na organização do

³⁵ A ação pedagógica na perspectiva da Educação Integral defende o valor do conhecimento interdisciplinar, reconhecendo que tais conhecimentos e saberes são resultados de pesquisas científicas e de experiências de vida. Para tanto, é preciso utilizar metodologias e estratégias que possibilitem a valorização das experiências das crianças e adolescentes e que expressem sua compreensão do mundo por meio de diferentes linguagens (PARÁ, 2014, p. 12).

trabalho pedagógico e dos livros didáticos. A perspectiva interdisciplinar avança no sentido de oferecer ao educando oportunidade para percursos destinados à construção do conhecimento articulado à realidade cotidiana, com o objetivo de assegurar uma aprendizagem significativa, capaz de fazer com que o conhecimento faça sentido à vida (PARÁ, 2014, p. 12).

Logo, este princípio nos remete a uma compreensão falaciosa, pois, no escopo do Plano, o princípio da interdisciplinaridade supostamente dialogaria com a Educação de Tempo Integral na superação de uma formação fragmentada, com ênfase na articulação do conhecimento científico às práticas da vida. No entanto, o Plano não apresenta de maneira objetiva como este processo se configura enquanto princípio formativo, já que “se ele for totalmente descaracterizado em seus fundamentos e for relacionado ao processo neogerencial de flexibilização curricular, culminará com a falência de uma proposta que se anuncia inclusiva” (OLIVEIRA, 2020, p. 56).

Outro princípio que se relaciona ao fomento dessa política é a intersetorialidade, a qual é concebida, a partir do Plano, como instrumento estratégico de ruptura com a fragmentação da política social por meio do compartilhamento das ações entre diferentes instâncias da sociedade. Tal princípio assegura uma educação de qualidade, com responsabilidade de todos na busca por essa educação (PARÁ, 2014). Por meio deste princípio, o Plano deixa claro o estabelecimento expressivo da parceria público-privada, uma vez que:

Parece oportuno destacar que a visão subjacente a este tópico do Plano é a política das parcerias público-privadas fortemente desenvolvida na educação paraense nos últimos dez anos, quando se fortaleceu a concepção de que diversos setores empresariais poderiam ter autoridade para conduzir a política pública educacional do estado do Pará (OLIVEIRA, 2020, p. 53).

Com efeito, destacamos que este princípio demarca de maneira objetiva a participação do terceiro setor ligado à iniciativa privada, seguindo a lógica da participação mínima e efetiva do Estado no cumprimento do dever e da responsabilidade direta no atendimento das demandas essenciais à melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com Soares (2017), enquanto estratégia para construção de uma agenda de Educação Integral de Educação de Tempo Integral para os Estados e Municípios, a política de Tempo Integral da SEDUC/PA está detida sobre a ampliação do espaço educativo, a realização de parcerias intersetoriais e o oferecimento de atividades socioeducativas, na intenção de reverter o quadro apresentado pelo sistema educacional paraense, corroborando para a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série escolar, vislumbrando garantir a melhoria no desempenho escolar dos alunos.

Na perspectiva da intersetorialidade, a política de Tempo Integral fomenta a importância da inclusão e ampliação dos espaços de aprendizagens para além dos muros da escola, para justamente garantir o direito à apropriação das vivências dos sujeitos nos diversos espaços do território onde a escola está inserida; a finalidade aí acaba sendo agregar ações compartilhadas dos diferentes setores, na lógica do público-privada, no sentido de estender e dividir responsabilidades educacionais com outras instâncias da sociedade, em prol de alcance da melhoria da educação.

A participação efetiva da sociedade nas ações previstas no Pacto Pela Educação do Pará fortalece o exercício da democratização na educação, além de inserir parcerias público-privada no desenvolvimento de programas e ações educativas, cuja finalidade é ampliar as perspectivas de melhoria da qualidade do ensino (SOARES, 2017, p. 103).

Destacamos que a qualidade da melhoria no ensino proposta pelo Plano configura-se por meio da via público-privada, a qual introduz a lógica gerencial na administração estatal, tendo em vista a eficiência dos seus resultados, sobretudo, na obtenção de resultados quantitativos. Com tudo isso, visa-se ao alcance de metas previstas pelo governo, as quais se referenciam por meio de indicadores.

A representatividade do empresariado por meio do Instituto Synergos na elaboração do planejamento das ações do Pacto, bem como do Plano de Estadual de Educação Integral sob a coordenação técnica do CENPEC e da Fundação Itaú Social, introduz a lógica gerencial na administração estatal, com a presença de burocratas, consultores, que desenvolvem planos e projetos estabelecendo prazos e resultados padronizados para serem executados pelos educadores. Em sua maioria, as propostas estão alinhadas a experiências já consolidadas em outros espaços de atuação dessas instituições e, com adaptações às peculiaridades locais, estabelecem a definição dos objetivos que a Educação Básica deve alcançar no Pará (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Esses elementos estão presentes na configuração dos formatos de desenhos que constituem a concepção de Educação de Tempo Integral fomentada pelo PEEI, levando em conta a diversidade amazônica em que as escolas estaduais estão inseridas, bem como as possibilidades das relações intersetoriais e a organização curricular, implementadas a partir de projetos na rede; dessa forma, cada desenho especifica como se estabelece o trabalho educativo por meio das concepções de educação presentes no escopo do documento.

Dito isto, o desenho I evidencia que a escola de Tempo Integral e Educação Integral, no contexto educacional no Pará, através do Plano Estadual de Educação Integral, vislumbra:

Oferecer a ampliação do tempo escolar para 9h, intercalando no currículo as atividades escolares com as oficinas socioculturais de acordo com o Projeto

Político Pedagógico de cada escola. Ocorre por meio de adesão da comunidade escolar ao projeto, por meio da lotação de professores com carga horária de 200 horas e especialista em educação lotado em 200 horas para acompanhamento do processo educacional (PARÁ, 2014, p. 18).

Cabe destacar que, de acordo com o excerto acima, este desenho enfatiza a prevalência de um tempo maior, relativo a 9h (nove horas) de efetivo trabalho escolar, envolvendo e articulando atividades curriculares e extracurriculares, norteadas pelo Projeto Político Pedagógico, de modo a possibilitar aprendizagens diversas. Isso tudo tendo em vista um processo formativo mais global e democrático, principalmente quando descentraliza a adesão e convida a comunidade escolar para as tomadas de decisões quanto à implementação do projeto. Percebemos então que os profissionais atuantes neste processo também precisam dispor de um tempo maior para que a educação neste modelo ou desenho alcance maior efetividade.

Destacamos que a Educação de Tempo Integral neste desenho perpassa pelo tempo diário de permanência do aluno na escola. Logo, faz-nos refletir sobre como a organização social desse tempo, mais especificamente o tempo de escola, “há de se considerar seu caráter relativo, visto os longos períodos perpassados pelos modelos escolares que, naturalizados, se tornam comuns e esgotados” (CAVALIERE, 2007, p. 1021); isso acaba culminando em modelos de educação esvaziados de significado quanto a uma formação mais completa do aluno.

O modelo de Educação Integral tecido por meio do desenho I faz referência as atividades socioculturais que complementam as atividades curriculares no percurso de 9h diárias, o que nos leva a refletir sobre em que medida essas atividades desenvolvidas no tempo ampliado se articulam efetivamente no desenvolvimento de aprendizagens diversas, com vistas à formação global e por inteiro do aluno do ensino público.

Nesta direção, Santos, Souza e Duarte (2018) esclarecem:

O que se caracteriza como uma Educação Integral [...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar, qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (SANTOS; SOUZA; DUARTE, 2018, p. 111).

Nestes termos, ao tratar da Educação Integral, Cavaliere (2017, p. 1022) se reporta ao pensamento de Dewey, ao considerar que “educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de maneira que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças, é torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças”, ou seja, uma educação que prepara o sujeito para a vida.

No entanto, tal modelo de educação preconizado pelo desenho I não configura um processo formativo nessas proporções, tendo em vista que o fomento mais expressivo no escopo do referido desenho é a prevalência do aumento do tempo escolar, sem ao menos evidenciar de que maneira as atividades socioeducativas propostas qualificam esse tempo para aprendizagens mais amplas.

De acordo com as concepções conceituais estabelecidas por Cavaliere sobre Educação Integral e o Tempo Integral, enfatizamos que o modelo de desenho apresentado no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA não configura uma educação com proporções mais expressivas acerca de uma educação que ressignifique espaços e tempos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa se alinha com a compreensão de que não basta aprender novas coisas, assim se evidencia a necessidade – nesta perspectiva de Educação Integral – de criação de outros espaços educativos a fim de transformar a ‘sociedade do conhecimento’ em uma sociedade da aprendizagem’ (COELHO; SIRINO, 2018, p. 148).

Cabe ressaltar que em nenhum momento o PEEI apresenta uma educação com mais substância, no sentido de reunir elementos qualitativos para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos, como aspectos que de certa forma “balizam o ser humano em sua busca pelo conhecimento e pelo seu ser-estar no mundo” (COELHO; SIRINO, 2018, p. 137).

É nesta ótica que refletimos se o referido Plano utiliza o conceito de Educação Integral e Tempo Integral na perspectiva sociopolítica e ideológica, visando na prática, a qual projeto de sociedade foi pensado para os alunos da escola pública paraense, ou se tal conceito reflete uma formação esvaziada de um currículo sem os elementos fundantes para uma educação com proposições qualitativas que projetem a vida em sociedade.

Outro modelo que compõe o Plano de Educação de Tempo Integral da SEDUC figura no desenho II, que apresenta a política de Educação em Tempo Integral para o ensino da rede estadual, considerando:

Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de oficinas socioculturais: Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de atividades complementares articuladas ao currículo, previsto no projeto político pedagógico, visando o desenvolvimento global do aluno somados os tempos de aprendizagens em jornada ampliada de 7 h (PARÁ, 2014, p. 18).

O desenho II apresenta poucas diferenças em relação ao desenho I, uma vez que, para complementar o tempo escolar neste modelo, serão necessárias somente 7h (sete horas) em relação ao desenho anterior, que requer um tempo maior, de 9h (nove horas), prevalecendo as atividades socioculturais atreladas ao currículo e apontadas pelo Projeto Político Pedagógico, visando a sustentar o Tempo Integral nesta configuração. No entanto, o desenho não evidencia se as atividades socioeducativas acontecem diariamente no espaço escolar.

Logo, tal desenho pedagógico associa-se a ações implementadas por meio do Programa Mais Educação (PME), uma vez que o atendimento neste modelo se efetiva de maneira parcial, envolvendo somente parte dos alunos atendidos pela ampliação da jornada, o que deixa fragilizada a efetividade da política de Tempo Integral na educação pública fomentada pela SEDUC/PA.

Cumprе ressaltar que não evidenciamos por meio deste desenho, de maneira mais específica, como essas atividades complementares se desdobram no tempo ampliado, atreladas a uma compreensão de educação que vise a promover uma formação humana mais completa e emancipatória, a qual denominamos de Educação Integral em Tempo Integral.

Nesta perspectiva, ao defender uma formação plena dos educandos, com mais equidade e justiça social, Arroyo (2012) considera a proposta de mais tempo na escola como uma forma de proporcionar uma experiência educativa transformadora, porquanto o tempo de permanência na escola, preenchido por diferentes ofertas educativas, possibilita o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e cognitivas do estudante.

Cavaliere (2007) corrobora ao dizer que a Educação em Tempo Integral ocorre com a extensão da jornada escolar, numa articulação espaço-tempo que permite ao processo educativo tornar-se integral, podendo se constituir como possibilidade de melhoria do processo de aprendizagem e, por consequência, da qualidade de ensino; especialmente, quando a intensidade desse tempo representa qualidade da oferta educativa a ser desenvolvida no processo de ensino/aprendizagem.

Logo, salientamos que a concepção de Educação Integral e de Tempo Integral presente no desenho II não vislumbra uma educação na perspectiva global, equitativa e com justiça social, a qual vem sendo discutida pelos renomados autores contemporâneos que sustentam as bases teóricas deste estudo, dentre os quais estão Arroyo, Cavaliere, Moll, Coelho e outros.

Nestes termos, cabe destacar como tais concepções conceituais de educação na ótica da política de Tempo Integral consagram o ensino da educação pública no cenário educacional brasileiro. Isso nos remete ao fomento do debate da ampliação da jornada escolar, com foco no Tempo Integral, mediante o repensar deste modelo educacional no contexto escolar, afastando-

nos de perspectivas de Tempo Integral que simplesmente reproduzam o atual modelo de escolarização vigente, em uma espécie de “mais do mesmo”.

Nesta direção, Bernado, Cerqueira e Borde (2018) ressaltam:

A ampliação do tempo escolar deve estar acompanhada de uma perspectiva de educação que busque a formação plena do sujeito, transformando-o em um cidadão do mundo, crítico, conhecedor de seus direitos e com formação capaz de intervir na sociedade por meio de princípios éticos e com justiça social (BERNADO; CERQUEIRA; BORDE, 2018, p. 57).

No entanto, o desenho II apresentado pelo Plano de Educação Integral da SEDUC não revela um desenvolvimento integral do aluno, contemplado a partir de uma política educativa com perspectiva formativa mais ampla, considerando um projeto político-social mais justo e ajustado à melhoria da qualidade de vida, portanto, articulado às particularidades dos sujeitos partícipes deste processo.

Cabe destacar que somente o aumento do tempo escolar não garante uma educação com maior robustez, principalmente se as atividades propostas para esse tempo escolar alargado não garantirem melhoria da aprendizagem. Logo, na perspectiva desse desenho pedagógico, o PEEI apresenta uma educação quantitativa, porém, sem elementos que a qualifiquem.

Em análise ao desenho pedagógico III, vemos como ele apresenta a política de Tempo Integral por meio da integração de um conjunto de instituições, visando responder às perspectivas da formação global do sujeito, uma vez que:

Educação Integral em parceria institucional: neste desenho a escola se integra a um conjunto de instituições (igrejas, centros comunitários, clube de mães, associação de moradores, clubes, instituições estatais e paraestatais, ONGs, universidades e PRONATEC, Jovem Aprendiz) cujos espaços e/ou atividades educativas realizadas, incorporam-se ao currículo escolar com a finalidade de complementar a ação educativa escolar, totalizando o mínimo de 07 horas de atividades pedagógicas (PARÁ, 2014, p. 18).

Logo, o excerto que referenda o desenho III deixa explícito que a educação na perspectiva do Tempo Integral acontece com a prevalência dos mais diversos setores que integram a sociedade no desenvolvimento das ações educativas, ocorrendo também em outros espaços, que não necessariamente sejam o ambiente escolar, o que podemos denominar da intersetorialidade da educação pública.

De acordo com o desenho III, na ótica da intersetorialidade, o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes não pode ser enfrentado sem um trabalho articulado de atores sociais e institucionais, ou seja, entre as pessoas, instituições e políticas que constituem a vida dos estados, municípios e comunidade. O diálogo entre esses segmentos é de fundamental

importância, pois tem a possibilidade de construir um conjunto de ações integradas, capazes de responder aos desafios propostos pela Educação de Tempo Integral.

Para que territórios, escolas e instituições educativas respondam a esse desafio, faz-se necessária a formação de uma rede intersetorial capaz de olhar para as múltiplas dimensões de um indivíduo sob a perspectiva: física, intelectual, social, afetiva e simbólica, elementos basilares na constituição do processo formativo dos sujeitos.

Para Cury (1999, p. 52), a educação nesta perspectiva intersetorial dimensionada “através das redes, as organizações estão conseguindo multiplicar iniciativas, trabalhar sua diversidade e segmentação”, além de construir novos saberes, novas práticas para a gestão das políticas públicas sociais e pensar em novas estratégias de promoção do desenvolvimento educacional.

É a partir desta visão de educação, que amplia os espaços para além dos muros da escola, que percebemos a importância de expandir as ações educativas e de democratizar o acesso aos equipamentos públicos da cidade, investindo no direito da população infantil e juvenil de ir e vir com dignidade e autonomia na cidade, processo que expressa a proposta de Educação Integral de Tempo Integral no cenário da educação pública.

No entanto, cabe destacar que o desenho III não estabelece pedagogicamente a educação na perspectiva de Tempo Integral no ensino da escola pública, tampouco converge com as proposições fomentadas por Cury, uma vez que o desenho em tela não apresenta com objetividade de que maneira tais setores sociais se articulariam à Secretaria Estadual de Educação na corresponsabilidade com o ato de educar.

Nesta direção, Leite e Duarte (2005) argumentam:

Pensar em intersetorialidade e desenvolvimento local requer o envolvimento de diversas dimensões governamentais (saúde, educação, economia, meio ambiente, cultura, etc.), relacionadas à noção de práticas integradas e ao envolvimento das pessoas nos problemas e interesses comuns. Além disso, implica “considerar os diferentes padrões de inter-relacionamento ativo dos diversos atores da sociedade” requerendo a participação das pessoas nos processos decisórios (LEITE; DUARTE, 2005, p. 3).

Logo, cabe enfatizar que a política de Educação de Tempo Integral configurada pelo desenho pedagógico III não apresenta elementos substanciais a partir de uma concepção mais ampla de educação, especialmente no que tange a espaços e tempos para o desenvolvimento de aprendizagens plurais. Mas ainda assim:

Os desenhos apresentados no Plano Estadual parecem estar em consonância com a segunda vertente, quando os alunos são inseridos em atividades

diversificadas e complementares ao currículo escolar, que podem ocorrer em outros espaços da comunidade ou até mesmo na escola, mas, sem a necessária articulação com uma proposta de formação integral e integrada ao projeto político pedagógico (OLIVEIRA, 2020, p. 62).

No entanto, tal desenho não apresenta com clareza uma educação na ótica da política de Tempo Integral, bem como não reúne elementos que estabeleçam uma interação efetiva entre as instituições e agentes educativos em torno de saberes compartilhados e comprometidos com a cidadania das crianças e adolescentes do ensino público na rede estadual paraense.

Assim, a educação proposta neste desenho pedagógico não estabelece uma educação nas dimensões da política do Tempo Integral, pois não revela de que forma esses tempos e espaços (intersetoriais) convergem e dialogam com uma educação pública, democrática, emancipatória, capaz de reunir elementos fundamentais para a formação por inteiro do sujeito da escola pública.

Nestes termos, o PEEI trata de uma política pública com vistas, pelo menos em tese, a proporcionar qualidade no ensino da educação básica da rede estadual paraense, o que pressupõe responsabilidade primeira do Estado na implementação de políticas exitosas que atendam a uma dada realidade. Porém, tal responsabilidade é transferida a terceiros, cabendo ao Estado o papel coadjuvante diante dessa implementação.

Nesta perspectiva, Oliveira (2020) reforça que o papel minimalista da escola ao trabalhar com o Tempo Integral num aspecto de diminuição ou papel secundário, até mesmo de ausência da escola na condução deste processo, configura-se em uma concepção limitada de educação, posto que outros espaços sociais podem assumir a tarefa de educar. Fato este presente no escopo do PEEI por meio da configuração dos desenhos pedagógicos, que retratam o Tempo Integral na estruturação do próprio Plano.

Logo, a educação apresentada pelos formatos denominados de desenhos pedagógicos ainda não tece com clareza a proposta de Educação Integral e, sobretudo, de Tempo Integral na rede pública de ensino da SEDUC/PA.

Nesta ótica, Oliveira (2020) afirma que:

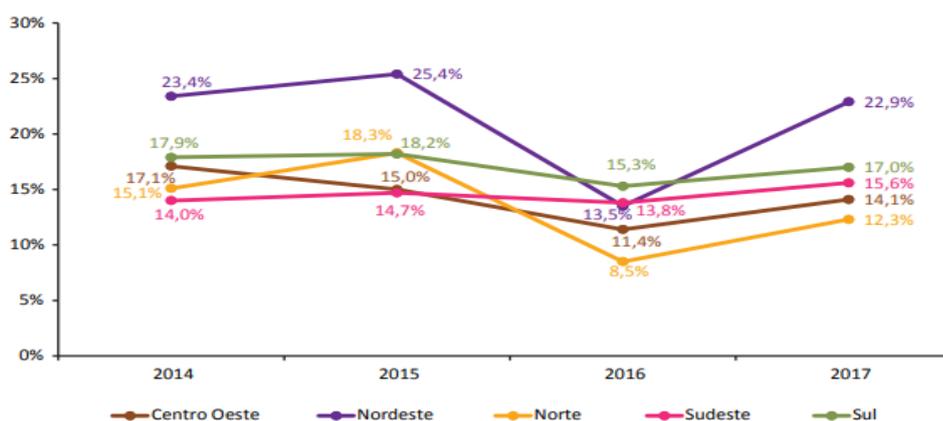
À educação escolar em Tempo Integral ainda não está posta nestes três desenhos propostos, pois ela deve ter como princípio um projeto de formação humana, no qual o tempo vai além da mera ampliação de jornada, o que implica em uma proposta de educação construída coletivamente e materializada em seu projeto pedagógico. Assim, não se caracteriza apenas pela ampliação da jornada escolar; envolve um projeto pedagógico construído coletivamente com a comunidade (OLIVEIRA, 2020, p. 65).

Outros aspectos de suma importância no Plano estão relacionados a: gestão, reorganização do tempo e espaços escolares, currículo, avaliação da aprendizagem, acompanhamento e avaliação sistemática do projeto pedagógico que envolve o desenvolvimento dessa concepção de ensino. Tudo isso se dá por meio das metas inerentes ao referido Plano, que estabelecem proposições quantitativas e temporais para alcançar os objetivos propostos com a educação pública direcionada pela SEDUC/PA.

No entanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao publicar o *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2018)*³⁶, evidencia que o país está bem longe de alcançar as metas propostas pelo Plano, com destaque neste estudo para a Meta 6, relativa à política de Tempo Integral, a qual evidencia que será um grande desafio cumprir as missões consagradas pelo documento até 2024.

Neste Relatório (INEP, 2018), a região Norte apresentou os percentuais mais baixos, ou seja, somente 12,3%, distanciando-se em um percentual de 10,9% da região Nordeste, que em 2017 se destacou em relação às demais regiões na oferta de alunos atendidos na Educação de Tempo Integral. Como registra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Percentual de alunos de ETI por grande região – Brasil – 2014-2017



Fonte: Inep (2018).

Esses dados registram os percentuais tímidos apresentados pelas redes de ensino públicas na região Norte do país em relação à oferta da Educação de Tempo Integral. Tal fato nos revela que a política (TI) não está sendo assegurada de maneira efetiva pelos estados dessa

³⁶ Este relatório apresenta uma série histórica, compreendendo o período de 2014 a 2017, dos indicadores 6A e 6B calculados a partir dessa nova conceituação. Análises a respeito dos resultados dos indicadores são realizadas, considerando tanto o Brasil quanto um conjunto de desagregações, com o intuito de evidenciar a evolução da oferta da educação em Tempo Integral ao longo do tempo, com especial atenção às desigualdades existentes no território brasileiro no que diz respeito aos sistemas de ensino (INEP, 2018, p. 120).

região no alcance da Meta 06, o que confirma a tese de Queiroz (2018), quando revela a precarização da educação pública no Pará.

Logo, as metas projetadas pelo PEEI também não conseguiram seguir seu curso efetivamente, tampouco alcançar os seus resultados, com foco em uma educação que transcenda a realidade educacional paraense apresentada, como registra o próprio Plano.

Destacamos que o PEEI envolveu no início de sua implantação, em 2014, um quantitativo de escolas aquém das expectativas, levando em conta a extensão territorial do Estado do Pará, bem como o número de escolas que estão sob a jurisdição da SEDUC/PA, as quais compõem o Quadro 2.

Quadro 2 - Quantitativo de escolas participantes do PEEI/SEDUC/PA no início de sua implantação (2014)

USE/URE	MUNICÍPIO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS DE TI
USE 01	BELÉM	26
USE 02		
USE 03		
USE 04		
USE 05		
USE 06		
USE 07		
USE 09		
USE 10		
USE 11		
USE 12		
USE 14	ANANINDEUA	12
USE 15		
USE 16		
USE 17		
USE 18		
USE 19	SANTA BÁRBARA – MOSQUEIRO	02
1ª URE – BRAGANÇA	BRAGANÇA	05
2ª URE – CAMETÁ	LIMOEIRO DO AJURU	03
5ª URE – SANTARÉM	SANTARÉM	03
8ª URE – CASTANHAL	CASTANHAL	05
9ª URE – MARACANÃ	MARACANÃ	01
14ª URE – CAPANEMA	OUREM	01
15ª URE - CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	CONC. DO ARAGUAIA	01

20ª URE - REGIÃO DAS ILHAS	CACHOEIRA DO ARARI	02
----------------------------------	--------------------	----

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de PARÁ (2014).

Com efeito, somente no ano de 2014 foi percebida a intencionalidade da SEDUC em expandir a política de Educação de Tempo Integral a um número maior de escolas. Para tanto, tal investida possivelmente estava relacionada à implantação do Plano Estadual de Educação Integral no ano 2014, pela própria SEDUC/PA; isso visando expandir a política do Tempo Integral na rede estadual, como estabelece o documento.

No entanto, destacamos que, pela dimensão territorial do Estado do Pará e pelo número de escolas da rede estadual sob a jurisdição da SEDUC, cabe inferir sobre como a política do Tempo Integral iniciou na rede de maneira pouco expressiva, caminhando na contramão do atingimento da meta do próprio Plano, que visa a avançar em 30% o IDEB da educação básica no Estado até o ano de 2017.

Mas, ainda assim, o PEEI destaca sua efetivação e consolidação articuladas às metas concebidas pelas políticas governamentais da União, com o PNE (2014), e da Unidade Federativa do Pará, com o Plano Estadual de Educação (2010) e o Pacto pela Educação do Estado (2013); com isso, buscava-se assegurar a implantação gradativa da Educação de Tempo Integral na rede estadual da SEDUC por meio deste Plano, o qual apresenta

Metas a curto, médio e longo prazo, com vistas a um conjunto de desafios que se colocam para a o Estado quanto à efetivação da educação pública que se pretende ser: integral, de qualidade e, em certa medida, dada a dimensão do que se propõe (pouco tempo) o que se agiganta com o fato da não observância da viabilidade financeira para sustentação da proposta (SOARES 2017, p. 100).

No entanto, este Plano, em tese, é o mais denso documento relacionado à política de Tempo Integral no Pará no ano de 2014, no que se refere ao planejamento da expansão da oferta da educação nesta ótica. Parte então de uma proposta que se pauta na formação dos sujeitos, por meio do desenvolvimento de valores e princípios universais, como: a solidariedade, o respeito às diferenças, a preservação e a promoção da vida, com princípios formativos para além do processo de escolarização.

Porém, a referida política na rede estadual ainda apresenta inconsistências, pois o PEEI registra certas fragilidades no que tange a um arcabouço de elementos que o constituem, apresentados anteriormente nesta subseção pelos desenhos pedagógicos, os quais não convergem de certa forma em direção à concepção de educação implementada no cenário

educacional brasileiro, que direciona uma formação de certa forma mais voltada para o atendimento dos resultados indicistas de avaliação em larga escala do que para a própria formação integral dos alunos, a qual corrobora para o dissenso da política (TI) na educação pública estadual no Estado.

Contudo, destacamos, que o dissenso da política (TI) no ensino da rede estadual se configura na medida em que o PEEI em sua apresentação inicial, evidencia responder às expectativas da sociedade quanto ao direito à educação de qualidade e que sua primeira finalidade está detida em melhorar o desempenho escolar dos estudantes da rede pública estadual, para a elevação do IDEB, princípio que contraria sobremaneira os aspectos fundantes da política de Educação em Tempo Integral, estabelecida pelas legislações e outros dispositivos legais que a instituiu, uma vez que, a extensão do tempo tem como possibilidade garantir uma formação humana integral e integrada aos princípios formativos para a vida e não necessariamente elevar os indicadores das avaliações em larga escala.

2.4 Educação Integral e Tempo Integral no Plano Estadual de Educação Integral/PA: sinônimos consensuados ou conceitos em disputa

Considerando que a educação é a base para a formação do ser humano, além de contribuir para o exercício da cidadania, é essencial que se assegure um processo educacional global, que priorize o aprendizado com sucesso no percurso de formação escolar, integrada a um processo formativo para a vida.

Neste sentido, a política de Educação Integral implementada em parte das escolas públicas estaduais do Pará, por meio do Plano Estadual de Educação Integral (PEEI) da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), vem propor a melhoria na qualidade do ensino, a fim de transpor a realidade apresentada pelos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica no Estado (2011), cujas ações e estratégias implementadas se coadunam com as ações do Pacto pela Educação do Pará, que deu origem ao referido Plano, voltado para transformar o cenário educacional paraense.

De acordo com as proposições apresentadas pelo PEEI, o cidadão tem a garantia de receber uma educação de qualidade, a qual está referendada nos marcos normativos que instituem a política de Tempo Integral, como a Constituição Federal de 1988, que implica o direito de aprender e reconhece o caráter plural e a diversidade presente na sociedade paraense. Por essa razão, tal política fundamenta-se no princípio democrático inclusivo, reconhecendo a importância de agregar todos os sujeitos em suas diferentes concepções e visões existenciais,

com fins na promoção da valorização e respeito às diferenças e à pluralidade cultural, vislumbrando fortalecer o exercício do princípio democrático e a afirmação da diversidade como elemento fundante da sociedade (PARÁ, 2014).

Esse pressuposto, portanto, sintetiza os elementos que constituem o referido Plano, por meio das concepções de Educação Integral e Tempo Integral, com perspectivas formativas em um tempo maior de aprendizagem, tempo que deve possibilitar condições significativas para o aprender, atuando em prol de uma educação democrática e emancipatória.

Partindo desta lógica, faz-se necessário enfatizar como se configuram essas concepções de educação no Plano Estadual de Educação Integral, para que possamos dimensionar a intencionalidade dessa política para a educação pública sob a égide da SEDUC/PA.

Nesta ótica, recorreremos à literatura brasileira que consubstanciou a base teórica deste estudo, como: Cavaliere (2015), Moll (2018), Coelho (2009), dentre outros, buscando compreender essas concepções de educação que, ao configurarem o Plano de Educação Integral implantado pela Secretaria Estadual de Educação, evidenciam a qual modelo de educação o ensino público estadual no Pará está submetido.

De acordo com Cavaliere (2015), a compreensão de Educação Integral está voltada para a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, que são praticados por todas as sociedades por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças.

Do ponto de vista de quem educa, indica-se a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Quando se refere à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo; no Brasil, aparece quase sempre associada à ampliação da jornada escolar.

Neste sentido, Cavaliere (2015) reafirma a tese, defendida por outros autores, de que a Educação Integral é uma concepção de educação relacionada à dimensão multidimensional, com proposições formativas para além da escolarização, uma vez que o aumento do tempo e espaços são fatores substanciais para o desenvolvimento de atividades educacionais de diferentes natureza, que em tese dependem de seu direcionamento, da visão político-educacional que as informem, com possibilidades de formar indivíduos mais preparados para a vida.

Para Moll (2018), a concepção de Educação Integral está pautada na integração das escolas aos territórios. Por isso, deve ser pensada na perspectiva das comunidades e de ampliar

as interações dos estudantes, bem como suas oportunidades educativas, trazendo o repertório, as características e as necessidades dos sujeitos e de seus territórios para o centro do projeto pedagógico.

A Educação Integral não é somente uma tecnologia social, mas uma nova forma de viver a vida. “Estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos” (MOLL, 2018, on-line)

Nesta perspectiva, cabe destacar que mais tempo na escola implica perspectivas formativas que buscam trabalhar essa multidimensionalidade do desenvolvimento humano de maneira coletiva e intersetorial, tendo em vista construir não somente um projeto de vida, mas também fortalecer a construção de uma sociedade mais justa, democrática, humanizadora e com menos desigualdade social.

Parte-se então de uma formação multidimensional, como preconizado por Moll, isto é, uma formação mais completa, priorizando um tempo maior para sua concretização com efetividade. Gonçalves (2006) por sua vez reitera que:

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Ainda na perspectiva multidimensional da formação dos sujeitos, o Centro de Estudos em Educação Cultural e Ação Comunitária – CENPEC ([20--]) assinala que esse conceito trazido corresponde à ideia que está em consonância com as demandas da sociedade brasileira, ou seja, tem por foco a formação de cidadãos com uma capacidade reflexiva e integrada. Para tanto, busca observar as especificidades de cada aluno, operando de maneira individualizada, para fins de formação dos projetos pedagógicos, e, por outro lado, tem por premissa a redução das desigualdades educacionais.

Nessa direção, ao tratarem da compreensão sobre Educação Integral com base na perspectiva integradora preconizada pela proposta das Cidades Educadoras, Coelho e Sirino (2018) fomentam que essa concepção de educação pressupõe o despertar da população para o papel fundamental da aprendizagem ao longo da trajetória de vida, uma vez que:

Diferentes possibilidades de aprendizagem, oportunizadas por distintas instituições, em variados tempos e espaços, que se configuram enquanto fator *sine qua nom* na compreensão da perspectiva contemporânea que mescla

Educação Integral à Educação em Tempo Integral e, diretamente, se alinha à visão de uma educação que não se pauta em uma única instituição, mas em toda a cidade – enquanto produtora de múltiplas aprendizagens (COELHO; SIRINO, 2018, p. 147).

Quanto à dimensão conceitual sobre Educação em Tempo Integral, Ferreira e Pinheiro (2018, p. 24) enfatizam que a ampliação da jornada escolar se apresenta numa articulação espaço-tempo, que permite ao processo educativo tornar-se integral e integrado, constituindo-se como possibilidade de melhoria do processo de aprendizagem e, por consequência, da qualidade do ensino; é algo que se daria quando a intensidade desse tempo representasse qualidade das ofertas educativas a serem desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda com base no conceito de tempo, a literatura brasileira que trata dessa temática aponta como a relação estabelecida entre a ampliação do tempo e educação entendida como integral nem sempre pressupõe a qualidade do ensino.

Nesta direção, Oliveira (2020) argumenta que:

A concepção de Educação em Tempo Integral é significativa para uma educação que prima pela formação por inteiro dos alunos, uma vez que o desenvolvimento do trabalho educativo nesse tempo precisa atender às suas reais necessidades. Se não houver intencionalidade de trabalho neste tempo, não será possível qualificá-lo de modo a oportunizar novas possibilidades educativas (OLIVEIRA 2020, p. 18).

Logo, cumpre ressaltar que as proposições sobre Educação Integral e Educação de Tempo Integral apresentadas figuram como concepções de educação diferentes, porém, inter-relacionam entre si, na medida em que a Educação Integral vai muito além da simples ideia de aumentar o tempo, pois consiste em repensar as aprendizagens oferecidas e estender os espaços onde elas acontecem. Além disso, tem a ver com oferecer qualidade de atividades nesse tempo ampliado, no qual ocorrem práticas de ensino que priorizam ações complementares à aprendizagem.

No contexto de uma educação formativa mais global em um tempo escolar alargado, o Plano Estadual de Educação Integral (PEEI) direcionado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), em tese, visa a oportunizar uma formação com dimensões mais amplas, democrática e emancipatória. Dessa maneira, pauta-se nas experiências emblemáticas implementadas por Anísio Teixeira, por meio dos Centros Educacionais Carneiro Ribeiro e os CIEP's de Darcy Ribeiro, entre outras; porém, essas figuraram com maior destaque na perspectiva do pensamento liberal, diante da compreensão de Educação Integral e Educação de Tempo Integral na ótica a que se propõe o Plano em tela.

Essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País. Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953 (COELHO, 2009, p. 89).

Com ênfase no pensamento liberal, protagonizado por Anísio Teixeira, preconizou-se educar para o progresso, tendo uma visão educacional emancipatória, voltada à preparação para a vida e o trabalho. Neste sentido, o PEEI apresenta elementos não somente na formação mais completa e emancipatória, mas deixa explícito que essa formação está relacionada ao desenvolvimento técnico e elementar da massa para a urgente qualificação ao ingresso no mercado de trabalho, para que desta maneira a economia do Estado possa ascender.

Destarte, por meio do Ministério da Educação (MEC), o governo federal tem proposto e implementado políticas e programas voltados à educação básica, com intuito de elevar o desempenho escolar dos alunos do ensino público brasileiro, a fim de alcançar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação-PNE (2014).

Nesta ótica, Oliveira (2020) ressalta:

A Educação Integral implica uma concepção de desenvolvimento do indivíduo considerando suas potencialidades a partir das dimensões física, cognitiva, emocional, social e cultural, no qual venha a se constituir em um projeto coletivo com propósito político para atender a uma dada sociedade (OLIVEIRA 2020, p. 17).

A busca por uma educação de qualidade que vislumbra contemplar os alunos da escola pública não é recente. Nesse percurso, a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, concebidas no Plano Estadual de Educação Integral (2014), apresentam em seu escopo a promoção de uma educação transformadora, pelo fato de anunciar a possibilidade do desenvolvimento da pessoa humana por meio de outras experiências educativa e formativa – atividades socioeducativas –, levando aos alunos outras experiências e convivências socioculturais que podem ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Logo, o Plano caminha na direção de uma concepção de educação pautada nas mudanças ocasionadas pela sociedade moderna, tendo em vista a formação dos sujeitos diante das transformações sucessivas dos meios tecnológicos e das novas concepções de trabalho que a sociedade moderna estabelece, em uma relação na qual:

As mudanças tecnológicas, o ciberespaço e as redes de conhecimentos formuladas por Pierre Levy, as novas concepções de trabalho e desenvolvimento pensadas por Illich e Domenico Demasi, e finalmente, o surgimento do que hoje Antonio Negri e André Gorz chamam de trabalho imaterial, que nos ajudam a compreender as alterações da configuração do mundo do trabalho que hoje requer profissionais com formação mais ampla e criativa, para além da educação escolar tradicional dividida em disciplinas (PARÁ, 2014, p. 5).

Nesta perspectiva, o PEEI dimensiona no escopo do próprio documento uma educação com proposições formativas para além do processo de escolarização formal, de modo que vislumbra um trabalho educativo que relaciona as atividades teóricas à prática, no fomento dos processos formativos dos sujeitos da escola básica. Isso se dá tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem intervir de forma pró-ativa no mundo do trabalho. Logo, percebemos a adequação do ensino às novas determinações do modo de produção, implicando a incursão do capital no processo formativo, com a obtenção de resultados.

Com base nesta lógica do capital para o processo formativo, Mézsáros (2014, p. 15) considera que a função da educação formal nessa sociedade é “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Nesta perspectiva, percebemos no escopo do próprio Plano como a política de Educação em Tempo Integral implementada na rede estadual do Pará introduz sutilmente uma tecnologia gerencial destinada ao planejamento técnico e pedagógico na execução do processo educativo, principalmente por ter um grupo do empresariado na gerência dessas ações, no qual figuram Fundação Itaú Social, CENPEC e o BID.

Sobre o PEEI, o documento se ancora nas experiências reais que resultaram em transformações na organização curricular da escola pública. Assim, o Plano deu vazão ao conceito de Educação Integral, com objetivo de responder às diversas necessidades formativas dos alunos, contemplando não somente a dimensão cognitiva, mas as dimensões afetiva, ética, política, cultural e estética, que sintetiza uma educação com foco nas potencialidades, habilidades e capacidades desses alunos (PARÁ, 2014).

No entanto, o Plano não deixa explícito esta concepção de educação e abre lacunas para críticas contundentes sobre a proposta de Educação Integral e, sobretudo, de Tempo Integral que o documento em questão propôs. Nesta direção, Oliveira (2020) argumenta que:

Este é um conceito difundido entre os autores com os quais dialogamos, inclusive, com a crítica consagrada por muitos deles a respeito da possibilidade de seu real alcance numa sociedade dividida em classes. Este Plano, portanto, se apropria equivocadamente do pensamento de autores críticos ao modo de produção capitalista e, ao seu final, apresenta um conceito progressista de Educação Integral. Essa aparente confusão conceitual promove uma falsa compreensão e aliança com as propostas de uma Educação em Tempo Integral que promova uma formação cidadã e democrática (OLIVEIRA 2020, p. 56).

Cabe destacar, com efeito, como a Educação em Tempo Integral é concebida no Plano sem objetivamente, pautar-se no desenvolvimento integral do aluno, ou seja, sem que ocorra a integração entre as atividades do currículo comum e as atividades socioeducativas; estas se configuram nas atividades voltadas pelos programas e projetos, que podem ser desenvolvidas no turno complementar ou intercaladas entre os turnos, mas devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Deste modo, o PEEI apresenta equívocos a partir dessa concepção de educação, quando preconiza que as atividades socioeducativas podem ocorrer com a ampliação ou não do tempo escolar.

A Educação Integral pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. É a combinação de atividades escolares com atividades socioeducativas, que podem ocorrer com a ampliação ou não do tempo da escola (PARÁ, 2014, p. 8).

Cabe mencionar a ocorrência de uma dissonância quando o referido documento enfatiza que a atividade socioeducativa pode ser desenvolvida sem a ampliação do tempo, pois o que temos hoje nas escolas públicas estaduais do Pará é uma educação de tempo parcial, por meio de uma carga horária mínima e insuficiente de 4 horas, que não consegue dar conta de maneira significativa do conjunto de conteúdos propostos para esse tempo, muito menos atender às atividades propostas para o Tempo Integral.

Ainda sob essa ótica, o Plano não deixa claro o que seria a educação na perspectiva da Educação Integral e de Tempo Integral, pois por vezes apresenta uma compreensão ambígua entre os conceitos, figurando em uma percepção equivocada entre os termos, bem como nos seus objetivos. Isso revela uma ideia de educação inconsistente e desconectada do seu propósito, configurando-se em concepções educacionais em disputa, algo que se reflete no ensino das escolas direcionadas pela SEDUC/PA.

Embora o Plano esteja voltado a uma educação na perspectiva formativa ampla e completa, essas concepções não deixam claras as nuances formativas estabelecidas pela política do Tempo Integral, bem como a compreensão entre uma concepção e outra (EI e ETI) dentro

da proposta do próprio Plano; isso se reflete em uma formação que por vezes sintetiza inconsistência em relação à perspectiva a que se propõe esta política em tela.

Vale destacar ainda a falta de entendimento mais efetivo relacionado ao conceito de Educação em Tempo Integral proposto no escopo do referido Plano, de modo que favorece a perversa lógica do mercado. Isso, porque, entre outros acontecimentos inquietantes no campo da educação pública, destacam-se, contraditoriamente, o incremento no número de projetos para as escolas em período integral e o estreito diálogo do Estado brasileiro com o capital privado, alicerçando o fortalecimento das parcerias por meio do público-privado.

Nesta perspectiva, Queiroz (2018) afirma que:

A precariedade em que se encontra a educação pública na rede estadual paraense encontra guarida nas justificativas e consequentes aprovações dos projetos financiados junto as agências financiadoras internacionais, e no Estado do Pará, esse quadro não difere das demais unidades da federação, por meio do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica, cujo agente financeiro é o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (QUEIROZ 2018, p. 92).

Neste sentido, cabe mencionar que a Educação em Tempo Integral concebida no Plano Estadual de Educação Integral ainda não conseguiu alcançar os objetivos estabelecidos pelo próprio documento, assim como não atingiu o proposto pelo Plano Estadual de Educação e pelo Pacto pela Educação do Estado – elevar o desempenho dos alunos. Por sua vez, isso denota a ausência de “metas e estratégias sem definições mais concretas para sua realização, e deixa explícito, sua vinculação ao parâmetro gerencial da gestão da educação sob os ditames das parcerias público-privadas na condução da educação paraense” (OLIVEIRA 2020, p. 65).

Ressaltamos que, na prática, a referida política funcionava tão somente com o suporte dos programas e projetos (federal e estadual); quando esses finalizaram, o trabalho educativo no Tempo Integral ficou comprometido. Destacamos que o PEEI não dispõe de ações próprias, mas àquelas relacionadas ao Pacto pela Educação do Pará, o que de certa forma compromete um trabalho educativo nos aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos dos alunos, distanciando-se dos ideais de educação na perspectiva da política de Tempo Integral, principalmente quando o referido Plano tem por “objetivo desenvolver habilidades que possibilitem intervir de forma pró-ativa no mundo do trabalho contemporâneo” (PARÁ, 2014, p.05), questão que sintetiza os interesses do mercado em relação a um processo formativo amplo, democrático, solidário e fraterno, preconizado pela política do TI.

Com efeito, percebemos que as concepções de educação presente no PEEI estão relacionadas aos processos educacionais em disputa, voltadas aos interesses de uma política

capitalista, com foco no crescimento da economia, caminhando na contramão do desenvolvimento global dos sujeitos. Ora, com isso, restringe-se a uma educação minimalista, refletida na mercantilização do ensino, a serviço de uma política educacional que limita e exclui tanto os direitos educacionais quanto a garantia de condições necessárias ao desenvolvimento integral na oferta mais equitativa de uma educação democrática e emancipatória.

Contudo, um Plano implantado para o fomento da Educação de Tempo Integral, com perspectiva de expansão na rede, culmina em sua descontinuidade para o Ensino Fundamental, uma vez que a política (TI) tomou outras dimensões e proporções, redirecionando-se de maneira expressiva para o Ensino Médio; isso, para atender às diretrizes da Reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, sob os ditames de uma educação a serviço do mercado, na perspectiva da lógica gerencial, que demarca o Ensino Médio de Tempo Integral implantado na rede estadual Pará.

2.5 O Novo Ensino Médio e a política de Tempo Integral da SEDUC/PA

Nos últimos tempos, vivenciamos cenários de instabilidade política e econômica em nosso país e, em meio a um turbilhão de acontecimentos neste âmbito, ações que alteram significativamente a realidade têm sido tomadas de maneira rápida, sem ampla discussão com os diversos segmentos da sociedade, sob os ditames da política neoliberal. Dentre esses acontecimentos, destaca-se a atual Reforma do Ensino Médio (REM), instituída por meio da Lei nº 13.415/2017.

A referida lei foi sancionada pelo ex-presidente da República, Michel Temer (2016-2018), em fevereiro de 2017. Esse processo resultou na mudança de temas polêmicos e flexibilizou a reforma do Ensino Médio, que traz em seu escopo, dentre outras propostas, a reestruturação do Programa Mais Educação na oferta da Educação Integral (EI) no Brasil.

O contexto da REM se estabeleceu em circunstâncias que levaram a decisões apressadas e antidemocráticas, revelando intenções, interesses e esforços de grandes empresários no âmbito dos serviços privados em relação ao governo brasileiro, a fim de introduzir as prescrições na pauta do Ensino Médio no contexto da Gestão, da Educação em Tempo Integral, do Currículo e do Financiamento na relação público-privada (NEGRÃO 2020, p. 53)³⁷.

³⁷ A professora Alice Raquel Maia Negrão desenvolveu a Dissertação de Mestrado com o título *A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº .415/2017 no Estado do Pará*, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (NEGRÃO, 2020).

Com o intuito de atender às exigências do mercado e reestruturar a economia do país, a Reforma do Ensino Médio ganhou outros contornos, voltando-se ao interesse do desenvolvimento da economia. Assim, contrapunha-se a uma educação emancipatória e democrática. Conferimos por meio desta reforma, o interesse do governo com as questões mercadológicas, partindo de mecanismos que se naturalizaram nas sociedades capitalistas.

Nesta direção, Gonçalves (2017, p. 140) frisa que “a influência do modo de produção nas políticas sociais e educacionais não é algo novo. O capitalismo, a cada crise, procura se reinventar para garantir sua manutenção e para isso são implementadas reformas em diferentes esferas da sociedade”; a perspectiva era atender às necessidades do mercado e ao fortalecimento do capital. Nesse prisma, a educação se destaca como política social estratégica, com possibilidades objetivas na consolidação do capital.

As contrarreformas no papel do Estado e da educação, a partir da década de 1980, têm sido frequentemente tratadas como parte de um conjunto de valores de inspiração neoliberal e neoconservadora, baseados no mercado, com vistas a adequar a educação à competitividade internacional (COSTA, 2019, p. 61).

Partindo deste contexto, a Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016 instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Esta Portaria concebe no escopo do seu Artigo:

“§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em Tempo Integral que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (BRASIL, 2016c).

Sob esta ótica, o ensino em Tempo Integral é contemplado pela REM de maneira progressiva. Segundo esta reforma, em tese, todas as escolas de ensino médio passarão para o Tempo Integral. O programa prevê, entre outros fatores, a ampliação da jornada escolar, com horário ampliado de 800 horas para 1.400 horas anuais, equivalente a sete horas diárias, até o ano de 2022, além da transferência de recursos do MEC para as secretarias estaduais de educação, tendo em vista a consolidação da Educação em Tempo Integral no Ensino Médio da rede estadual.

Nesta direção, os estudos de Negrão (2020) nos revelam que:

[...] o investimento do Governo Federal em 2018, para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi de 1,5 bilhão, correspondendo a R\$ 2.000 por aluno/ano, com a previsão de atender aproximadamente, 500 mil novas matrículas de Tempo Integral. No entanto, segundo o MEC (2019), a verba para a adoção do ensino integral chegou

apenas a cerca de 3% das escolas do país, haja vista, que de 2016 à 2019, dos vinte e seis Estados, 1.027 escolas de dezoito receberam recurso (NEGRÃO, 2020, p. 56-57).

Neste sentido, refletimos quanto ao estabelecido pelas diretrizes do Tempo Integral para o Ensino Médio, tendo em vista sua efetivação. Segundo Negrão (2020, p. 57), é necessário questionar:

Para quem será a jornada integral? Já que a maioria dos estudantes não serão atendidos nas 1.400 horas anuais ou 7h/dia, e de acordo com a Meta 6 do PNE (2014-2024), haverá de fato, o aumento da jornada escolar, com a oferta do ensino de Tempo Integral, em no mínimo, 50% (cinquenta por cento), a metade das escolas de ensino básico, atendendo 25% (vinte cinco por cento) dos estudantes.

Isso, porque, segundo a referida autora, o valor repassado não garantirá o atendimento estabelecido pela Meta 6 do PNE até o ano de 2024.

Assim, cabe destacar que a Educação em Tempo Integral tem sido uma característica marcante na agenda de Educação Integral no Brasil. Porém, na Reforma do Ensino Médio, o Tempo Integral está centrado muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Neste sentido, percebemos que a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está a serviço da Educação Integral, mas a educação concebida como integral que se configura em uma manobra pra justificar o tempo ampliado.

Dito isto, Silva e Boutin (2018) ressaltam que:

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da Educação Integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525).

Destarte, ressaltamos que a formação integral e integrada mencionada pela Reforma do Ensino Médio está relativamente ligada a um projeto cuja centralidade está na ampliação da jornada escolar, culminando na descaracterização da política que, em tese, amplia de maneira qualitativa o tempo do aluno na escola, com mais tempo para este aprender.

Partindo desse princípio, a Educação Integral e Educação em Tempo Integral são conceitos distintos, porém, relacionam-se entre si, o que nos leva a pensar qual projeto de sociedade interessa ao aluno, ou seja, mais tempo na escola com vistas a uma educação mais completa não é algo efetivamente compreendido neste projeto (REM).

Logo, as investidas fomentadas à expansão do Ensino Médio no Pará possivelmente poderão estar relacionadas também ao Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado, o qual teve a consultoria do Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará (CDIP); este foi responsável pelo desenho, implementação e supervisão da política de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio para 22 escolas, e por assessorar a SEDUC no aprimoramento e na consolidação das políticas e das práticas de Educação Integral para este nível de ensino na rede estadual.

O Consórcio teve sua composição pelo Centro de Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) Educação, Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) e SEDUC/PA, que juntos desenvolveram um trabalho em parceria e faz parte do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado, viabilizado por um financiamento realizado pelo Governo do Estado do Pará com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que dentre outras ações consagra a política de fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Estado (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC, [20--], on-line).

Destacamos que até chegar às proporções atuais, a implantação das escolas de Tempo Integral passou por inúmeros processos. Em 2013 e 2014, por exemplo, após a experiência-piloto, o projeto realizou trabalhos com instituições parceiras que, no âmbito do Pacto pela Educação, deram apoio na construção do Plano Estadual de Educação Integral (PEEI) 2014, sob a cooperação técnica do CENPEC Educação, de modo a culminar na constituição de um Plano e de um grupo de trabalho na Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN/SEDUC).

Em 2016, com a implantação das escolas em Tempo Integral, o programa deu um salto expressivo, sobretudo, em relação ao Ensino Médio, quando a SEDUC/PA aderiu ao já citado Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do MEC. Em 2017, no decorrer do primeiro ciclo do programa, houve adesão de quinze escolas; em 2018, no transcurso do segundo ciclo, houve a adesão de mais sete escolas.

Logo, percebemos que, a partir de 2016, os esforços e investimentos se voltaram para o Ensino Médio, deixando às margens do processo a política de Tempo Integral para o Ensino Fundamental, que de certa forma fragiliza todo um trabalho planejado e construído por meio do PEEI para a consolidação, efetividade e expansão na rede estadual que, amplia o tempo escolar do aluno do ensino público pela SEDUC.

De acordo com o site do CENPEC Educação (2020), além de apoiar o redesenho e a reorganização da matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o Consórcio “Desenvolvimento Integral no Pará” fomenta ações de formação e monitoramento, além de

criar estratégias, conteúdos e materiais que projetaram suporte para a equipe de gestão e o corpo pedagógico das 22 escolas de EMTI, distribuídas nos municípios de Ananindeua, Belém, Marabá, Maracanã, Barcarena, Santarém e Bragança.

O ensino em Tempo Integral na perspectiva do Programa Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica (PMQECEB) faz parte de um projeto educativo integrado que em tese busca promover a cidadania em todas as suas dimensões, desenvolvendo o aprendizado por meio dos espaços educativos, na perspectiva da interdisciplinaridade e na intersetorialidade.

Para que essa lógica seja aplicada no dia a dia, além das aulas regulares, as escolas executam projetos, ações e atividades integralizadas ao currículo escolar, a fim de propiciar o desenvolvimento de valores e atitudes de convívio democrático, com respeito à igualdade, à diversidade e à participação na vida pública (PARÁ, [20--]a).

De acordo com os dados apresentados pelo site oficial de domínio público da SEDUC/PA (PARÁ, [20--]a), o EMTI tomou proporções expressivas, pois, em 2017, alcançou relevância quanto a sua intensificação, mediante o fomento do governo federal na rede de escolas públicas estaduais no país. Já em 2018, o universo das escolas de Ensino Médio que aderiram o referido programa saltou de 17 para 22 escolas, elevando o número de matrículas para este nível de ensino, em relação ao Ensino Fundamental, pois os dados (matrículas) apontam que este nível de ensino entrou em estado de inércia na rede estadual, questão apresentada em subseção específica na seção III desta dissertação.

Nesta perspectiva, Oliveira (2020) ressalta que a descontinuidade da política de Tempo Integral para o Ensino Fundamental na rede estadual, dentre outros fatores, possivelmente poderá ter relação com:

A diminuição de escolas e de matrículas em Tempo Integral pode ser atribuído ao encerramento das atividades do PME no ano de 2015 e sua substituição no ano seguinte pelo PNME, o que exigiu das escolas novos processos de adesão e adequações às novas diretrizes propostas. Por conseguinte, isso influenciou nas matrículas no ano de 2017 (OLIVEIRA 2020, p. 51).

Somado a isto, o fomento do Ensino Médio de Tempo Integral, implementado pela Reforma do Ensino Médio, possivelmente influenciou o fato de o quantitativo de escolas e o número de matrículas figurarem em um declínio expressivo, impactou sobremaneira na efetividade e, sobretudo, na projeção da política para o Ensino Fundamental na rede estadual do Pará.

No entanto, em análise a Lei nº 13.415/2017, a reforma de que faz parte a Educação Integral, no chamado Novo Ensino Médio, tem como compromisso uma formação mais técnica, quando trata da formação dos sujeitos com urgência da qualificação para o ingresso no mercado de trabalho. Por essa razão, contrapõe-se a uma formação por inteiro nas dimensões da vida humana, já que foca em um ensino mínimo e sem apresentar a tão almejada qualidade nas ações para o tempo escolar integral; possivelmente isso está a serviço do jogo de interesses que rege a sociedade do capital, distanciando-se do conceito de omnilateralidade³⁸, que pressupõe uma formação efetivamente integral.

Uma vez que:

É nesse sentido que as reformas apresentadas no atual contexto político brasileiro, em especial as reformas para a educação – e aqui estamos nos referindo em específico a proposta de Educação Integral expressa no Ensino Médio –, não estão isentas de interesses e por vezes tais interesses estão a serviço do capitalismo, na medida em que priorizam a formação técnica e parcial voltadas apenas para a atuação do sujeito no mercado de trabalho, pois o capitalismo volta-se para a expansão e para a acumulação (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 531).

Ao analisar a reforma do Novo Ensino Médio, podemos perceber um movimento em direção a uma proposta de formação mais delimitada, negligenciando o caráter mais abrangente estabelecido pela LDB de 1996. Embora a referida reforma estabeleça, a princípio, que os currículos devem considerar a formação integral do aluno, uma vez que determinados conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que os demais; há, com isso, maior estímulo a determinadas áreas. Neste prisma, a Lei da REM, em seu Art 35-A, preceitua:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017).

No entanto, o Art. 4 da mesma Lei sofre alteração do texto original do Art. 36 da Lei nº 9.394/1996, vigorando a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências

³⁸ Conceito amplo e complexo na teoria marxista, que se refere ao desenvolvimento das potencialidades humanas ao associar tempo livre e tempo de trabalho, comportando “elementos de disponibilidade, variação e multilateralidade, como, também, a posse de capacidades teóricas e práticas” (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 644).

da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

À primeira vista, tem-se a impressão de que, diante dos itinerários formativos³⁹ e do foco em uma formação integral, as possibilidades e caminhos foram ampliados, havendo a abrangência proposta inicialmente pela LDB, de modo a favorecer também a autonomia do aluno em sua formação. Contudo, essa percepção de valorização integral se corrompe ao observarmos o §8º do Art. 35-A da Lei nº 13.415/2017, no qual discriminam-se quais as expectativas o aluno do ensino médio deve cumprir para que seja considerado “integralmente formado”:

Logo, a contradição presente no texto da REM nos leva a refletir acerca dos seguintes questionamentos: se a formação do aluno deve ser integral, por que ao final do ensino médio o aluno deve apenas mostrar-se apto em determinadas áreas em detrimento das demais? Por que, o aluno deve mostrar domínio em seus princípios científico-tecnológicos e, nas linguagens, apenas conhecimento – substantivo bastante abrangente e inespecífico? O que se espera do aluno em relação às áreas que não são comportadas pela definição dos itinerários formativos científico-tecnológicos ou linguísticos, como a disciplinas de geografia e história, que integram o itinerário ciências humanas e sociais aplicadas?

Nesta ótica, Guille (2008) enfatiza que há o favorecimento de objetivos que endossem certos cenários sociais desejados. Nesse caso, dá-se a valorização do domínio dos conhecimentos que demonstrem presidir a produção moderna, assim como se traça um paralelo com o ideal de modernização tecnológica e progresso via industrialização, tudo em relação ao que passa a ser estabelecido pela Lei nº 13.415/2017.

De acordo com os marcos normativos, em especial a LDB de 1996, a formação do jovem deve estar situada em uma preocupação mais ampla do que a demandada pelo mercado/produção, caminho este que parece estar sendo transgredido pela proposta de Reforma do Ensino Médio, ao estabelecer uma nova Base Comum Curricular ao Ensino Médio; esta se configura por meio de itinerários formativos, o que certifica uma formação de qualificação para o trabalho, com caráter de formação profissional, sobrepondo-se aos conhecimentos fundantes para a formação integral dos alunos e alunas da educação pública.

Contrapondo-se à REM no estabelecimento de suas diretrizes acerca da política de Educação em Tempo Integral no processo formativo do público-alvo do Ensino Médio, Negrão

³⁹ Os itinerários formativos permitem oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes. Com isso, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas de ensino (SAE DIGITAL, [201-]).

(2020), em diálogo com Moll, retrata que a ampliação do tempo não implica uma Educação Integral voltada para a formação e desenvolvimento humano, com uma abrangência mais ampla, capaz de levar em conta as bases do currículo, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagens, e não apenas realizar a ampliação do tempo para que se trabalhe o “mais do mesmo”.

Nesta ótica, Guará (2006) registra que a Educação Integral deve dar respostas à multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive, na medida em que:

[...] a Educação Integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano, [...] assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).

Porém, esses pressupostos de Educação Integral e Tempo Integral, pautados por Moll, Guará e pelos demais autores que sustentaram as bases teóricas desta dissertação, divergem das diretrizes implementadas pela REM sobre a política em estudo (TI). Desse modo, contrapõem-se a uma formação direcionada tão somente ao mundo do trabalho, ou seja, uma formação técnica que atenda aos anseios do mercado.

No tocante à análise da REM, o Tempo Integral está relacionado aos ditames da política neoliberal, sob a égide do terceiro setor, por meio do estabelecimento institucionalizado via relação público-privada, na qual agentes ligados ao setor privado endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, tendo em vista uma formação mais técnica do que teórica, com restrições para a oferta do ensino noturno e ampliação da carga horária diária (SILVA; KRAWCZYK, 2016).

Nesta direção, Negrão (2020) registra que:

Ainda que os documentos (EMTI) apresentem referenciais teóricos que discutem a concepção de Educação de Tempo Integral, reforçam uma proposta de tempo estendido com ampliação da jornada escolar, fundamentado, portanto em uma concepção limitada e insuficiente ao que requer a proposta da Educação de Tempo Integral, camuflando a realidade das precárias condições de recursos a sua implementação em suas proposições e que pode favorecer processos de responsabilização e privatização, perspectivas que caminham juntos (NEGRÃO, 2020, p. 111).

Logo, essas questões abrem lacunas para críticas acerca de uma educação que se propõem a ser integral e, sobretudo, de Tempo Integral, com proposições formativas emancipatórias, a qual se julga ser constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, o que não se constitui enquanto a essência dessa política (REM).

O conteúdo das medidas tomadas pela Seduc é revelado pela confrontação dos dados com a teoria, pois a filosofia do Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da Seduc/PA, com o foco na expansão da oferta de ensino a adolescentes e jovens, a fim de melhor capacitá-los não apenas as avaliações educacionais e ao mercado de trabalho mas, também, para os desafios da vida pessoal que aposta na aprendizagem como maior tempo na escola destoa do pressuposto de Educação Integral. [...] Na prática, há apenas um prazo maior de permanência dos estudantes no interior das escolas, sem planejamento e avaliação dessas atividades, numa falaciosa Educação Integral prevista na legislação nacional e reproduzida nos documentos da rede estadual e que se distancia gradativamente da proposta de Ensino Médio Integral (NEGRÃO, 2020, p. 113).

No entanto, não se sabe como essa educação em Tempo Integral vem acontecendo no interior de nossas escolas e como esse fomento vai ocorrer, uma vez que o investimento na educação foi cortado com a PEC que congelou por 20 anos na educação pública do país, pois a verba que seria para a implantação da EI, sobretudo no Pará, não atende à demanda do número de escolas do Ensino Médio distribuídas pelos municípios do Estado. Tendo em vista, que a Lei de fomento ao EMTI, além de não promover uma formação ampla, emancipatória e democrática, não representa mudança social; pelo contrário, é um mecanismo de manutenção da ordem, que aprofundará as desigualdades de oferta de ensino, caminhando na contramão do princípio de equidade garantido nos dispositivos legais que a instituíram, como a CF (1.988) e a LDB (1.996).

3 OS CAMINHOS DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO PÚBLICO, A PARTIR DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PARÁ: DO LEGAL AO REAL

Como eixo norteador de análise, esta seção busca responder ao terceiro objetivo específico desta dissertação, que visa a: *Analisar os caminhos adotados pela política de Tempo Integral após a implantação do Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA, a partir dos documentos oficiais.*

Destacamos que nem todos os documentos selecionados inicialmente para análise do PEEI, apresentados na introdução desta dissertação, foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação. Logo, recorreremos aos sites de domínio público tanto da SEDUC/PA, quanto do INEP; do conjunto de documentos, somente cinco foram encontrados, tais como: Resolução 02/2012 e Resolução 03/2012; Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral; Relatórios de matrícula e quantitativo de escolas do ensino regular e do Tempo Integral do Ensino Fundamental Médio em Tempo Integral (2014-2019) e o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020). Esse rol de documentos apresenta um conjunto de dados substanciais que nos permitiu analisar os caminhos percorridos pela política de Tempo Integral estabelecida na rede estadual de ensino no Pará.

Também fez-se necessário analisar as base legais da política de Tempo Integral da SEDUC/PA através da categoria Tempo Integral, servindo isso como guia teórico para o desenvolvimento da técnica de análise de conteúdo (BARDIN 2011), tendo em vista que se busca compreender o que está implícito e explícito, para além do que anunciam os documentos selecionados para análise acerca da política de Tempo Integral fomentada no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA, especialmente no que diz respeito a suas contribuições para a educação pública no Estado.

Há que se fazer o registro, neste momento inicial da seção, de que o surto mundial epidemiológico ocasionado pela pandemia da COVID-19, com os primeiros casos apresentados no Estado do Pará em março de 2020, ocasionou uma crise sanitária generalizada, afetando todo o sistema estruturante das políticas sociais, tais como: economia, saúde, educação, política, dentre outros.

No que tange à educação,

A pandemia de coronavírus 2019-2020 afetou os sistemas educacionais em todo o mundo, levando ao fechamento generalizado de escolas, universidades e faculdades. Em 12 de abril de 2020, aproximadamente 1,716 bilhão de

alunos foram afetados devido ao fechamento da escola em resposta à pandemia. Segundo o monitoramento da UNESCO, 188 países implementaram fechamentos em todo o país e 5 implementaram fechamentos locais, impactando cerca de 99,4% da população estudantil do mundo (IMPACTOS..., 2021, on-line).

Após 4 meses sem atendimento presencial, a Secretaria de Estado de Educação no Pará voltou a funcionar de maneira presencial, mas seguindo uma série de recomendações estabelecidas pelo Decreto n. 609/2020, a fim de prevenir a propagação do vírus; dentre essas medidas, temos o distanciamento social.

Tal medida foi necessária para a manutenção da vida, evitando-se o contágio, bem como a disseminação da COVID-19. Ainda assim, este foi um grave acontecimento mundial que ceifou várias vidas, bem como impossibilitou a normalidade no cotidiano das pessoas em sociedade.

Mesmo com o distanciamento social, estabelecido pelas medidas de contenção e combate à COVID-19 via Decreto n. 609/2020 (PARÁ, 2020), buscamos várias vezes na sede da SEDUC/PA por resposta ao Processo Administrativo Eletrônico (PAE) nº 2020/723598⁴⁰, por meio do qual foi feita a solicitação dos documentos necessários à pesquisa, em janeiro de 2020, antes do início da calamidade sanitária de saúde; o pedido era referente à solicitação dos documentos mencionados na introdução desta dissertação, tendo em vista reunir elementos mais focalizados quanto aos caminhos tomados pela política de Tempo Integral no ensino da escola básica da rede estadual de ensino no Pará. No entanto, esses documentos não foram liberados pela SEDUC.

Logo, buscamos nos sites de domínio público, de modo que encontramos: a Resolução Normativa nº 002/2012-GS/SEDUC/Nº372265 e a Resolução Normativa nº 003/2012-GS/SEDUC/Nº372269; a Matriz Curricular para o Ensino Médio de Tempo Integral; os Relatórios de matrículas em que constam o quantitativo de alunos matriculados na rede estadual, tanto no ensino regular quanto no Tempo Integral, e o número de escolas da educação regular e da Educação de Tempo Integral, referentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, no período entre 2014 e 2019; além do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020).

No entanto, enfatizamos que esses documentos orientadores deram os direcionamentos à implantação e implementação da política de Tempo Integral na educação pública estadual do Pará, assim como revelaram que aspectos dos mesmos documentos foram assegurados no

⁴⁰ Processo Administrativo Eletrônico (PAE) Sistema de geração e tramitação de documentos de forma eletrônica que busca a eliminação da utilização de papel e o aumento da velocidade das ações do estado (PARÁ, [20--]b).

cotidiano das escolas, em prol de uma educação que promovesse um processo formativo integral.

Logo, esta seção nos possibilitou desvelar (em parte) os caminhos perseguidos pela política de Tempo Integral, a partir do Plano Estadual de Educação Integral e os desdobramentos estabelecidos por esta política para a educação pública sob o direcionamento da SEDUC/PA. Porém, a limitação ao acesso a totalidade dos documentos (informados na introdução desta dissertação) sobre o PEEI nos impossibilitou de inferir uma análise com substâncias mais precisa quanto a sua efetividade para a educação pública da rede estadual no Pará.

3.1 Análise da categoria Tempo Integral nos documentos oficiais

O debate sobre a oferta da Educação de Tempo Integral no Pará está referendado no processo de constituição de seus dois Planos Estaduais de Educação. O primeiro, aprovado em 2010, instituído pela Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010, fruto de intensa participação social ocorrida por força da realização de Conferências municipais, em 2007, e da Conferência estadual, em 2008. Naquele momento, os órgãos do sistema de educação paraense procuravam sanar uma lacuna, visto que o Plano Nacional de Educação (PNE) já estava em vigor desde 2001, e o Pará ainda não tinha o seu Plano Estadual. Quanto ao segundo, foi aprovado em 2015 e instituído pela Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015, tendo como justificativa a adequação das metas paraenses às novas prerrogativas do PNE/2014, que tornou obrigatória, no prazo de 1 (um) ano, a aprovação de Planos de Educação pelos entes federados subnacionais, sendo algo cumprido, mas sem a mesma mobilização social do período anterior (OLIVEIRA, 2020, p. 39, 44).

Neste contexto, a política de Educação em Tempo Integral para a educação pública da escola básica da rede estadual no Pará está regida e institucionalizada pelos marcos legais, apresentados na seção I desta dissertação, os quais apresentam prerrogativas fundantes na formação mais ampla e completa do aluno, com a ampliação do tempo escolar, principalmente, quando este tempo está concentrado em elevar o desempenho educacional do aluno, com vistas a “responder de forma efetiva às demandas sociais” (PARÁ, 2014, p. 05) no Estado.

Neste sentido, retomamos o debate realizado na seção II desta dissertação sobre as concepções de Educação Integral e Educação de Tempo Integral, para dimensionarmos a relevância da política em estudo, com vistas à ressignificação de tempos e espaços para uma aprendizagem ampla, plural, democrática e emancipatória. Logo, fez-se necessário uma

exposição sistemática das particularidades delimitadas por esta concepção de educação na tentativa de compreender a sua essência na ação desenvolvida pela rede estadual paraense.

Nesta perspectiva, para sustentar nossa análise quanto à categoria Tempo Integral, recorreremos à literatura contemporânea que subsidiou teoricamente este estudo, a qual corrobora de um ponto de vista conceitual, dentre outras questões, como esta categoria está detida nos documentos que regulamentaram a política (TI) no cotidiano das escolas públicas sob o protagonismo da SEDUC/PA. Esse processo se deu ao considerarmos os seguintes marcos normativos: a Resolução Normativa nº 002/2012-GS/SEDUC/Nº372265, a Resolução Normativa nº 003/2012-GS/SEDUC/Nº372269 e a Matriz Curricular para o Ensino Médio de Tempo Integral, extraindo-se desses documentos as aproximações para as discussões da Educação de Tempo Integral, ao ter em conta uma formação integrada na perspectiva interdisciplinar, a qual associa as atividades científicas àquelas relacionadas a outras dimensões inerentes à formação humana.

Logo, enfatizamos a ampliação do tempo escolar como papel fundante na formação do aluno, na medida em que este tempo alcance as condições necessárias para promover uma educação para além do desenvolvimento cognitivo, como preceitua a política de Tempo Integral. Dito isto, Ferreira e Pinheiro (2018) ressaltam:

Educação Integral e Educação em Tempo Integral são dois conceitos distintos, ainda que possam relacionar-se mais ou menos intensamente. Todavia, o primeiro está mais relacionado com o desenvolvimento humano e a formação global e harmoniosa do indivíduo e o segundo encontra-se associado a mais tempo de aprendizagem e de permanência do estudante na escola. Considerando que as políticas públicas de Educação Integral adotadas no Brasil estão associadas à ampliação da jornada escolar, esses conceitos se confundem e, por vezes, se equivocam, apresentando conotações semelhantes na formulação discursiva dos atores. [...] Assim, porque essas percepções conceituais de Educação Integral e/ou Educação de Tempo Integral implantadas no cenário brasileiro prejudicam o sentido e o alcance das dinâmicas educativas que deveriam promover o desenvolvimento humano mais equitativo [...] (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 19).

Destacamos que as concepções de Educação Integral e Educação de Tempo Integral, mesmo culminando em concepções distintas, no entanto, associam-se. Isso, porque estão ligadas a promover mais tempo significativo para o desenvolvimento das outras dimensões da formação humana, consagrando a formação integral.

Segundo Cavaliere (2007, p. 3), o tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante

referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral no mundo contemporâneo, o que pressupõe um elemento fundante no processo formativo dos sujeitos.

Cavaliere (2007) trata ainda com propriedade sobre a importância do tempo escolar na compreensão de estruturas e representações sociais, ao afirmar:

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. Em Bourdieu [...], o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo o elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. Nos dois casos, a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas (CAVALIERE, 2007, p. 3).

A autora evidencia a importância do fator tempo como elemento fundamental no desenvolvimento de uma educação para além do desenvolvimento cognitivo, pois uma Educação em Tempo Integral é uma concepção de educação multidimensional, com proposições formativas que se contrapõem a uma educação escolarizada, uma vez que o aumento do tempo e espaços são fatores substanciais para o desenvolvimento de atividades educacionais de diferentes naturezas, que, em tese, dependem de seu direcionamento, da visão político-educacional que as informem, com possibilidades de formar indivíduos mais preparados para a vida.

Percebemos que o tempo tem um papel fundante no processo formativo dos sujeitos, pois é preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local,

o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam, o que estão relacionadas as diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Neste contexto, Oliveira, Souza e Aguiar (2019), ao analisar as concepções de Moll sobre a Educação de Tempo Integral, enfatizam que a referida autora defende a ampliação da jornada escolar através da escola de tempo inteiro e, dessa maneira, o desenvolvimento de uma nova dinâmica pedagógica que trate do que é fundamental para a vida em sociedade, com base no bem público; isso se daria em prol do aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas, culminando em uma formação mais completa dos sujeitos.

A esse respeito, comungamos das abordagens dos autores acima mencionados, pois evidenciam que a oferta de uma educação nas proporções dimensionadas no Tempo Integral vai muito além da simples ideia de aumentar o tempo. Antes, consiste em repensar as aprendizagens oferecidas e estender os espaços onde elas acontecem, de modo que esse tempo seja capaz de promover aprendizagens que ampliem os horizontes do aluno, tendo em vista, alcançar o protagonismo social.

Nessa perspectiva, a escola teria o papel de propiciar um processo de ensino e aprendizagem visando não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao social, ao físico e ao afetivo do aluno e de todos os atores envolvidos neste processo. Com isso, vislumbra-se o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens às mais variadas formas de conhecimentos e, principalmente, ao acesso à educação, com seus direitos garantidos de acordo com os marcos legais que os instituíram, isto é, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, entre outros⁴¹.

No entanto, para que Programas, Projetos e Planos relacionados a política de TI alcançassem legalidade efetiva em sua implantação e implementação, outros documentos além daqueles apresentados anteriormente na seção I desta dissertação foram consagrados no estabelecimento e orientação da política de Tempo Integral na educação pública do Pará, tais como: a Resolução nº 002/2012- GS/SEDUC, e a Resolução nº 003/2012- GS/SEDUC e a Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral, que passaram a orientar a Educação de Tempo Integral nas escolas públicas que as implementaram.

Nesta ótica, a Resolução nº 02/2012-GS/SEDUC dispôs sobre o projeto Escola de Tempo Integral, que – dentre outras prerrogativas fundantes na formação do aluno da educação básica – estabelece diretrizes, como: a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral, bem como vislumbra “ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, por meio da exploração de temas transversais e o convívio com situações que oportunizem o aprimoramento pessoal, social e cultural” (PARÁ, 2012a, p. 2); além disso, destaca-se o conjunto de escolas que participaram do projeto piloto em 2012 (10 escolas, envolvendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional).

Ademais, cabe destacar que, dentre outros princípios para a educação na perspectiva do Tempo Integral, através do Projeto Escola de Tempo Integral e do Plano Estadual de Educação Integral, a referida resolução preconiza objetivos fundamentais e basilares para a sua efetivação, os quais estão registrados no artigo 2º deste marco orientador, tais como:

⁴¹ Esses marcos normativos que constituem a Educação Integral e educação de Tempo Integral, estão apresentados na seção I deste estudo de pesquisa.

- I – promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II – intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III – proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV – incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania e
- V – adequar as atividades educacionais à realidade de cada município, desenvolvendo o espírito inovador, criativo e crítico aos educandos (PARÁ, 2012a, p. 2).

De acordo com a referida resolução, os objetivos acima citados envolvem um conjunto de elementos que visam a consolidação da política (TI), pois perpassam pelo aspecto curricular na perspectiva multidisciplinar, estando integrados a outros saberes inerentes à cultura global e à local, de modo a oportunizar o fomento às relações interpessoais, com ênfase na participação efetiva da comunidade.

Destacamos que a resolução nº 02/2012 evidencia como a ampliação do tempo escolar está associada às possibilidades de aprendizagem e preceitua a importância de um currículo plural articulado à vivência, considerando as peculiaridades locais, com vistas a promover o protagonismo do aluno para a vida em sociedade.

No entanto, há que considerar como, embora o inciso I deste artigo enfatize a prevalência do tempo escolar na formação com maior robustez dos processos formativos, este não considera as reais condições enfrentadas pelas escolas da rede estadual no Pará, pois os entraves que perduram no cotidiano destas – como prédios depredados, ausência de espaços multidisciplinares, mobiliário incipiente e/ou precários, merenda escolar insuficiente, além das más condições de trabalho enfrentadas pelos professores, dentre outros fatores – comprometem o trabalho escolar na perspectiva do Tempo Integral.

Nesta direção, Cardoso (2018, p. 119) enfatiza que:

Para a efetivação da Educação Integral no Estado brasileiro, são necessários investimentos em recursos financeiros, equipamentos e pedagógicos. Está claro que esses fatores não são determinantes e os únicos capazes de promover a Educação Integral, mas, exercem uma importância significativa na efetivação dessa política.

Dito isto, Oliveira (2020), argumenta que:

A Resolução 002/2012 foi um documento elaborado pela equipe técnica da SEDUC como uma tentativa de apresentar algo que buscasse responder a uma demanda ainda pouco compreendida por ela própria, inclusive, pela falta de diálogo mais aberto com a própria comunidade escolar e suas representações.

Notamos que tal documento se limitou a estender o tempo de permanência do aluno na escola, como possibilidade de melhoria no desempenho do aluno no processo de aprendizagem; no entanto, não levou em consideração a precarização das condições de trabalho enfrentadas pela maioria dos docentes, além do sucateamento e a falta de investimentos nas escolas incluídas no projeto de Educação em Tempo Integral do estado (OLIVEIRA, 2020, p. 42).

Corroboramos com a referida autora quando ressalta que a resolução em questão se contrapõe às reais condições vivenciadas pelas escolas estaduais no Pará. Diante disso, a implantação de uma política educacional na ótica do Tempo Integral, sem ao menos considerar os entraves apresentados, leva-nos a inferir que a SEDUC efetivamente não reconheceu a necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, a fim de superar o caráter fragmentado de uma oferta em tempo parcial. Logo, não investiu de maneira efetiva em uma política que potencializasse o processo de formação para o desenvolvimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.

Cabe destacar que o inciso III desta resolução deixa evidente que a escola tem como responsabilidade oportunizar ações socioeducativas aos alunos, tendo em vista a interação com outras possibilidades de conhecimento e, desta maneira, outras possibilidades de aprendizagens que poderão ser desenvolvidas.

No entanto, este inciso também não condiz com a política em tela no cotidiano das escolas, já que o fomento dessas atividades previstas para o tempo estendido foi impactado com a finalização do PME e PNME. Neste sentido, a falta de condições mínimas para a realização das atividades socioeducativas pode contribuir para tornar ainda mais precária a ação educativa oferecida pela escola.

Nesta direção, Arroyo (2012) ressalta a importância do tempo ampliado, o qual está redimensionado para formação plena do sujeito, isto é, para ofertar mais tempo para outras atividades curriculares, e para não reforçar aquilo que a escola já oferta precariamente no turno regular, contribuindo para desinteresse dos alunos com as atividades propostas.

Logo, destacamos que os autores que sustentaram esta discussão evidenciam como o aumento do tempo escolar na perspectiva do Tempo Integral requer, além de condições físicas e materiais, um entendimento por parte dos atores que vivenciam na prática tal concepção de educação. Isso, porque “os passos que são dados a partir desses conceitos, nem sempre levam a idênticos caminhos” (COELHO; SIRINO, 2018, p. 137). Logo, uma concepção mal compreendida conduz a um trabalho educativo esvaziado quanto a seus objetivos.

A resolução 02/2012 também orientou a implantação e implementação do Plano Estadual de Educação Integral (PEEI) da SEDUC/PA (2014), voltada para consolidar as ações

estabelecidas no referido Plano, bem como para expandir progressivamente a política de Tempo Integral a um maior número de escolas da rede estadual; com isso, visava-se alcançar o objetivo proposto pelo próprio documento e, sobretudo, contribuir para o alcance da meta 6 estabelecida pelo Plano Estadual de Educação (PEE) até 2025.

No entanto, percebemos que a SEDUC não dispôs de uma base legal própria, como outro dispositivo legal que orientasse as diretrizes do PEEI, mas, deteve-se ao documento que direcionou as ações do Programa Escola de Tempo Integral, pois não considerou as especificidades apresentadas pelo próprio Plano, como a prevalência de mais tempo, não estava destinado tão somente para atender aos processos mais amplos de formação humana, mas, sobretudo, como forma de atender às demandas do mercado.

Logo, destacamos que a Resolução 02/2012-GS/SEDUC caminha na contramão das ações implementadas pelos Programas e Plano sobre o Tempo Integral, tendo em vista as dissonâncias apresentadas por este documento em relação ao cotidiano das escolas que trabalham com a política de Tempo Integral. Este documento não subsidia efetivamente uma educação que consolida espaços e tempos qualificados para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens, pois desconsidera os elementos que constituem os entraves para sua efetivação quanto aos aspectos físico e material, os quais são elementos fundamentais para a consolidação do processo de formação humana integral.

Outro documento que requer atenção quanto à organização e ao funcionamento da política de Educação de Tempo Integral fomentada pela SEDUC/PA se configura na Resolução nº 03/2012-GS/SEDUC, que dispõe sobre a organização, a forma de funcionamento e os critérios para a implantação da política nas escolas, com a escuta da comunidade escolar, por meio do Conselho Escolar, de modo que baliza a adesão à referida política, bem como denota elementos precípuos, pelo menos em tese, da ação da gestão democrática neste processo.

De acordo com Oliveira (2020, p. 42), esta resolução confere maior precisão no que diz respeito à estrutura curricular da proposta da Escola de Tempo Integral na educação estadual, uma vez que “tal documento traz um entendimento sobre os componentes curriculares que integram o currículo básico da Educação Básica e Profissional, destacando que os eixos temáticos das oficinas curriculares seriam objeto de aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação/PA”.

Nesta ótica, esta resolução também referenda legalmente o Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA, mas sem considerar as especificidades estabelecidas pelos desenhos

pedagógicos⁴² que compõem o próprio Plano, os quais estão voltados para organização da Educação de Tempo Integral e jornada ampliada, com foco na Educação Integral.

Ainda de acordo com esta resolução, o artigo 4º estabelece um conjunto de saberes que, a princípio, consagra a Educação de Tempo Integral. Porém, é importante considerar que as atividades relacionadas as oficinas curriculares precisam atender de maneira objetiva às demais dimensões do processo formativo dos alunos, a fim de garantir o desenvolvimento de suas potencialidades, considerando os aspectos social, afetivo, cultural, artístico, dentre outros. Neste contexto, o referido artigo estabelece um conglomerado de atividades que tem como premissa efetivar o Tempo Integral na educação pública direcionada pela SEDUC/PA, tais como:

§1º - As aulas das disciplinas do currículo básico serão atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de habilitação/qualificação de docentes.

§2º - Com relação às aulas das Oficinas Curriculares, a atribuição deverá se dar na seguinte conformidade:

- a) Orientação para Estudo e Pesquisa: licenciatura plena ou curso de nível superior equivalente, com as habilitações previstas para as oficinas;
- b) Hora da Linguagem: licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular;
- c) Informática Educacional: licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvido pelos NTEs, desde que devidamente comprovado;
- d) Experiências em Ciências Humanas, Naturais e Matemáticas: licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, em Biologia ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências Naturais ou Sociais e /ou Humanas plenificada com qualquer habilitação;
- e) Língua Estrangeira Moderna: licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados;
- f) Atividades Esportivas e Motoras: licenciatura plena em Educação Física;
- g) Atividades Artísticas: licenciatura plena em Educação Artística/Arte;
- h) Saúde e Qualidade de Vida: licenciatura em Ciências plenificada em Biologia, ou Química, ou Física ou em Matemática, ou licenciatura plena em Ciências Biológicas ou ainda licenciatura plena em História Natural;
- i) Filosofia: licenciatura plena em Filosofia;
- j) Empreendedorismo Social: licenciatura plena em Ciências Sociais (PARÁ, 2012b, p. 2).

No entanto, sobre o conjunto de saberes estabelecidos pelo artigo 4º da Resolução 03/2012, que integra o currículo da Educação de Tempo Integral na rede estadual, percebemos que, embora apresente um conjunto significativo de conhecimentos acadêmico-científicos agregados a oficinas curriculares, estes foram suprimidos pelas atividades que já constavam na

⁴² Esses desenhos estão apresentados anteriormente em subseção específica na seção II desta dissertação.

base comum do currículo, ocorrendo uma repetição daquilo que já se ocupa no tempo parcial, restringindo de maneira mais efetiva os créditos àqueles relacionados ao aspecto social, cultural e das artes, os quais são conhecimentos fundantes que contribuem para o desenvolvimento de outras potencialidades do aluno.

Ainda que esta resolução não apresente de maneira consolidada conhecimentos que promovam uma formação integral e integrada na perspectiva do Tempo Integral escolar, a nosso ver, foi o documento que apresentou uma tentativa de aproximação com uma Educação de Tempo Integral, a fim de ampliar o tempo escolar do aluno para o desenvolvimento das atividades socioeducativas, intencionando uma formação integral. Mas, ainda assim, este documento não consagra de maneira efetiva uma educação com maior substância. Isso, porque as atividades direcionadas ao desenvolvimento das outras dimensões humanas reforçam aquelas fomentadas pelo currículo comum, culminando no desenvolvimento, no Tempo Integral, daquilo que já se desenvolve no tempo parcial.

Neste sentido, tal questão nos leva a refletir sobre como as escolas da rede estadual de Tempo Integral estão reproduzindo aquilo que já se faz no horário parcial; como enfatiza Paro (2009), trata-se de “mais do mesmo”, o que resulta em uma educação esvaziada do seu sentido, o que não configura uma educação exequível nas propositivas da política de Tempo Integral.

Ainda assim, a SEDUC/PA reforça que a junção do currículo comum e das oficinas, demanda ações de natureza prática, porém, atreladas ao conhecimento científico, “desenvolvidas pelos docentes e discentes, através de metodologias, estratégias e insumos concernente a viabilização do trabalho proposto pelas oficinas, das quais precisam estar em consonância e mediadas pela proposta pedagógica da escola” (PARÁ, 2012b).

Outro ponto que confere relevância ao estabelecido por esta resolução diz respeito à organização temporal, pois o documento deixa evidente a organização do tempo para o desenvolvimento de uma educação com maior robustez e expressividade, aspecto basilar na implementação do Tempo Integral, sobretudo, quando esse tempo maior projeta ações fundantes para a efetividade de uma educação proposta pela política em estudo.

Artigo 3º - Na organização da Escola de Tempo Integral, observar-se-à:

I – regime de estudos em período integral: manhã e tarde;

II – carga horária semanal de 45 aulas;

III – total de aulas diárias: 09 aulas e

IV – jornada diária discente: 09 horas, com intervalos de uma hora para almoço e vinte minutos, em cada turno para recreio (PARÁ, 2012b, p. 1)

Cabe destacar que a organização da quantidade de horas estabelecidas não garante um trabalho efetivo no Tempo Integral. Como vimos anteriormente, a proposta curricular

implantada para o desenvolvimento de uma educação na perspectiva do Tempo Integral, da forma como foi concebida, não qualifica tampouco considera esse tempo como possibilidade de formação integral que seja capaz de promover aprendizagens que ampliem o horizonte dos alunos.

Logo, ressaltamos que a Resolução 03/2012, mesmo apresentando a intenção de uma Educação de Tempo Integral, ainda não dispõe de elementos que sintetizem tempos qualificados para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens, mas faz menção a uma visão pragmática de educação, principalmente quando apresenta uma base curricular e um conjunto de saberes por meio das oficinas, voltados para a obtenção dos conhecimentos padronizados. Nesta direção, Cardoso (2018) ressalta:

Essa visão pragmática da educação, “aprender a aprender”, segundo Duarte, se aproxima da visão capitalista neoliberal, pois se pauta em uma educação que busca preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança ou ajustes do capital, e não a transformação social (CARDOSO, 2018, p. 89).

Tal lógica perdura na política de Tempo Integral no Pará, pois a

relação público privada suscitou o interesse pessoal na investigação das políticas educacionais no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC-PA articulada à participação do terceiro setor, representado por institutos, fundações, centros, e outras entidades formais, que desenvolvem programas, projetos e ações, na rede estadual de ensino do Pará (QUEIROZ, 2018, p. 20)

Isso se dá em prol de elevar o desempenho escolar dos alunos, com ênfase na ampliação dos indicadores do IDEB⁴³ e de uma melhor preparação para o mercado de trabalho.

Ainda que esta resolução se aproxime do conceito de Educação de Tempo Integral, ao tratar no artigo 3º do regime de estudos em período integral em jornada escolar de 09 horas, somente formaliza a questão da expansão do tempo escolar. Com efeito, fica demonstrado que a base curricular estabelecida por este marco legal dissocia a concepção de Tempo Integral da formação humana integral do aluno da escola pública.

Logo, percebemos que as resoluções em análise (02/2012 e 03/2012) subsidiaram o Tempo Integral na educação paraense desde 2012, com o Programa Escola de Tempo Integral, perpassando pelo Plano Estadual de Educação Integral de 2014, e em 2017, pelo Ensino Médio de Tempo Integral. Porém, esses documentos não conseguiram assegurar na prática o que dispõem no escopo de seus textos, marcadamente sobre uma educação com propositivas

⁴³ A relação público-privada foi objeto de análise em subseção específica na seção II desta dissertação.

exequíveis na garantia de uma formação de educação, com tempos e espaços qualificados no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

Outro documento privilegiado na categoria Tempo Integral é a Matriz Curricular para o Ensino Médio de Tempo Integral. De acordo com o referido documento, o Tempo Integral, associado à ampliação da jornada escolar, vislumbra a formação humana integral e integrada do aluno em torno dos diversos saberes estabelecidos pelo conjunto de conhecimentos que integra o referido documento.

Ressaltamos que a escolha pela Matriz Curricular do EMTI, além de suscitar elementos que, em tese, inferem sobre o fomento do Tempo Integral, deu-se porque é o documento que está em plena vigência na rede estadual do Pará, em decorrência do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral – consagrado pela Reforma do Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e implementado pelos entes federativos.

De acordo com as normativas da Portaria MEC nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016a), redefinidas pela Portaria MEC nº 727/2017 (BRASIL, 2017a), a adesão dos Estados e Distrito Federal ao Programa de Fomento à Implementação das Escolas em Tempo Integral, principal ação no Governo Temer para indução da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, dar-se-á por meio da assinatura do Termo de Compromisso e Elaboração do Plano de Implementação. Entre outras providências, a Portaria definiu o número máximo de 572 escolas e de 257.400 matrículas, em termo nacional, assim como o quantitativo mínimo de alunos e de escolas para cada Unidade da Federação, tendo como base os princípios de representatividade e abrangência das matrículas nas redes públicas. Quantidade pouco expressiva se tomamos como referência as unidades escolares que participaram do Programa federal Ensino Médio Inovador (ProEMI), iniciado no Governo Lula da Silva, em 2009, e desenvolvido até 2018 em parceria com as secretarias de Estado de Educação. O que não deixa ser um alento, já que a concepção de Educação Integral nos documentos que normatizam a reforma é totalmente distinta dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos defendidos pelos teóricos da matriz histórico-crítica (BARBOSA, 2019, p. 99).

Nesta direção, ao analisar a categoria Tempo Integral, com ênfase na Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral, buscou-se extrair o que deste documento contempla a formação integral e integrada do aluno, tendo em vista que o Tempo Integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas também pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte de fato em melhoria da educação pública, algo com o que estamos plenamente de acordo.

Partindo desta perspectiva, Cavaliere (2004) ressalta que a Educação Integral consiste em uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, com o objetivo de

reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

Para Guará (2006, p. 16):

[...] a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a Educação Integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

Logo, abordar a Educação Integral e o desenvolvimento de uma Educação de Tempo Integral, na perspectiva de um processo formativo mais robusto e expressivo – sobretudo, significativo –, implica o compromisso com uma educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos, para que se

engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, [...] propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006, p. 135).

No contexto da rede estadual do Pará, a Educação Integral se articula a uma Educação de Tempo Integral, principalmente por estar associada à meta 6 do Plano Estadual de Educação do Pará (2015), tal meta deve ser cumprida até o ano de 2025. No entanto, com a promulgação da lei nº 13.415/2017 consolidando, sobretudo, o Ensino Médio de Tempo Integral, ocorre um processo no qual se irá “aumentar a inclusão, o alcance e os resultados conquistados, além disso, o intuito do Ministério da Educação (MEC) é adequar o Programa à realidade das escolas brasileiras” (SILVA, 2019, on-line), já que a ênfase está na flexibilização curricular e na oferta do Tempo Integral.

Nesta perspectiva, Ferreti (2018) ressalta que:

A Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo. Evidência disso é a crítica da Lei à organização curricular existente: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. Por isso mesmo suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em Tempo Integral (sete horas diárias). A legislação ora proposta parece ignorar que a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento as demandas locais por parte das escolas, devidas à extensão e diversidade

cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização, aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980, a qual não priva os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido (FERRETI, 2018, p. 27).

Partindo dessa lógica, o Ensino Médio de Tempo Integral está contido em muitos aspectos do Novo Ensino Médio, demarcam o reducionismo da formação para as classes trabalhadoras, a começar pela carga horária destinada à BNCC, que não poderá ultrapassar 1.800 horas. Isso corresponde a menos 600 horas da carga horária do atual Ensino Médio propedêutico, que é de 2.400 horas; e será inferior a 50% da carga horária total, de 4.500 horas para os três anos, depois que ela for integralmente implementada.

Neste sentido, reduzir a carga horária da Base Comum Curricular significa negar o que é comum na educação básica, cerceando os jovens das classes populares ao acesso ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, já que, para muitos deles, a escola se constitui no principal espaço de acesso a esse conhecimento.

Logo, a Matriz Curricular que contempla o EMTI na educação pública estadual no Pará configura-se como um documento oficial, composto por um conjunto de componentes curriculares, com a carga horária dando ênfase à ampliação da jornada escolar. Este documento se constitui de duas partes: a Base Comum Curricular, que envolve as grandes áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza e da Matemática, Linguagem e Humanas; e a parte Diversificada, por meio dos itinerários formativos, figurando as oficinas curriculares, tais como experiências físicas, químicas e biológicas, atividades esportivas e motoras, atividades artísticas e de participação social, além de orientação para estudo e pesquisa, atividades diversificadas (aspectos da vida cidadã, estatística e literatura), e mais duas relacionadas a Língua Portuguesa e Matemática. Essas especificações do currículo estão registradas no Quadro 3, como segue:

Quadro 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral – SEDUC/PA

Componentes Curriculares		AULAS SEMANAIS			CH ANUAL			CH TOTAL	
		Anos			Anos				
		1º	2º	3º	1º	2º	3º		
Base Nacional Comum	Línguas e suas tecnologias	Língua Portuguesa(*)	6	6	6	200	200	200	600
		Educação Física	2	2	2	66	66	66	200
		Língua Estrangeira Moderna/Inglês	3	3	3	100	100	100	300
		Arte	2	2	2	66	66	66	200
	Matemática e suas tecnologias	Matemática (*)	6	6	6	200	200	200	200
		Ciências da Natureza e suas tecnologias	2	2	2	66	66	66	200
	Física	Física	2	2	2	66	66	66	200
		Biologia	2	2	2	66	66	66	200
		História	2	2	2	66	66	66	200
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	2	2	66	66	66	200
		Filosofia	2	2	2	66	66	66	200
		Sociologia	2	2	2	66	66	66	200
	Total de aulas da Base Comum		33	33	33	-	-	-	-
	Total de Carga Horária - Módulo de 60 minutos		-	-	-	1.100	1.100	1.100	3.300
Parte Diversificada e Flexível	Orientação para Estudos e Pesquisa	2	2	2	66	66	66	200	
	Experiências Físicas, Químicas e Biológicas	2	2	2	66	66	66	200	
	Atividades diversificadas (**)	2	2	2	66	66	66	200	
	Atividades Artísticas: Teatro, Artes Visuais, Música e Dança	2	2	2	66	66	66	200	
	Atividades Esportivas e Motoras: Esporte, Ginástica, Jogo	2	2	2	66	66	66	200	
	Atividades de Participação Social	2	2	2	66	66	66	200	
	Aulas da Parte Diversificada e Flexível:		12	12	12	-	-	-	-
Total da Carga Horária da Parte Diversificada e Flexível. Módulo 60 minutos		-	-	-	400	400	400	1.200	
TOTAL GLOBAL		45	45	45	1.500	1.500	1.500	4.500	

Fonte: adaptado pela autora, com base em documento original implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, em 2017.

Destacamos que os conhecimentos fomentados pelo currículo comum apresentam uma redução significativa de saberes em relação àqueles relacionados aos itinerários formativos, uma vez que estes dispõem aproximadamente de 40% do total de sua carga horária em relação aos conhecimentos relativos à base comum do currículo; isso nos leva a inferir que o total da carga horária da Base Curricular, durante todo o EMTI, perfaz um total de 4.500 horas, tendo em vista que a maior parte delas está direcionada a componentes e oficinas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Em análise ao desenho curricular para o EMTI na educação estadual do Pará, chamamos a atenção os componentes Língua Portuguesa e Matemática, pois além de fazerem parte da base comum, computando uma carga horária maior (6h semanais) em relação aos demais

componentes, são integrados ao conjunto dos itinerários formativos. Isso nos leva a questionar se a Matriz Curricular para o EMTI aumentou o tempo escolar para promover uma educação dos processos formativos mais gerais da formação humana ou se o tempo foi alargado para desenvolver mais aulas para o reforço intelectual – o qual tencionaria à preparação para as avaliações em larga escala, mas sobretudo, a oferta de uma educação mais técnica, com vistas atender as necessidades do mercado.

Nesta ótica, a oferta do Tempo Integral figurado na Matriz Curricular para o EMTI está associada tão somente para desenvolver mais daquilo que já se desenvolve no turno parcial, ou seja, consiste em ampliar o tempo escolar para desenvolver mais aulas, dissociando-se de uma concepção de Tempo Integral da formação humana integral.

Nesta direção, Negrão (2020) ressalta que:

Na Matriz Curricular (EMTI), a hierarquização de saberes direciona-se à preparação de estudantes aos exames nacionais, por meio de um tipo de alinhamento à Lei nº 13.415/2017 no movimento de padronização e ênfase a performance escolar em contraponto a uma Educação Integral, que tem o objetivo de construir relações em direção do aperfeiçoamento humano (NEGRÃO, 2020, p. 104).

Com efeito, ressaltamos que a Matriz Curricular proposta para o EMTI, embora estabeleça um conjunto de conhecimentos, ainda assim não apresenta de maneira precípua os elementos fundantes que constituem o Tempo Integral – sobretudo, um tempo que seja voltado para formação integral e integrada da multiplicidade de saberes, visando responder às várias necessidades formativas do aluno. No entanto, este documento deixa evidente um conjunto de disciplinas que detém uma formação mais técnica, a partir do qual direciona uma formação para o mercado, em detrimento de uma formação dos processos formativos mais globais.

Logo, destacamos que este documento não converge com as propositivas de uma educação que visa tempos qualificados para o desenvolvimento das múltiplas dimensões da formação humana. Isso, porque a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, posto que não é o tempo ampliado que está em prol da Educação Integral; ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra para contemplar o tempo ampliado (SILVA; BOUTIN, 2018).

Sob esta perspectiva, Cavaliere (2009) ressalta que é preciso questionar a concepção de escola de Tempo Integral que tem mobilizado os planejadores da reforma (REM). Trata-se de uma concepção de escola ou da ocupação de alunos carentes em Tempo Integral para evitar sua marginalidade? Ou seria uma estratégia de controle social conferida ao novo Ensino Médio?

Nesta direção, Negrão (2020) nos revela que a Educação em Tempo Integral passa por uma proposta que, de forma aligeirada, pressupõe tratar-se exclusivamente da extensão da jornada escolar, para a qual o governo estadual se dispõe a colaborar, oferecendo um tipo de educação tecnicista e regressiva. É justamente algo contrário à perspectiva do Ensino Médio Integrado, gradativamente afetado pelas decisões governamentais no Estado, mediante a reprodução da mesma proposta do Tempo Integral consagrada pela Lei nº 13.415/2017 (KRAWCZKY; FERRETI, 2016, p. 105.).

Contudo, a Matriz Curricular do EMTI no Pará apresenta dissonância em relação a uma educação que sustenta um projeto de vida consolidado, de maneira crítica, autônoma e emancipatória para os alunos do Ensino Médio na perspectiva do Tempo Integral. O que de fato acontece desvela a redução da educação e reforça a precarização do ensino assentado na formação técnica e acelerada, sob os ditames de uma política de mercado.

Sob esta ótica, Araújo (2018, p. 223) enfatiza que a Educação Integral, portanto, é apenas uma “farsa”, uma desculpa para que se introduza aquilo que se coloca como fundamental, ou seja, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do Ensino Médio às demandas específicas do mercado.

Logo, em nossa compreensão, esses documentos convocados para análise estabelecem a dimensão do tempo escolar, com certos equívocos – inclusive, quando dimensionam o Tempo Integral para desenvolver mais aulas das mesmas atividades escolares do currículo comum, como é o caso da Matriz Curricular para o EMTI. A Resolução 02/2012 trata da questão do Tempo Integral tão somente para ampliar o tempo escolar, sem ao menos considerar os elementos que constituem a efetivação desse tempo. Já a Resolução 03/2012 estabelece uma tentativa de se aproximar das múltiplas dimensões da formação humana, que se coaduna com as atividades pedagógicas curriculares, mas ainda com pouca sustentação e pouco investimento na prática.

Contudo, a análise acerca da categoria Tempo Integral, considerando as Resoluções nº 002/2012- GS/SEDUC e nº 003/2012- GS/SEDUC, e a Matriz Curricular para o EMTI, permite ver como estão assentadas em orientar uma educação de caráter técnico, voltada para fortalecer a padronização do conhecimento, direcionando-a aos interesses do mercado.

Logo, esses documentos instituídos como elemento basilar da política de Educação de Tempo Integral no Pará não convergem com a concepção de educação (TI) defendida pelos autores que sustentaram as bases teóricas desta dissertação, tampouco essa proposta estabelecida pela referida política no cotidiano das escolas comunga da promoção de uma educação capaz de alcançar um processo de formação humana em suas múltiplas dimensões.

3.2 Ações efetivadas a partir do Plano de Educação Integral da SEDUC/PA: caminhos em desalinho para o alcance de suas metas

Esta subseção tem por objetivo averiguar se a política de Educação de Tempo Integral implantada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará conseguiu efetivar as ações propostas no Plano Estadual de Educação Integral (PEEI), bem como sua expansão na rede pública de ensino, com vistas à ressignificação de tempos e espaços para uma aprendizagem ampla, plural, democrática e emancipatória.

Para tanto, dois documentos foram privilegiados para análise dos dados, quais sejam: Relatório de matrícula e quantitativo de escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular e de Tempo Integral (2014-2019); e o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020). A escolha se justifica por configurarem informações às quais foi possível ter acesso, em decorrência dos motivos já mencionados anteriormente no início desta seção; além de serem documentos que mais se aproximam do movimento estabelecido pela política do Tempo Integral na educação pública sob o direcionamento da SEDUC/PA.

Partimos do pressuposto de que a educação é um direito subjetivo e indispensável para a formação humana, sobretudo, ao preparar para o exercício da vida cidadã. Ressaltamos que, no Brasil, as discussões sobre a melhoria na qualidade da educação são uma constante, tendo em vista que ainda nos encontramos em uma situação de precarização no ensino público, principalmente quanto ao acesso a uma educação que responda às várias necessidades formativas do aluno. Frente a essa realidade, os diferentes estados da federação vêm implementando políticas públicas diversas que garanta o direito de aprender e aprender com qualidade, considerando as diversas possibilidades de aprendizagens, com foco na Educação Integral de Tempo Integral.

No Pará, o atendimento da oferta de Tempo Integral teve seu marco temporal, do ponto de vista legal, com a publicização oficial a partir de 2010, quando houve a aprovação da Lei nº 7.441, de 2 de junho de 2010, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE-PA). Este regulamenta as ações do governo no campo educacional para o decênio 2011-2020. Concernente à oferta do Tempo Integral, a referida Lei indica diretrizes a serem alcançadas na educação básica, sinalizando ao governo estadual o início de implantação, ainda que de forma gradativa, das escolas de Tempo Integral nos níveis do Ensino Fundamental e Médio (SOARES, 2017, p. 90).

Ressaltamos que, posteriormente, à promulgação da Lei nº 7.441/2010, outros Planos demarcaram o contexto da política do Tempo Integral no Pará, configurando-se os três pilares dessa política, como: o Pacto pela Educação do Pará (2013); o Plano Estadual de Educação Integral (2014); e o Plano Estadual de Educação do Pará (2015). Esses Planos são impulsionados pelo PNE (2014), que reforçou a obrigatoriedade da ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral. No entanto, a meta 6 preconizada nesses documentos projeta um percentual inferior àquele estabelecido pelo PNE, de 50% (cinquenta), o que nos leva a questionar as propositivas do governo quanto à consolidação e expansão do Tempo Integral na rede estadual do Pará.

Com efeito, destacamos que os Planos Educacionais no Pará, avance em suas metas para que garantia o direito à educação com qualidade e atenda às reais necessidades do processo formativo do aluno, considerando as especificidades regionais e territoriais. Neste sentido, reiteramos o direito à educação estabelecido pelos marcos normativos mencionados anteriormente, bem como para a efetivação deste direito no desenvolvimento do senso crítico e criativo, uma vez que o tempo para educar deve estar em consonância com uma proposta qualitativa de educação. Para além disso, deve-se voltar para uma educação que alcance o protagonismo dos sujeitos e o direito a uma educação nas proporções estabelecidas pelo Tempo Integral⁴⁴.

Nesta direção, Souza e Menezes (2015, p. 3) ressaltam que:

Os Planos Educacionais enquanto política pública, consistem importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do Plano Nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do Estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, de modo que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

Partindo da dimensão territorial e cultural sobre a qual se assenta o estado do Pará, há que considerar as peculiaridades locais na viabilização da política no cotidiano das escolas. Isso, para que o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar supere o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias (4h) proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.

Nesta direção, os estudos de Oliveira, Souza e Aguiar (2020) sobre os Planos Educacionais na região Norte do Brasil, com foco na meta 6 (seis), revelam-nos:

⁴⁴ A Educação de Tempo Integral demanda a necessidade de mais tempo como complemento das horas de atividades educativas do horário normal, se configura assim, com base na ampliação do tempo escolar no sentido de oportunizar novas aprendizagens (OLIVEIRA; SOUZA; AGUIAR, 2019, p. 6).

[...] à experiência efetivada na implantação da Educação Integral na rede pública de ensino, expressa a necessidade de avançar na construção de propostas que estejam de acordo com a realidade sociocultural. Por isso, é necessário pensar em modelos de organização de Educação Integral que atenda as diferentes especificidades da dinâmica social do estado. É descrito que a Secretaria de Educação do Estado do Pará iniciou o processo de oferta da Educação Integral no ano de 2009 mediante a adesão ao Programa Mais Educação e avançou mais ainda em 2012, por meio da implantação do projeto Escola em Tempo Integral em 2012, o que permitiu acumular experiências sobre a temática e buscar expandir o projeto no Estado por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, que subsidiou a oferta de Educação Integral na rede através de três modelos: escola de Tempo Integral, Educação Integral e Educação Integral com parceria institucional (OLIVEIRA; SOUZA; AGUIAR, 2019, p. 10).

Partindo dessa ótica, na gestão do governador Simão Jatene (2011-2019), integrante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), investiu esforços na direção da política de Educação Integral e de Tempo Integral, pautada na Meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014) e no Plano Estadual de Educação do Pará (2015), tendo em vista, a implantação e implementação de políticas públicas, figurando em duas medidas como ação de governo (Pacto e PEEI) voltadas para elevar o desempenho escolar dos alunos, com vistas a atender as demandas da sociedade, e sobretudo elevar a economia do Estado.

Tais questões foram eixos de trabalho do governo da época, o qual vislumbrava o desenvolvimento das potencialidades do aluno, contemplando não somente uma educação com tempos e espaços para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, mas aquela que projetasse a economia do Estado. Segundo o documento *Diretrizes de Governo (2015-2018)*, que direcionou a agenda do Sr. Simão Jatene durante sua gestão no Estado do Pará:

No contexto da sociedade contemporânea, o conhecimento se tornou, definitivamente, o fator mais importante da afirmação da cidadania universal e do desenvolvimento humano. Nesse quadro, a velocidade de sua incorporação ao patrimônio cognitivo dos indivíduos, bem como aos processos produtivos em geral, em vista da aceleração da inovação, apresentam-se como uma questão estratégica e decisiva para todas as sociedades. O campo da educação, da ciência e da tecnologia, pensado na sua integralidade, torna-se decisivo para o crescimento socioeconômico autossustentado de longo prazo, uma vez que viabiliza a contínua e progressiva capacitação da sociedade e a agregação de valor aos produtos, processos e serviços, gerando, conseqüentemente, o aumento de produtividade ao trabalho humano e uma maior robustez e qualidade na capacidade competitiva global da economia, com reflexo inquestionável na geração de renda, emprego, aumento de divisas, com impacto positivo no processo de inclusão social (COLIGAÇÃO JUNTOS COM O POVO, 2015, p. 6).

Neste sentido, fica evidente que as ações deste governo, voltadas para a educação, trazem no escopo do próprio documento uma forte menção à educação direcionada para atender às necessidades do mercado, bem como aos interesses do capital, tendo em vista o desenvolvimento da economia.

A constituição e a universalização de um ensino de qualidade (em todos os níveis) e a geração de uma robusta, criativa e inovadora economia do conhecimento – como exige a atual etapa civilizatória – são investimentos de primeira grandeza, que se inscrevem como os fundamentos de qualquer plano de desenvolvimento sustentável, em que a geração e transmissão cumulativa de conhecimentos, a adoção de tecnologias adequadas de transmissão e a formação continuada de empreendedores, de quadros técnicos, científicos e de força de trabalho capacitada em lidar com esses conhecimentos e tecnologias se transformam no vértice estratégico do processo de modernização, da adaptação das estruturas e culturas institucionais às mudanças em curso e da abertura e fortalecimento dos espaços de participação social (COLIGAÇÃO JUNTOS COM O POVO, 2015, p. 6).

Nesta ótica, percebemos as reais propositivas do governo com a implantação da política de Tempo Integral, a qual consistiu na investidura em uma educação que atendesse aos anseios de uma sociedade capitalista, através de programas de governo criados enquanto política de Estado para o desenvolvimento da educação. Diante disso, a finalidade era o fortalecimento da economia, a qual está submetida à lógica de funcionamento do modo de produção capitalista e normatizada com intuito de responder às expectativas da reprodução da força de trabalho, também assumindo um espaço significativo no processo de acumulação, de modo que a educação se torna bem de consumo na sociedade (QUEIROZ, 2018).

Ainda de acordo com o documento *Diretrizes de Governo (2015-2018)*:

Sob a liderança da SEDUC e participação direta da sociedade civil, constitui-se num programa já modelado e em curso, com o objetivo de estruturar novas formas de governança do sistema educacional, apoiar programas de qualificação docente e discente, introduzir novas tecnologias de educação à distância e recuperar a rede física das escolas, em vista da melhoria da qualidade da educação básica em todo o estado, com elevação do índice do IDEB em 30%, até 2017 (COLIGAÇÃO JUNTOS COM O POVO, 2015, p. 6).

Cabe destacar que a “qualidade” aqui apreendida comporta o referencial descrito pelo mercado, pois a qualidade defendida no projeto de poder que comanda o governo do Estado do Pará alinha-se aos pressupostos do *Toyotismo*, centrado no modelo da gestão por resultados, cujo foco de ação restringe-se à obtenção de valores quantitativos, concebendo o processo educativo de modo similar ao processo produtivo fabril (QUEIROZ, 2018). Tal propositiva evidencia a descentralização das responsabilidades do Estado, que pressupõe uma maior

democratização a partir das dinâmicas locais, e por outro, a centralização das avaliações em larga escala, no alcance de suas metas.

Nesse contexto, a ação da Secretaria de Estado de Educação consistia em cumprir a Política Nacional de ampliação da jornada escolar, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, nos Planos Nacional de Educação (2001), no Plano Estadual de Educação do Pará (2010), e em outros dispositivos legais. Com isso, visando assegurar o cumprimento da política estadual, o governo do Pará aderiu simultaneamente à política de Educação Integral e de Tempo Integral, desde 2009, por meio de programas federal e estadual.

Cabe destacar que essas iniciativas possibilitaram o aprofundamento das reflexões sobre os aspectos conceituais e operacionais em direção à perspectiva da Educação Integral, o que culminou na implantação do Plano Estadual de Educação Integral (2014), que

visa responder as expectativas da sociedade, quanto ao direito a uma educação com qualidade, com foco na formação global do educando, tendo em vista, desenvolver habilidades que possibilite intervir de forma pró ativa no mundo do trabalho e participar efetivamente na construção de uma sociedade democrática, solidária e fraterna (PARÁ, 2014, p. 5).

No entanto, o Plano preconiza promover o avanço na melhoria da educação pública, com foco em elevar o rendimento escolar dos alunos, tendo em vista a transformação da realidade social associada às perspectivas de desenvolvimento econômico; sobretudo, visa à obtenção de resultados quantificáveis, alinhados com as avaliações em larga escala, com destaque para o IDEB.

O Plano de Educação integral, compõe um conjunto de programas e ações previstos no Pacto pela Educação do Pará, executado pela Secretaria de Estado de Educação, com a finalidade de melhorar o desempenho escolar dos estudantes da rede pública estadual para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30% até 2017 (PARÁ, 2014, p. 5).

De acordo com Santos (2017), a educação nesta perspectiva está submetida aos ditames dos organismos internacionais, de modo que se objetiva prioritariamente o alcance de índices previamente definidos, dispostos a partir de um referencial de metas quantitativas que os sistemas de ensino devem alcançar. Tal educação indicista⁴⁵, que maqueia a realidade por meio

⁴⁵ A educação indicista é planejada nos gabinetes dos organismos internacionais e desdobrada nas estratégias dos grupos vinculados à classe dominante, para convencer incautos de que a única saída para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas é promover a gestão escolar orientada para a obtenção de resultados quantitativos (SANTOS, 2017).

de informações quantitativas, impossíveis de traduzir para a totalidade educacional, serve apenas para contabilizar e propagar na sociedade um suposto sucesso ou fracasso escolar.

Contrapondo-se ao fato de que a educação (TI) deverá estar dimensionada ao alcance de melhores resultados nas avaliações de larga escala, Arroyo (2012) levanta a seguinte crítica:

As escolas e redes de ensino, ao orientarem suas ações para mais tempo escolar com o intuito de reforçar o treinamento dos estudantes para que eles possam conseguir bons resultados nas “provinhas, provas e provões”, e, assim, aumentar as médias nas avaliações por resultados, estaríamos correndo o risco de entrar “nas lógicas tradicionais que regem nosso sistema escolar, a se adaptar às lógicas e valores que outros programas como política nacional de avaliação por resultados [...]” (ARROYO, 2012, p. 34).

Partindo desta lógica, o Plano Estadual de Educação Integral implantado na rede estadual de ensino público do Pará se contrapõe aos seus reais objetivos, com foco em uma Educação de Tempo Integral. Isso, porque a educação gerida para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos sujeitos, na perspectiva multidimensional, não deverá estar a serviço da lógica do mercado, com foco nas avaliações em larga escala, com o simples objetivo de alavancar a educação pública na obtenção de resultados quantificáveis e preparar para o mercado de trabalho.

Esta lógica “integra o discurso ideológico do Pacto Pela Educação do Pará, visando provar a tese de que a escola pública pode elevar a qualidade do ensino, desde que seja gerida por parceiros do mundo dos negócios” (QUEIROZ, 2018, p. 105).

Nestes termos, cabe ressaltar aquilo que se dá para fins de consolidação e expansão da política de Tempo Integral, sob o direcionamento do PEEI articulado às metas previstas nas políticas governamentais da União (PNE-2014/2024) e da Unidade Federativa do Pará (PEE/PA e o Pacto pela Educação). Por isso, visando a assegurar a implantação gradativa desse Plano, a SEDUC estabelece um conjunto de metas que estão desdobradas para a efetivação do processo de aprimoramento e qualificação da Educação Integral no Pará (PARÁ, 2014).

Nesta direção, Oliveira (2020) tece o seguinte comentário:

São metas amplas, por vezes, genéricas; algumas com imprecisão de prazos, sem referência aos investimentos necessários, número de estabelecimentos de ensino envolvidos ou mesmo de profissionais que se desejaria alcançar. Isso torna o Plano frágil em sua possibilidade de se tornar um instrumento de orientação da política e das escolas. Tais metas traçadas neste Plano exigem uma abordagem de investigação específica, visto que não encontramos informações desta natureza nos relatórios estudados, tampouco são ações previstas na Meta 6 do Plano Estadual de 2015. A este respeito, encontramos contradições entre os textos, pois o PEE-PA aponta outras prioridades, como

a expansão da Educação em Tempo Integral no Ensino Médio e não no Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2020, p. 67).

Cabe destacar que a falta de informações e definições concretas para a realização dessas metas corrobora para a imprecisão da política de Tempo Integral na rede pública de ensino paraense, bem como a falta de compromisso do governo com uma educação nesta ótica, principalmente após a finalização dos programas indutores dessa política na educação do Estado, como: Programa Mais Educação (2015) e o Programa Novo Mais Educação (2020)⁴⁶; programas estes que conduziram e sustentaram o Tempo Integral na rede estadual de ensino no Pará.

No entanto, dentre o conjunto de metas apresentadas no escopo do Plano Estadual de Educação Integral, a análise incidiu somente em torno da oitava meta, relacionada com o quantitativo de matrículas e de escolas, referentes aos níveis de ensino ofertado pela SEDUC. Destacamos, que esses documentos apresentam dados fundamentais quanto às propositivas da política de Tempo Integral no ensino da escola básica no Pará.

Logo, duas tabelas foram privilegiadas para o registro dos dados, com informações sobre as matrículas e escolas do Ensino Fundamental com oferta do ensino regular e de Tempo Integral; e do Ensino Médio regular e de Tempo Integral; ambas demarcam o período de 2014-2019. Desta maneira através dos dados aferidos, vislumbramos como está disposta a política de Tempo Integral para o ensino público sob o direcionamento da SEDUC/PA.

Tabela 6 - Número de escolas da rede estadual, por ano, que ofertaram matrículas no Ensino Fundamental regular e em Tempo Integral – Pará (2014-2019)

Ano	Nº de Escolas no Pará	Nº de Escolas em Tempo Integral	Mat. no Ensino Fundamental	Mat. no Ensino Fundamental (Tempo Integral)
2014	570	29	210.399	6.576
2015	569	18	191.060	2.157
2016	581	11	199.590	4.541
2017	559	10	187.333	4.556
2018	555	10	184.594	3.579
2019	513	22	176.876	3.119

Fonte: Pará, [202-].

⁴⁶ O PME e o PNME foram apresentados na introdução deste estudo de pesquisa.

A rede estadual de ensino conta atualmente com 555.214 (quinhentos e cinquenta e cinco mil, duzentos e quatorze) matrículas, divididas nas 844 (oitocentos e quarenta e quatro) escolas que estão distribuídas pelos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios do Pará (PARÁ, [202-]), com a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive o Ensino de Tempo Integral.

Ao analisar a Tabela 6, a primeira observação a ser considerada está pautada em como seria possível alcançar as metas projetadas pelos marcos normativos que instituíram a política do Tempo Integral no Pará, se a rede estadual oferta um número de escolas e matrículas no Tempo Integral que está aquém das propositivas estabelecidas nesse mesmo documento para o alcance de tais metas. Isso, porque, ao comparar o quantitativo de escolas e de matrícula no sistema regular de ensino em relação a esses mesmos dados em Tempo Integral da SEDUC, percebemos que as supostas investidas do governo do Estado, por meio dos programas e projetos, estão em posições desfavoráveis ao atingimento de tais metas.

Logo, destacamos que, em 2015, as matrículas no Tempo Integral decaíram de maneira expressiva, no Ensino Fundamental, em relação ao ano de 2014, pois o declínio percebido de mais de 50% (cinquenta por cento) pode estar relacionado à finalização do Programa Mais Educação (PME), em 2015, já que este programa sustentava de maneira financeira e pedagógica a política do Tempo Integral nas escolas da rede estadual, por meio das atividades socioeducativas.

De acordo com os dados apresentados em 2016, o avanço de mais de 50% (cinquenta por cento) em relação ao ano anterior nas matrículas para o Ensino Fundamental no Tempo Integral possivelmente poderá estar justificado pela implementação do Programa Novo Mais Educação na rede estadual. Porém, destacamos que este programa restringiu a adesão de uma grande parcela de escolas da SEDUC atendidas pelo programa que o antecedeu, suprimindo parte das atividades que caracterizavam o Tempo Integral em interface com a Educação Integral, priorizando tão somente o reforço em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesta direção, Cardoso (2018) faz a seguinte inferência:

Identificamos a existência de dois projetos de formação humana antagônicos: o primeiro, numa perspectiva de educação plena com desenvolvimento nos aspectos físico, afetivo, intelectual e social, uma formação cidadã que possibilita ao indivíduo pensar, interagir e transformar o contexto social, tendo por base as reivindicações de educadores e movimentos populares, e sendo este modelo utilizado como bandeira do PME para indução da Educação Integral; o segundo, pautado na lógica do desenvolvimento econômico e do neoliberalismo, que tem no PNME sua forma de reprodução, ao valorizar e

incentivar a formação cognitiva, o preparo de profissionais para atuar no mercado, e desconsiderar o contexto sócio-histórico de formação do sujeito, pois o seu objetivo maior é a seleção daqueles que estejam aptos às demandas neoliberais (CARDOSO, 2018, p. 116).

Logo, percebemos a descontinuidade da política de Educação de Tempo Integral na educação do ensino público estadual, uma vez que o PNME veio atender uma educação na perspectiva das avaliações em larga escala, desconsiderando o contexto sócio-histórico de formação do sujeito, principalmente, quando se considera uma educação que prepara para os interesses e necessidades do mercado.

No ano de 2017, destacamos que as matrículas no Tempo Integral estiveram estáveis para o Ensino Fundamental, se comparadas ao ano anterior; a justificativa posta pelo governo federal acerca da substituição de um programa pelo outro (PNME pelo PME), por não ter alcançado resultados positivos com o IDEB, não atingiu êxito na educação pública sob a égide da SEDUC/PA. Isso, porque o impacto na rede estadual, com a não adesão ao referido programa por grandes parcelas das escolas, somente foi sentido no ano posterior a sua implantação, ou seja, em 2017. Tal situação revelou a estabilidade apresentada nas matrículas nesse ano, a qual poderia estar associada às restrições de uma grande parcela de escolas da rede em não atender os critérios para adesão, tais como:

Grupo 1 – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; Grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas [...]. (BRASIL, 2016d, p. 4).

De acordo com os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, [202-]), a situação socioeconômica do Estado do Pará apresenta a segunda menor do país, ficando somente à frente do Estado do Maranhão; quanto à educação para o Ensino Fundamental, aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, apresenta o terceiro menor resultado do país, com 4,5, empatando com três estados do Nordeste.

Esses dados sintetizam a realidade paraense nesses aspectos, principalmente a educacional, o que implicaria a adesão de um número maior de escolas ao programa (PNME). Neste sentido, entendemos que tais escolas não poderiam ficar excluídas do atendimento com o PNME, pois os dados apresentados pelo IBGE apontam os critérios necessários para que as escolas públicas no Pará fossem contempladas com as ações deste programa, e não com sua exclusão.

Em análise aos anos de 2018 e 2019, as matrículas de Tempo Integral voltam a apresentar uma queda de quase 10% (dez por cento) em cada ano desses em relação a 2017, para o Ensino Fundamental. Isso nos leva a associar a possibilidade de tal fato estar relacionado à implementação da Nova Reforma do Ensino Médio (NREM), implantada em âmbito federal e pelo Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica (PMQECEB), fomentado em contexto estadual no Pará.

Partindo desta ótica, os estudos de Negrão (2020) revelam que:

Visando responder ao Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica, financiado pelo Pacto pela Educação através do BID, a SEDUC/PA, através do Movimento Educa Pará [...], passou a centralizar esforços no cumprimento da agenda de aprendizagem, em alinhamento ao Mapa Estratégico por Gestão para Resultados, auxiliando o desenvolvimento da implementação da Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral (NEGRÃO, 2020, p. 105).

Os dados nos revelam que as matrículas no Tempo Integral para o Ensino Fundamental declinaram, isto é, estagnaram, impactando em resultados poucos ou quase nada expressivos em relação à oitava meta estabelecida no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC. Assim, detemo-nos a analisar dessa meta somente os dados relacionados as matrículas, que reuniram informações precisas, sinalizando que as demais propositivas que compõem tal meta não atingiram efetividade. No entanto, enfatizamos como a política de Tempo Integral para o Ensino Fundamental sofreu descontinuidade na rede estadual, impactando efetivamente a educação pública em prol da transformação do cenário educacional no Estado.

Neste sentido, os estudos de Oliveira (2020) revelam sobre a meta 6 na região Norte do Brasil, por meio dos dados do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do PNE (2018), de modo que:

A região Norte apresentou o menor percentual (12,3%), distanciando-se em 10,6 p.p. da região que obteve o maior percentual. Essa distância, em 2014, era de 9,4 p.p., o que indica pequeno aumento na amplitude da desigualdade regional nesse período. [...] No que tange às etapas de ensino, observa-se, no período de 2014 a 2017, que os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, considerando o primeiro e o último ano analisado, ocorreu uma redução do percentual, na ordem de 2,2 p.p. para os anos iniciais e de 1,5 p.p. para os anos finais. Além disso, quanto a essa etapa de ensino, a queda foi mais acentuada de 2015 para 2016 (OLIVEIRA, 2020, p. 85).

Destacamos que as ações propostas no PEEI para o Ensino Fundamental, vislumbrando a consolidação da política do Tempo Integral, com vistas, a atender progressivamente um número maior de escolas em todo o território paraense sob a jurisdição da SEDUC, não

alcançou efetividade, sobretudo, não conseguiu impulsionar os indicadores do IDEB para o Ensino Fundamental. Neste sentido, os indicativos dos dados provenientes das matrículas, denotam que a meta (principal) do PEEI, em avançar em até 30% (trinta por cento) o IDEB para o Ensino Fundamental em até 2017, não alcançou êxito.

Porém, um certo relevo foi percebido, quanto ao movimento da referida política para o Ensino Médio, principalmente com a implantação da Reforma do Ensino Médio em 2017, através da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral consagrada pela Portaria MEC nº 1.145/2016.

A partir de 2017, a Seduc/PA, passou a realizar ações de mobilização, na tentativa de conseguir engajamento das escolas de Ensino Médio, consideradas aptas as exigências estipuladas pelo Programa EMTI, através do processo de matrícula, como em reuniões de planejamento e formação das equipes gestoras, assim sendo ampliada a adesão das escolas [...] (NEGRÃO, 2020, p. 102).

Tabela 7 - Número de escolas da rede estadual, por ano, que ofertaram matrículas no Ensino Médio Regular e em Tempo Integral – Pará (2014-2019)

Ano	Nº de Escolas no Pará	Nº de Escolas em Tempo Integral	Mat. no Ensino Médio	Mat. no Ensino Médio (Tempo Integral)
2014	506	22	316.075	819
2015	531	16	318.581	1.490
2016	548	13	323.859	1.230
2017	590	17	316.651	4.114
2018	607	22	315.707	7.498
2019	587	32	312.868	7.289

Fonte: Pará, [202-].

Os dados apresentados pela Tabela 7 nos revelam que a política de Tempo Integral para o Ensino Médio da SEDUC/PA alcançou resultados animadores entre os anos de 2017 e 2019, com exceção dos anos de 2014, 2015 e 2016, períodos em que o Plano Estadual de Educação Integral estava em plena vigência, pois seu foco de atuação estava voltado para o Ensino Fundamental, e não necessariamente para o Ensino Médio.

Em 2015 e 2016, as matrículas no Tempo Integral para o Ensino Médio apresentaram certos avanços em relação ao ano de 2014. Essa inclinação pode ser justificada principalmente devido ao início, em 2016, da implantação das Escolas em Tempo Integral no Pará para este Nível de Ensino, o que se deu por meio do projeto “Desenvolvimento Integral do Pará”.

Este projeto teve a contratação do consórcio composto pelo CENPEC (Centro de Estudo em Educação Cultura e Ação Comunitário) e pela FCAV (Fundação Carlos Alberto Vanzolini), a consultoria trabalha em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc-PA) para garantir o aprimoramento e a expansão do Programa Ensino Médio Integral, do redesenho e apoio à implementação da Política de Educação Integral, do desenho e execução do plano de formação para a referida política e, por fim, do desenho e da execução do plano de supervisão da Educação em Tempo Integral (PARÁ, [20--]a, p. 1).

Destacamos que, entre os anos de 2017 e 2019, as matrículas alcançaram um relevo significativo quanto ao movimento da política de Tempo Integral para o Ensino Médio, tendo em vista que, em 2017, houve a implantação da Reforma do Ensino Médio, e com ela se consagrou a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, criada pela Portaria MEC nº 1.145/2016, figurando então na rede estadual paraense, através do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral.

A partir de 2017, a Seduc/PA, passou a realizar ações de mobilização, na tentativa de conseguir engajamento das escolas de Ensino Médio, consideradas aptas as exigências estipuladas pelo Programa EMTI, através do processo de matrícula, como em reuniões de planejamento e formação das equipes gestoras, assim sendo ampliada a adesão das escolas [...] (NEGRÃO, 2020, p. 102).

Mas foi entre 2017 e 2019 que as matrículas no Tempo Integral para o Ensino Médio cresceram de maneira expressiva, principalmente entre os anos de 2018 e 2019, alcançando uma média de mais de 70% (setenta por cento) nas matrículas em Tempo Integral em relação ao ano de 2014. O aumento dessas matrículas possivelmente estava associado às investidas da Secretaria de Estado de Educação através do Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMI), com “foco na expansão da oferta de ensino a adolescentes e jovens, a fim de melhor capacitá-los não apenas para as avaliações educacionais e o mercado de trabalho, mas, também, para os desafios da vida pessoal” (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED, 2018, on-line).

Em contraponto às prerrogativas estabelecidas pelo CONSED (2018) sobre EMTI, Negrão (2020) ressalta que:

A SEDUC limita-se à oferta de atividades que apenas ampliam a estada das juventudes na escola, sem um efetivo trabalho educacional nem em Tempo Integral, tampouco de Educação Integral. Na prática, há apenas um prazo maior de permanência dos estudantes no interior das escolas, sem planejamento e avaliação dessas atividades, numa falaciosa Educação Integral prevista na legislação nacional e reproduzida nos documentos da rede estadual e que se distancia gradativamente da proposta de Ensino Médio Integrado, além de não responder de forma adequada aos muitos problemas identificados no Ensino Médio brasileiro que não são tão diferentes do Ensino Médio paraense – infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente, um formato escolar ultrapassado, dentre outros (NEGRÃO, 2020, p. 113).

Em relação ao universo de escolas de Ensino Médio que atendiam à política de Tempo Integral, os dados da Tabela 7 revelam que, no decorrer dos anos, entre 2015 e 2017, foi percebido um certo retrocesso no número de escolas atendidas em relação ao ano de 2014, que registrou 22 escolas, enquanto os três anos seguintes apresentaram 16, 13 e 17 escolas (respectivamente) em atendimento pela política (TI). Cabe destacar que a referida política para o Ensino Médio, no percurso desses quatro primeiros anos de implementação do PEEL, não apresentou dados significativos quanto à projeção do número de escolas, impactando significativamente nas matrículas para esse nível de ensino. Em 2018 e 2019, percebemos que o aumento do número de escolas do Ensino Médio alcançou certo avanço, saltando de 22 para 32, uma projeção de 10 escolas por ano sendo atendidas pela política de Tempo Integral, refletindo no aumento das matrículas durante esse percurso para o Ensino Médio de Tempo Integral.

Informações do site do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (2018) destacam que:

O Ensino Médio em Tempo Integral começou em 2012, tendo como escolas piloto a Temístocles de Araújo, no bairro da Marambaia, e a Augusto Meira, em São Brás. Em 2014, a Escola Manoel Leite Carneiro, no bairro do Tenoné, foi inaugurada e passou a funcionar em Tempo Integral, o mesmo ocorrendo com a Escola Padre Eduardo, na Ilha do Mosqueiro, em 2015. O programa no âmbito da Seduc foi intensificado em 2017, mediante o fomento do Governo Federal na rede de escolas públicas estaduais no País. Para o ano letivo de 2018, o universo de escolas estaduais com Ensino Médio em Tempo Integral no Pará passou de 17 para 22, [...]. Desde o ano passado, a Seduc atua na adaptação de escolas para o regime de Tempo Integral. As 22 escolas do programa passarão por reforma a partir do cronograma de financiamento do Governo Federal. A Escola Mário Chermont é a primeira a receber a reforma. Quinze escolas passarão por adaptações este ano, e outras sete em 2019 e 2020. Equipamentos e material didático são repassados para as escolas (CONSED, 2018, on-line).

Ainda, na ótica das investidas da política do Tempo Integral para o Ensino Médio, a SEDUC estabeleceu, em 2018, uma parceria com empresas privadas para o gerenciamento dos projetos relacionados à política do Tempo Integral no Estado do Pará. Um deles foi o Consórcio

Desenvolvimento Integral no Pará, com o objetivo de assessorar a referida secretaria no aprimoramento e na consolidação das políticas e das práticas de Educação Integral para o Ensino Médio na rede estadual de ensino (CENPEC, 2020, on-line).

No entanto, o que nos chamou atenção com as investidas no EMTI foi a forte presença das empresas privadas no gerenciamento das ações do Estado, ou seja, o privado assumindo as responsabilidades do público, tendo em vista a ação de gerir a educação pública, pautada na lógica de uma política de mercado, sob os ditames das ações neoliberais, o que se reflete através das empresas que formaram o referido Consórcio no gerenciamento da política do Tempo Integral no Ensino Médio do Pará, a qual está assentada na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

Formado pelo CENPEC Educação e pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), o Consórcio teve início em agosto de 2018. O desenvolvimento do trabalho com a Seduc-PA faz parte do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, viabilizado por um financiamento realizado pelo Governo do Estado do Pará com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (CENPEC, 2020, p. 1).

Nesse sentido, percebemos que os elementos que constituem o escopo do Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) reforçam os interesses de uma política neogerencial, com perspectivas de fortalecimento e ascensão da economia do Estado, através de uma educação fragmentada e compartimentalizada, mascarada por uma educação qualitativa, no que tange à aprendizagem, e quantitativa, no que se refere ao tempo que se propõe como qualificado.

Ressaltamos que o Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA teve seu funcionamento efetivado desde 2014, mas perdeu visibilidade nas dimensões de suas ações, principalmente, quando esta Secretaria, em 2017, passou a dedicar esforços substanciais ao Ensino Médio de Tempo Integral, a partir do projeto de Reforma do Ensino Médio (REM) do Governo Federal, implantado na gestão de Michel Temer (MDB), que consagrou a implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ministério da Educação (MEC).

Enfatizamos que essas questões impactaram o alcance das metas propostas no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC, especialmente para o Ensino Fundamental, pois a política de TI sofreu descontinuidade em relação ao Ensino Médio, mesmo que este nível de ensino tenha apresentado projeção tanto no número de escolas quanto nas matrículas, refletidas pela REM através do EMTI; ainda assim, a meta (6) está longe de ser alcançada.

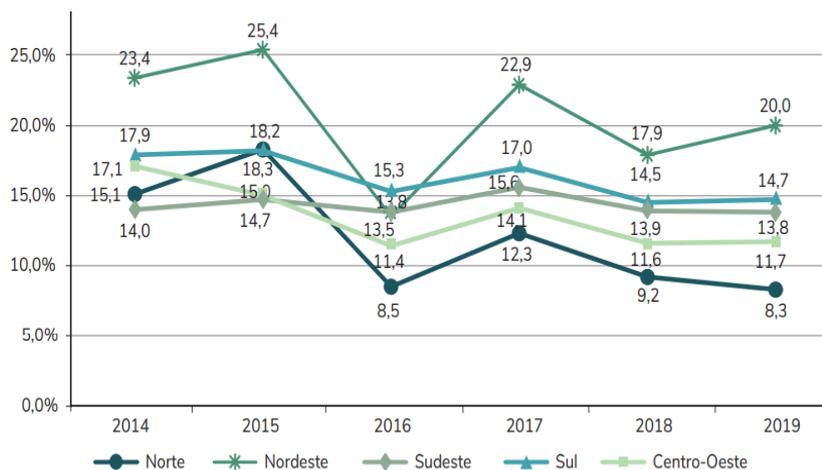
Contudo, ressaltamos que o PEEI não efetivou aquilo que se propôs por meio de sua meta – aumentar em 30% (trinta por cento) o IDEB do Ensino Fundamental e Ensino Médio,

impactando também a meta 6 anunciada no Plano Estadual de Educação (2015)⁴⁷/PA e a meta do Pacto pela Educação do Estado⁴⁸. Vale lembrar que este último documento deu origem às ações da política do Tempo Integral, como elemento estratégico para transpor o cenário educacional paraense que até então estava posto.

Outro documento que revela dados objetivos quanto ao se ter atingido a meta 6 na educação pública estadual do Pará consiste no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (RCMPNE), divulgado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); através dos dados de monitoramento, o relatório apresenta o diagnóstico dos percentuais de alunos de Tempo Integral, tanto por regiões federativas, quanto por dependência administrativa e por Nível de Ensino, apresentados pelos Gráficos 2, 3 e 4, respectivamente.

Destacamos que os dados dão conta de resultados nada animadores quanto à evolução e efetividade da meta 6 na educação em âmbito nacional e estadual, com destaque para a educação no Pará, direcionada pela Secretaria de Estado de Educação, conforme disposto nos gráficos a seguir.

Gráfico 2 - Percentual de alunos de Educação de Tempo Integral (ETI) por grande região - Brasil (2014-2019)



Fonte: Inep (2020).

No tocante à análise situacional, por meio do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2020), relacionada à meta 6, a Educação de

⁴⁷ Meta 6 PEE/PA- Oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (PARÁ, 2015a).

⁴⁸ A meta principal é alavancar em 30% o Ideb paraense, em todos os níveis de ensino (Fundamental I e II e Ensino Médio) num prazo de 05 anos (PARÁ, 2013b).

Tempo Integral na região Norte em relação às demais regiões federativas parece quanto a sua expansão e efetividade, distanciando-se de maneira expressiva do alcance da meta projetada até 2024. Cabe destacar que, entre os anos de 2014 e 2019 (período de análise), a região Norte iniciou com uma média de 15,1% (quinze vírgula um por cento), avançando no ano seguinte para 18,2% (dezoito vírgula dois por cento); porém, declinou consideravelmente nos demais anos, pontuando uma média de 40% (quarenta por cento) a menos no decorrer desses anos (2016-2019) da média inicial. Ao considerar a menor e maior média entre as regiões em análise, percebemos que o Norte apresenta uma diferença de 8,3% (oito vírgula três por cento) a menos em relação ao Nordeste, que no ano de 2014 foi a região que alcançou destaque. Em 2019, partindo desta mesma análise, esse índice avançou de maneira tímida para 11,7% (onze vírgula sete por cento) como média de diferença entre o Norte e o Nordeste.

Esses dados nos alertam para refletirmos se de fato as políticas públicas educacionais no país, com destaque para a política de Tempo Integral na região Norte do Brasil, foram pensadas tão somente para aumentar o tempo do aluno na escola, sem ao menos considerar os fatores fundantes que contribuem para qualificar esse tempo, comprometendo sobremaneira uma formação plena do aluno.

Nesta direção, Oliveira, Souza e Aguiar (2019), ressaltam que:

Na Região Norte em particular, historicamente, as massas populares foram excluídas da Educação de Tempo Integral e, quando passaram a ter acesso ao ensino de um turno, isto é, à escolarização de tempo parcial, aquém das suas reais necessidades, pois sempre se deu de forma precária e não voltada para a formação plena do sujeito, atendendo às intenções do sistema capitalista de qualificar precocemente os jovens para exercer funções no mercado de trabalho, a maioria dessas escolas em inadequadas condições físicas e pedagógicas de funcionamento, espaços lotados, atividades insuficientes, professores sem formação adequada, refletindo, assim, o descaso educacional dos governantes (OLIVEIRA; SOUZA; AGUIAR, 2019, p. 4).

Destacamos que, dentre os estados da região Norte, o Pará apresenta pífios resultados na educação pública com a política de Tempo Integral. Isso, porque os dados das matrículas revelam (Tabelas 6 e 7) que alcançar “30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PARÁ, 2015a) ainda não satisfaz as expectativas da meta 6 deste Plano. Consideremos os dados registrados a tabela a seguir:

Tabela 8 - Alunos de Educação de Tempo Integral no Pará – 2014-2017

Brasil/Região/UF	2014		2015		2016		2017	
	Público ETI	Escolas ETI						
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pará	10.486	17,7	10.319	22,3	10.184	6,8	10.055	13,4

Fonte: Pará (2018).

A Tabela 8 revela que os percentuais de escolas implantadas para a Educação de Tempo Integral no Pará ainda não consagram índices significativos, tendo em vista que, no decorrer do período analisado (2014-2017), os índices aferiram resultados pouco expressivos quanto ao percentual de escolas de Tempo Integral no Estado, com exceção do ano de 2015, ano em que encontrava-se em vigência o Programa Mais Educação, programa indutor da educação integral que amplia a jornada escolar nas escolas públicas.

De acordo com estudos realizados anteriormente nesta dissertação, esses índices poucos expressivos podem estar relacionados a dois fatores. O primeiro poderá estar associado à finalização do Programa Mais Educação, em 2015, mesmo apresentando o maior índice de escolas (TI) no ano de encerramento do programa, com 22,3% (vinte e dois vírgula três por cento), o impacto ocorreu no ano seguinte, com a implantação do Programa Novo Mais Educação, em 2016, atingindo uma média de 6,8% (seis vírgula oito por cento), pois este foi o segundo fator que merece destaque quanto às restrições de grande parte das escolas da rede estadual (PA) à adesão ao programa. Com isso, um número significativo de atendimento foi impactado – esses dados estão refletidos nas matrículas do Ensino Fundamental (Tabela 6).

No entanto, percebemos que no ano de 2017 houve um aumento de escolas de ETI de quase 50% (cinquenta por cento) em relação ao ano anterior, o que possivelmente poderá estar relacionado à implantação do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Estado, tendo em vista que as investidas por parte da SEDUC voltaram-se para este nível de ensino, em decorrência da implementação da Reforma do Ensino Médio no Pará. Ainda assim, os dados não refletem índices significativos quanto à expansão de escolas de Tempo Integral no Estado.

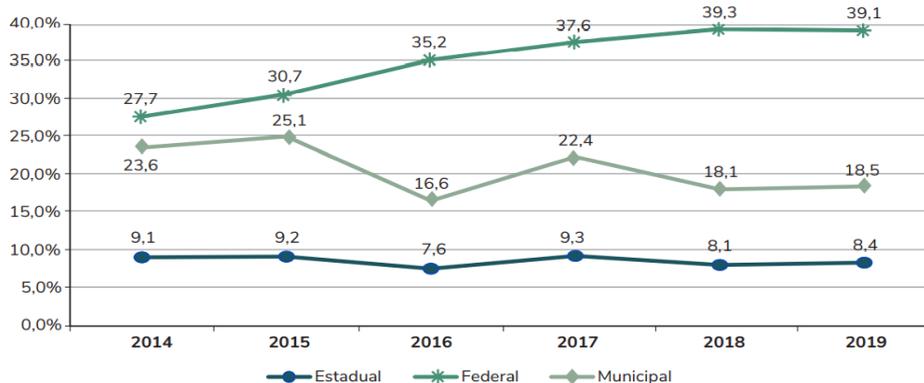
Nesta ótica, o PEE/PA, por meio da meta 6, não apresenta perspectivas animadoras, culminando no impedimento de seu alcance e na negativa da garantia de uma escola pública de Tempo Integral, que vise à melhoria da educação para as crianças e jovens da educação paraense.

Tal afirmativa é reiterada pelo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020), o qual sintetiza que:

Os maiores percentuais se encontram no Ceará (32,5%), na Paraíba (23,4%), no Piauí (23,0%), em Tocantins (21,7%) e em Pernambuco (20,6%), reiterando a liderança da região Nordeste na oferta do atendimento escolar em Tempo Integral. Os menores percentuais foram observados no Amapá (4,4%), seguido por Roraima (4,9%), Rondônia (5,2%), Distrito Federal (6,8%) e Pará (7,1%). Em 2014, a diferença entre o maior e o menor percentual observado foi de 26,8 p.p. e, em 2019, 28,1 p.p., o que aponta certo aumento na amplitude da desigualdade dessa oferta entre as unidades da Federação (INEP, 2020, p. 158).

No entanto, os dados revelam que a educação pública no Pará apresenta um dos mais baixos índices relacionados ao atendimento da educação na perspectiva da política de Tempo Integral; além disso, reforça o expressivo aumento das desigualdades sociais presente na história da educação paraense, levando a pensar que a educação que temos faz com que o aluno da escola pública no Pará – sobretudo da SEDUC – fique em condição de desvantagem em relação aos alunos de outras regiões da federação.

Gráfico 3 - Percentual de alunos de Educação de Tempo Integral por dependência administrativa – Brasil (2014-2019).



Fonte: Inep (2020).

A partir dos dados apresentados pelo Gráfico 3, a análise pode incidir sobre as dependências administrativas no atendimento com aluno de Educação em Tempo Integral, o qual evidencia o declínio da Educação de Tempo Integral que vem perdurando na rede estadual. Ao considerar a menor e a maior média entre as dependências administrativas, a rede estadual em 2014 atingiu 9,1% (nove vírgula um por cento) em relação à rede federal, que pontuou 27,7% (vinte e sete vírgula sete por cento) neste mesmo ano, apresentando-se uma diferença de

18,6% (dezoito vírgula seis por cento) entre as duas dependências. Em 2019, os índices declinaram ainda mais, de modo que a rede estadual pontuou 8,4% (oito vírgula quatro por cento) em relação a esfera federal, que alcançou 39,1% (trinta e nove vírgula um por cento), apresentando-se então uma diferença do menor e do maior índice entre as unidades federativas de 30,7% (trinta vírgula sete por cento).

Segundo o Laboratório de Dados Educacionais ([202-]), no ano de 2019, a rede federal de ensino, destacou-se entre as três redes em análise, pois apresentava uma abrangência menor quanto ao número de alunos matriculados na educação básica em todo o território brasileiro, com aproximadamente 404.807 (quatrocentos e quatro milhões, oitocentos e sete mil) atendimentos, enquanto a rede estadual atende a aproximadamente 15.307,033 (quinze milhões, trezentos e sete mil e trinta e três), e a municipal, com o maior número de atendimento, computando em 2019 um total de 23.027,621 (vinte e três milhões, vinte sete mil, seiscentos e vinte e uma). Ressaltamos que, a rede federal, não somente se destacou, como avançou no decorrer dos anos em análise no atendimento com a política de Tempo Integral, em relação as demais dependências administrativas.

Os dados revelam o quanto as demais dependências apresentam índices preocupantes, em relação ao elevado número de matrículas sob a jurisdição de cada uma dessas esferas, tendo em vista que a política de Tempo Integral não consegue atender a 25% (vinte e cinco por cento) dessas matrículas, como estabelece a meta 6 do PNE (2014). Isso é preocupante sobretudo para a esfera estadual, que atesta a menor média, impactando em uma educação que não confere créditos qualitativos para uma formação com maior robustez no TI.

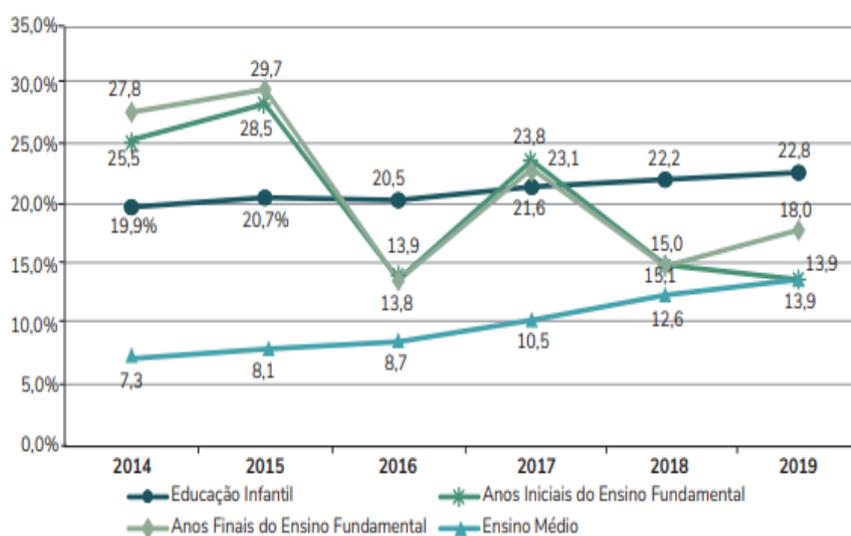
Nesta direção, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020) ressalta que:

A oferta da jornada de ETI por dependência administrativa, nota-se que, de 2014 a 2019, a rede federal cresceu 11,4 p.p. (de 27,7% para 39,1%), o que representa um avanço significativo na oferta desse tipo de educação. A rede estadual, por sua vez, decresceu dentro desse período, saindo de 9,1%, em 2014, para 8,4%, em 2019. Já a rede municipal, a despeito de apresentar um ligeiro aumento na oferta de ETI em 2019, não conseguiu atingir o resultado do primeiro ano da série histórica, caindo de 23,6% para 18,5%. A diferença entre o maior e o menor valor percentual foi de 18,6 p.p., em 2014, e de 30,7 p.p., em 2019, o que representa considerável aumento na amplitude das desigualdades referentes às dependências administrativas no período em análise. Todavia, é importante ressaltar que o número de alunos atendidos pela rede federal é bem menor que o das demais redes públicas (INEP, 2020, p. 161).

Neste contexto, enfatizamos que a educação ofertada pela SEDUC no Pará segue essa mesma estatística, apresentando um quadro preocupante quanto à educação ofertada na perspectiva do Tempo Integral, a qual está distante de consagrar um ensino que promova melhorias no desempenho do aluno, assim como de atingir a meta 6 do PEE/PA (2015) e do PNE (2014).

Logo, percebemos que as discussões que culminaram na construção do PEE/PA (2015) para a educação do ensino público no Pará, levando em conta o conjunto de estratégias para efetivação da meta 6, distanciam-se das perspectivas estabelecidas. Esse processo corroborou para a perpetuação de uma educação que não fomenta aprendizagens significativas, mas reitera o fortalecimento das desigualdades educacionais presentes na história da educação no Brasil, em especial no Pará.

Gráfico 4 - Percentual de alunos de Educação de Tempo Integral por etapa de ensino – Brasil – 2014-2019



Fonte: Inep (2020).

Em análise ao Gráfico 4, que trata das etapas de ensino, detemo-nos somente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, por serem as etapas que compõem a rede estadual da SEDUC no Pará. Logo, os dados revelam que, em 2014, tanto os anos iniciais quanto os anos finais do Ensino Fundamental iniciaram com o Tempo Integral de maneira expressiva (25,5% e 27,8% respectivamente), avançando de maneira sutil em 2015 (28,5% e 29,7% respectivamente). No entanto, nos anos entre 2016 e 2019, as médias decaíram consideravelmente, com exceção de 2017, quando ocorreu um certo avanço; ainda assim, não se superaram as médias dos anos de 2014 e 2015. Em relação ao Ensino Médio, esta foi a etapa

que mais alcançou projeção, mesmo registrando dados pouco expressivos, de modo que apresentou uma diferença crescente entre os anos em análise (2014-2019) de 6,6% (seis vírgula seis por cento).

Ao considerar a abrangência da SEDUC/PA quanto à oferta dessas etapas de ensino, como já apresentamos anteriormente, os dados das matrículas reiteram os índices apontados pelo relatório em questão, pois fica evidente que a política de Tempo Integral sofreu no Pará descontinuidade para o Ensino Fundamental, principalmente com o encerramento dos programas que conduziram esta política nas escolas; em relação ao Ensino Médio, após a Reforma do Ensino Médio, as investidas do Tempo Integral para este nível de ensino alcançaram maior visibilidade. Ainda assim, Araújo (2019) ressalta que esta Reforma consagra o desmonte da educação pública no Pará, uma vez que:

[...] visa promover, entre outras finalidades, a retirada de direitos sociais em benefício do grande capital. Entre essas medidas, destaca-se a Proposta de Emenda Parlamentar 55 (PEC 55), aprovada, que congela por 20 anos os gastos do governo com a área social, a privatização do pré-sal, a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, que ameaçam um conjunto de direitos dos trabalhadores dos setores público e privado, e a Lei das Terceirizações que, além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, permite a contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades meio, como o ensino público (ARAÚJO, 2018, p. 222).

Ressaltamos que a política de Tempo Integral na rede estadual de ensino público no Pará ficou focalizada no Ensino Médio, em decorrência da rede ter acatado a uma regra federal, a Reforma do Ensino Médio. Desta maneira a injeção de recursos se voltou tão somente para implantar a política neste nível de ensino. Em contrapartida, a política em questão sofreu retrocessos para o Ensino Fundamental, impactando nos pífios resultados da educação pública, demarcados pelos dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020).

Destacamos que a política do TI sofreu várias influências que a projetaram em conformidade com os interesses do governo estadual. Isso, porque no primeiro momento de sua implantação sofreu forte influência do público-privado na condução da organização e planejamento das ações educacionais; e no segundo momento, foi impactada pela Reforma do Ensino Médio, que, através da flexibilização curricular e da jornada ampliada, vislumbrava “adequar a educação às mudanças do setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações de trabalho” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391).

De acordo com os estudos que sustentaram esta dissertação, inferimos que o Pará perdeu de certa maneira o norte sobre a própria política (TI), principalmente quando os dados revelam

que não foi possível atingir a meta nos Planos que instituíram e normatizaram o Tempo Integral na educação pública.

Logo, ressaltamos que o PEE/PA (2015) foi um documento que teve intenção, mas que não se viabilizou em virtude da falta de interesse do grupo político que ocupava a gestão, pois não houve investimentos do governo estadual para colocar de maneira efetiva a política de Tempo Integral em prática – especialmente por conta da falta de compromisso do Estado em efetivar o Plano Estadual de Educação Integral. Tanto este Plano quanto o Pacto pela Educação (PA) protagonizaram a mesma meta, mas nenhum desses documentos conseguiu consagrar de maneira efetiva a política de Tempo Integral enquanto ação estratégica para a melhoria do desempenho escolar do aluno e, sobretudo, para transformar o cenário educacional no Pará.

Os dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020) vêm ratificar o diagnóstico realizado pelas matrículas do ensino da escola básica ofertadas pela SEDUC/PA. Dessa forma, comprovam que não adiantou o Pará ter investido em um Pacto pela Educação, na elaboração de um Plano para a Educação Integral, muito menos ter consagrado a meta 6 (seis) no Plano Estadual de Educação (PA), mesmo apresentando um percentual menor que a meta (6) do PNE (2014). Isso, porque não seguiu nem aplicou os recursos necessários para o sucesso desses Planos no âmbito da referida política no ensino público sob o protagonismo da SEDUC/PA.

Com base nos dados, ressaltamos que a implantação do Tempo Integral declinou para o Ensino Fundamental e focalizou-se para o Ensino Médio. Assim, durante esses cinco anos (2014-2019) de vigência da política (TI) na educação pública no Pará, podemos dizer que ocorreu somente implantação, pois se consagrou em tempos intermitentes, ou seja, ocorreram interrupções do Tempo Integral na educação da rede estadual. Houve então um documento que estacionou no tempo (Pacto pela Educação); um Plano Estadual de Educação Integral que não seguiu seu curso; em seguida, veio um PEE/PA (2015) para solidificar coincidentemente a meta do Pacto; e, em 2017, a política (TI) sofreu nova influência assentada na nova perspectiva do governo federal, com a política do Novo Ensino Médio.

Diante disso, os estudos revelaram que a política pública de Tempo Integral no Pará foi privatizada pelo governo do Estado com a pretensão de melhorar o desempenho dos alunos. Porém, percebemos que esta política se tornou limitada, e os programas e projetos consagrados para o seu desenvolvimento não conseguiram responder às lacunas existente na educação pública, evidenciando o fracasso do Estado em relação à intenção de promover a melhoria na educação da rede estadual do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento educacional no Brasil, em especial o da Educação Integral, pode ser compreendido a partir das lutas dos movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX. A Educação Integral no cenário educacional brasileiro começa e ser pensada a partir das décadas de 1920 e 1930; como o acesso à escola primária era privilégio de uns poucos, passando-se a pensar num modelo de educação que atendesse não só uma a minoria, mas também à parte da população que não tinha o acesso a essa educação escolar.

No entanto, somente em 1950 foi concretizada uma escola pública de Tempo Integral que se consolidou de forma institucional, com a Escola Carneiro Ribeiro, a primeira escola-parque construída por Anísio Teixeira, o qual, durante o período em que esteve à frente do INEP (1951-1964), expandiu sua experiência de educação, com mais tempo e espaços para aprender, de modo a se privilegiar o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens para um processo de formação plena dos sujeitos. Nesta perspectiva, a Educação de Tempo Integral era entendida como condição para o alcance da Educação Integral.

Destacamos que a Educação Integral e Educação de Tempo Integral no Brasil, numa objetivação de expansão, difundiram-se com a implantação do Programa Mais Educação no ano de 2007, cuja proposta surge a partir das demais experiências existentes no Brasil. Porém, seu caráter expansivo toma dimensões que outros programas/projetos não tomaram, estendendo o tempo de permanência do aluno na escola para o desenvolvimento das atividades socioeducativas, o que por vezes não garantiu efetivamente esse tempo na consolidação de outras possibilidades de aprendizagens. Isso, porque a Educação de Tempo Integral atual exige mais do que ampliação de jornada escolar, pois demanda também formação de professores, infraestrutura e espaços adequados à aprendizagem, de modo que a escola cumpra sua função de socializar os conhecimentos aos alunos, de modo contextualizado, possibilitando-lhes conhecer o mundo e dando-lhes condições e oportunidades emancipadoras de seu viver em sociedade.

Neste contexto, buscou-se aqui analisar a política de Educação de Tempo Integral demarcada pelo Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA e os impactos refletidos na educação da rede estadual de ensino. Para tanto, analisamos os documentos teóricos e legais que assentaram a política de Tempo Integral no contexto educacional brasileiro e paraense, considerando os três pilares da política de Tempo Integral no Estado, tais como: Pacto pela Educação no Pará (2013), o Plano Estadual de Educação Integral (2014) e o Plano Estadual de Educação do Pará (2015).

No entanto, destacamos o movimento estabelecido pela política de Educação Integral e Tempo Integral no contexto educacional brasileiro, bem como a concepção de educação empregada e defendida até aqui pelas correntes e movimentos sociais que projetaram substâncias efetivas no papel do ensino e da escola, por meio de diferentes visões sociais de mundo, constituindo ideologias diversas sobre como conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive. A ênfase estava em matrizes ideológicas que defendiam perspectivas diferentes de Educação Integral, como: os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais. Assim, adotamos o foco na concepção de Educação Integral e Tempo Integral, pautada na corrente liberal sobre a qual assentamos nossas discussões, em virtude de o nosso objeto de estudo pautar-se nas concepções de um dos principais pensadores dessa corrente, Anísio Teixeira.

No decorrer do percurso investigativo, fez-se necessário buscar a literatura que trata dessa temática e sustentou as bases teóricas desse estudo, a fim de entender as concepções de educação em estudo e o movimento estabelecido por elas no cenário educacional. Isso nos possibilitou compreender que Educação Integral e Educação de Tempo Integral são dois conceitos distintos; assim, ainda que possam relacionar-se, o primeiro está associado com o desenvolvimento humano e a formação global do indivíduo; já o segundo associa-se a mais tempo de aprendizagem e de permanência do aluno no espaço escolar. Partindo dessa lógica, o referido estudo revela que, em cada contexto histórico, estas concepções de educação marcaram o desenvolvimento de um projeto político social específico de formação humana.

Neste contexto, a política de educação de tempo integral com foco no PEEI da SEDUC não evidencia uma concepção de Educação Integral e de Tempo Integral que venha a convergir para uma educação plural, autônoma, democrática e emancipatória do aluno, mas enfatiza que a Educação Integral se relaciona com o tempo integral, com vistas a promover uma suposta formação global dos sujeitos que responda principalmente, de maneira objetiva e efetiva, às demandas sociais, sobretudo, as expectativas do mercado.

Este estudo nos possibilitou perceber que a política de tempo integral consagrada no PEEI da rede estadual de educação do Pará não garante uma formação plena do sujeito, de modo que mais tempo para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens ficou limitado tanto pelas precárias condições em que se encontram as escolas públicas, quanto pelas atividades propostas para esse tempo ampliado – já que, após a finalização do PME, parte dessas atividades voltou-se para o reforço intelectual, sob o direcionamento técnico e financeiro do privado, com vistas a atender aos ditames de um política neoliberal.

Neste sentido, inferimos que a concepção de Educação Integral e Tempo Integral consagrada no PEEI pauta-se em uma reflexão que tem fundamentos relativos às propostas sociais, políticas e pedagógicas concebidas de acordo com o momento histórico no qual se insere, especialmente no bojo das políticas de Estado, mas com proposições inerentes à política de governo.

Ressaltamos que esta política na educação pública do Pará atendeu, em princípio, as determinações legais direcionadas pela LDB (9.394/96) e do PNE I e II para a efetivação de políticas públicas a fim de melhorar a educação pelos entes federativos, com o objetivo de que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais aceleradamente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014). Apesar de estar em atividade, essa meta caminha a passos lentos no cenário educacional brasileiro, sobretudo no Pará. Isso, porque mesmo com os programas e projetos na perspectiva das políticas de ampliação do tempo escolar, a educação no Estado não logrou êxito, refletindo em pífios resultados no ensino público, como registram os dados demarcados neste estudo de pesquisa.

Nesta ótica, o governo do Pará, através do Pacto pela Educação, celebrou ações com grupos de empresariados para efetivar a proposta da rede estadual para o Tempo Integral, em que encontramos a defesa recorrente das parcerias público-privadas enquanto elemento potencializador no alcance de melhorias do rendimento escolar do aluno, tendo em vista responder às expectativas da sociedade sobretudo, prepará-lo para o mundo do trabalho.

Destacamos como a parceria público-privada nas ações do Pacto Pela Educação do Pará apresenta a menor participação do Estado quanto à responsabilidade direta no atendimento da demanda educacional, além de desmobilizar o processo do exercício da democracia na rede estadual de ensino paraense.

Neste cenário, o PEEI é implantado pela Secretaria de Estado de Educação e está ancorado na meta do Pacto pela Educação (PA), com apoio das empresas privadas, como o CENPEC, a Fundação Itaú Social e o Instituto Synergos, na elaboração, construção, planejamento e financiamento das ações da política de Educação de Tempo Integral para a educação pública no ensino da escola básica. Assim, embora o PEEI apresente no escopo do próprio documento elementos que direcionam uma educação dos processos formativos mais gerais na formação dos alunos, ele reproduz a lógica do capital quanto à utilização da educação vinculada aos preceitos do mercado, assim como limita qualquer mobilização das classes populares visando à construção de um projeto educacional democrático-participativo compatível com a realidade desses sujeitos; de modo que essa atuação se dá por meio da oferta

de programas, projetos e ações oriundas de entidades vinculadas ao empresariado e incorporadas ao currículo escolar.

Tal lógica ratifica as ações implementadas pelo Plano de Educação Integral da SEDUC, pois, ao analisar o documento com maior acuidade, percebemos que o Tempo Integral se detém em três modelos de desenhos pedagógicos que, a nosso ver, não convergem com as experiências de Educação em Tempo Integral estabelecidas por Anísio Teixeira; estas estavam assentadas em uma educação que não forme tão somente para a vida, mas que seja a própria vida. Isso é o que está em dissonância com as prerrogativas do referido Plano, principalmente quando faz forte menção à preparação para o mundo do trabalho, com foco nos interesses do mercado.

Assim, o processo investigativo foi estabelecido por meios dos documentos privilegiados para análise, como as Resoluções 02/2012 e 03/2012 e a Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral. Associados à política de Tempo Integral na educação da rede estadual no Pará, esses documentos foram apresentados através da categoria Tempo Integral, revelando que a política de Tempo Integral não sustenta um projeto pedagógico fundamentado em uma formação com substâncias mais ampla, tendo em vista, alcançar o protagonismo do aluno.

Ressaltamos que as Resoluções em questão não conseguiram assegurar na prática aquilo sobre o que dispõe o escopo de seus textos, ou seja, em relação à educação com propositivas exequíveis na garantia de uma formação de educação com tempos e espaços qualificados no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Isso se configura em virtude de a Secretaria de Estado de Educação não disponibilizar os insumos necessários para efetivação dessa proposta de educação, tais como: “a construção de um projeto pedagógico diferenciado e integrado, investimento na infraestrutura, equipamentos, material didático, formação e capacitação dos professores, onde a escola se situe no espaço promovedor e acolhedor de desenvolvimento da cultura, esporte e lazer a todos da escola” (CARDOSO, 2018, p. 118).

No entanto, o Tempo Integral no cotidiano das escolas públicas da rede estadual no Pará não reflete o que estabelecem as normativas dessas resoluções, pois a realidade das escolas e as atividades socioeducativas que consagram o Tempo Integral não estão em consonância com uma educação para além do processo de escolarização, inviabilizando as ações de uma educação com tempos e espaços qualificados para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens, de modo a consagrar uma formação dinâmica, democrática e mais completa do aluno.

Percebemos no decorrer deste estudo que, em diversos casos da educação pública, ocorre uma ampliação de horário para a disponibilização de uma escola de Tempo Integral, a qual não dispõe de condições estruturais e materiais para propiciar uma Educação de Tempo

Integral. Nesses casos, o aluno ganha sempre o mais do mesmo, sem nenhum tipo de estímulo para além dos conteúdos aos quais já está acostumado, limitando-o a uma aprendizagem fragmentada, sem substância objetiva na formação plena do sujeito.

No entanto, destacamos que o Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA está em desalinho com a política de Educação de Tempo Integral, tendo em vista que este documento não considerou, na prática, uma educação dos processos formativos mais gerais da formação humana, uma vez que as condições físicas, estruturais e materiais das escolas públicas da rede estadual não garantem, tampouco promovem, o desenvolvimento de uma educação de dia inteiro, sobretudo, quando este Plano privilegia uma educação com foco na formação global do educando, que possibilite intervir de forma proativa no mundo do trabalho contemporâneo, com objetivo de atender aos interesses da classe dominante.

Logo, percebemos que o referido documento não converge com uma educação ampla, democrática e emancipatória que vislumbra uma educação capaz de fomentar uma formação de hábitos de pensar, fazer e trabalhar, com ênfase em ensinar a conviver e participar de uma sociedade democrática.

Outro documento privilegiado para análise que merece destaque foi a Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral, pois estabelece um conjunto de conhecimentos que envolvem aqueles relacionados à Base Comum Curricular e à parte diversificada dos itinerários formativos. Destacamos que essa concepção de educação curricular se fundamenta na fragmentação dos saberes, como presente na Reforma do Ensino Médio, uma vez que limita o acesso a uma educação capaz de promover o desenvolvimento multidimensional do aluno, tendo em vista a estreita relação com a padronização do conhecimento, a qual direciona a uma formação para o mercado de trabalho.

Esse conjunto de conhecimentos não atende aos preceitos de uma Educação Integral, mas estabelece orientações a uma educação voltada para os interesses do mercado, uma vez que, “a fragmentação da formação por itinerários formativos e pela flexibilização curricular, favorece o projeto privatista da educação acarretando a perda de direitos e perspectivas de uma formação humana integral” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 126 apud NEGRÃO, 2020, p. 117).

Percebemos que a Educação Integral consagrada na Matriz Curricular para o EMTI não converge com as propositivas da política de Tempo Integral, a qual consta nas bases teóricas deste estudo como a promoção de um projeto de vida emancipador do aluno. Antes, “flexibiliza alguns conceitos importantes da educação, conquistas das lutas dos estudantes e dos

trabalhadores em educação, tais como a educação básica, a educação pública e gratuita e a profissionalização docente” (ARAÚJO, 2018, p. 220).

O Relatório de Matrícula e o quantitativo de escolas do ensino regular e de Tempo Integral da SEDUC/PA (2014-2019) comprovam que o Estado pouco investiu para atender a uma Educação de Tempo Integral. É fato que não poder acessar a alguns dos documentos privilegiados na introdução desta dissertação, a fim de melhor avaliarmos se as ações estabelecidas no PEEI foram atendidas, foi algo que limitou nossa aferição mais precisa de dados. No entanto, o Relatório de Matrícula da rede estadual nos possibilitou enfatizar que a política (TI) não avançou no decorrer da vigência do referido Plano, principalmente para o Ensino Fundamental, revelando pífios resultados com a educação pública sob o direcionamento da SEDUC/PA.

Esses dados não refletem aqueles aferidos pelo Ensino Médio, pois percebemos que a política de Tempo Integral não mais norteou o Plano Estadual de Educação para este nível de Ensino, mas se focalizou no Ensino Médio de Tempo Integral, consagrado pela Lei 13.415/2017 (REM). De certa maneira, isso apresentou um certo relevo nos índices consagrados pelas matrículas e também pelo sutil avanço quanto ao número de escolas para este nível de ensino. Ainda assim, não podemos considerar que esses avanços são considerados significativos, tendo em vista que, pela dimensão geográfica em que está inserido o Estado do Pará, com um número significativo de escolas e alunos matriculados sob a jurisdição da SEDUC, muito mais poderia ser feito no fomento desta política para os níveis de ensino ofertados pela rede – e não a sua descontinuidade ou até mesmo a exclusão, como ocorreu para o Ensino Fundamental.

Os dados ratificam que a política de Tempo Integral consagrada no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC, em 2014, não atingiu efetividade no alcance de sua meta, que além de preparar o aluno para o mercado de trabalho, vislumbrava avançar em 30% (trinta por cento) o IDEB do Ensino Fundamental e Ensino Médio até 2017, meta estabelecida pelo Pacto pela Educação no Pará, que projetou a política como ação estratégica para a melhoria do desempenho escolar do aluno.

Outro documento que reitera a pouca expressividade da referida política na educação estadual do Pará é o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020), pois os dados evidenciam que o Pará está aquém de suas expectativas quanto ao alcance de sua meta. De acordo com a análise dos dados da região Norte do Brasil e da esfera administrativa e níveis de ensino ofertados, estes foram unânimes em revelar que a educação paraense amarga índices muito aquém da perspectiva da meta 6 (seis), estabelecida tanto no

PNE (2014) quanto no PEE/PA (2015). Diante do exposto, podemos inferir que a política do tempo integral no Pará, está distante de alcançar tal meta.

Esses dados nos levam a inferir que o governo do Estado investe pouco ou quase nada na melhoria da educação pública. Quando se propõe a isso, ele o faz mediante a aliança com empresariado e sociedade civil representada pelo terceiro setor, na qual se reproduz e se desdobra a lógica do projeto de poder em curso no Pará, orientado para acumulação do capital.

Cabe ressaltar que, mesmo não apresentando a totalidade dos documentos necessários para analisar com maior acuidade a política de Tempo Integral consagrada no Plano Estadual de Educação Integral da SEDUC/PA, foi possível perceber que a política em questão não atende às necessidades formativas com mais e maior expressividade do aluno da escola pública. No entanto, o que está posto é uma educação em disputa sob o direcionamento do empresariado, assentada na parceria descrita entre o Estado e o Terceiro Setor em prol da implantação do modelo de gestão empresarial na educação pública paraense; com isso, o foco em atender as necessidades do mercado, bem como, ao alcance dos padrões prescritos nas metas nacionais e internacionais.

Enfatizamos ainda que, enquanto direito humano subjetivo, a Educação Integral é instituída pelas legislações educacionais e outros dispositivos legais, como formação plena do sujeito. Já no Pará, este modelo de educação se associa à política de Tempo Integral, assumindo o papel de melhoria da educação pública, em função de uma suposta qualidade atribuída à elevação do IDEB. No entanto, vale ressaltar que melhorar o IDEB é uma consequência de muitas ações, inclusive expandir o tempo escolar; assim, não necessariamente o tempo integral será o elemento fundante para tal avanço, se não aquele que efetivamente poderá colaborar com as demais políticas públicas educacionais, na perspectiva de promover mecanismos ou estratégias para a melhoria da educação pública.

Destacamos também, como o desmonte instaurado na educação pública – assentado na parceria público-privada, que conduz a política pública do Tempo Integral no Pará desde 2009 – se fortaleceu por meio da Nova Reforma do Ensino Médio, figurando aí as forças conservadoras que visam a promover, entre outras finalidades, a retirada de direitos sociais em benefício do grande capital. Entre essas medidas, destaca-se a Proposta da Emenda Constitucional 95 (PEC 95), que congela por vinte anos os gastos do governo com a área social, a privatização do Pré-sal, além da Reforma da Previdência e da Reforma Trabalhista, que ameaçam um conjunto de direitos dos trabalhadores dos setores público e privado, e da Lei das Terceirizações, que, além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, permite a

contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades-meio, como o ensino público (ARAÚJO, 2018, p. 222).

Somado a isso, estamos vivenciando na gestão do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), eleito como filiado do Partido Social Liberal (PSL), um processo de ataques sistemáticos à educação, do ensino básico ao ensino superior, assim como ao acesso dos estudantes e aos direitos dos trabalhadores da educação e professores, algo que vai da privatização à perseguição política. Os ataques à educação são ataques diretos à democracia brasileira, pois estão assentados nos ditames da política neoliberal, em que a educação pública deve se pautar por princípios do mercado e responder às demandas de produtividade pautadas por metas pré-estabelecidas pelos indicadores nacionais e internacionais – algo consagrado na política de Educação de Tempo Integral implantada na educação pública no Pará.

Logo, os achados deste estudo revelaram que, da maneira como foi conduzida na educação paraense, a Educação de Tempo Integral não garante aos alunos os preceitos de uma educação dos processos formativos mais gerais. Isso, porque o Estado do Pará privatizou a política de Tempo Integral por meio dos projetos e programas que conduziram a uma educação mercantilizada sob os ditames neoliberal, tendo em vista que tal lógica consagra a educação como um serviço e não como um direito social.

Ressaltamos ainda que as adoções mais recentes da política de Educação de Tempo Integral no Pará foram assumindo outros comprometimentos, como a aliança com a reforma do Ensino Médio, principalmente com o Ensino Médio de Tempo Integral, que levou ao comprometimento do conceito de Educação Integral, subsumindo tal conceito aos ditames de uma política de mercado, complementada pela interferência do terceiro setor no direcionamento das ações educativas na rede pública paraense.

Logo, no que tange à implantação e implementação da Educação de Tempo Integral nas escolas públicas estadual do Pará, as conclusões que absorvemos deste estudo são de que essa proposta de educação precisa de mais cuidado, ou seja, precisa ser olhada com mais planejamento e seriedade. A razão é que uma escola de tempo integral deve se preparar para ser um ambiente agradável de ensino para seus alunos, uma vez que propõe acolhê-los na maior parte de seu dia. Aumentar carga horária de matérias que já são impostas a esses alunos não pode ser a única ação. É preciso que esse aluno encontre nessa escola uma razão forte o suficiente para o fazer acreditar nela, capaz de o fazer enxergar a si mesmo naquela proposta de ensino, vislumbrando um processo formativo plural, autônomo e democrático, que efetivamente o prepare para a vida.

Contudo, ressaltamos que os nossos estudos acerca da política de Tempo Integral na educação da rede estadual de ensino no Pará chegam até aqui demonstrando como o debate da política estadual de educação, nesse último biênio de 2017 a 2019, apresentou-se com maior vigor no Ensino Médio, em função da mudança da própria política pública educacional. Logo, este novo marco foi aquele que enfatizou o enviesamento da política de Tempo Integral para o Ensino Médio, o requer um próximo processo de investigação mais específico, que não nos coube nesta dissertação aprofundar.

Acrescentamos ainda que precisamos lutar por políticas públicas educacionais exequíveis, capazes de promover a melhoria efetiva da educação pública no Pará, mas não para atender às demandas do mercado. Antes, deve ser um movimento “que busque assegurar a plena cidadania nas múltiplas dimensões que lhes são instituídas pela vida social, da qual não cabe na reatualização dos princípios taylorianos e gerenciais que temos vivido” (OLIVEIRA, 2017, p. 66). Em outras palavras, a Educação de Tempo Integral deve estar pautada na construção de um projeto de vida que privilegie o desenvolvimento integral do aluno, visando a sua emancipação plena como ser humano melhor e capaz de subsidiar o exercício de sua cidadania, para assim assumir o seu projeto de vida.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão da bibliografia em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis – retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 25-44.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, ano 34, v. 8, p. 2019-232, 2018.
- ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 22-45.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, C. S. O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Cap/UERJ**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, set./dez. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, E. S. S. Educação em Tempo Integral: contribuições oriundas das pesquisas de pós-graduação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.6, n.1, p. 23-46, jan./jun. 2019.
- BAUER, A. Avaliação de monitoramento da Educação Integral: de que qualidade se está falando? In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 301-320.
- BERNADO, E. S.; CERQUEIRA, L. M.; BORDE, A. M. Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o programa Mais Educação: ação de gestores em prol da qualidade. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 41-66.
- BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- BOTO, C. A civilização escolar como projeto Político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001].

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007a].

BRASIL. **Decreto 5.694, de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2007b].

BRASIL. **Portaria normativa interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2007c].

BRASIL. **Decreto nº 6.025, de 22 de janeiro de 2007.** Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007d].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** impactos na Educação Integral e integrada: relatório final de pesquisa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014b].

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 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**, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC Nº 5, de 25 de outubro de 2016.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b].

BRASIL. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2016c].

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação:** documento orientador – adesão - versão I. Brasília, DF: MEC, 2016d.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017].

BRASIL. Ministério da Educação. SEB - Educação Básica. MEC, [on-line], [20--]a. Disponível em: <tinyurl.com/9v24yty3>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil - #PATRIAVACINADA. **Ministério da Saúde**, [on-line], [202-]b. Disponível em: <tinyurl.com/kws6tbs6>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CARDOSO, C. A. Q. **Programa Novo Mais Educação (2016) e sua concepção de Educação em Tempo Integral**. 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARDOSO, C. S.; ANJOS, K. S.; OLIVEIRA, N. C. M. Educação integral e Tempo Integral: uma análise da concepção da SEMEC de Belém-PA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 28., 2017, João Pessoa. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2017.

CAVALIERE, A. M. Escolas públicas Tempo Integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação brasileira e (In) Tempo Integral**. Petrópolis. Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, A. M. V. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira, trabalho de apresentação. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2004.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, n. esp., p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Escola de Tempo Integral versus alunos em Tempo Integral: Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, A. M. V.; SOARES, A. J. G. (Org.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2015. p. p. 93-111.

CAVALIERE, A. M.; MAURICIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará. **CENPEC**, [on-line], 08 jan. 2020. Disponível em: <tinyurl.com/54cbh2nz>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. [Homepage]. **CENPEC**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/33mx9ewk>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

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

COELHO, L. M. C. C. Escola pública e horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: BRAMOWIXZ, A.; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 191-208.

COELHO, L. M. C. C. Alunos do Ensino Fundamental, Ampliação da Jornada Escolar e Educação Integral. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. **Tempo integral no ensino fundamental**: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

COELHO, L. M. C. C.; SIRINO, M. B. Concepções de Educação Integral, Gestão do Tempo Integral e Projeto(s) de Sociedade: um debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-162.

COLIGAÇÃO JUNTOS COM O POVO. **Diretrizes de Governo 2015-2018**: “Pro Pará Seguir em Frente” – Pacto Pelo Pará, Tripla Revolução e Desenvolvimento Sustentável. Belém: Coligação Juntos com o Povo, 2015.

COSTA, C. N. **O projeto escola de Tempo Integral no Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

COSTA, M. O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

CURY, T. C. H. Elaboração de projetos sociais. In: ÁVILA, C. M. (Coord.). **Gestão de projetos sociais**. Textos de apoio. São Paulo: AAPCS, 1999. p. 33-56.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface: Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.

FERREIRA, A. G.; PINHEIRO, M. D. S. L. B. A compreensão da Educação Integral no Brasil a partir do discurso sobre o programa mais educação. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-40.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputa por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

- GALLO, S. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. São Paulo, Papirus, 1995.
- GIOLO, J. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre Educação Integral e escola de Tempo Integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.
- GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.
- GUILLE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, set./dez. 2008, p. 611-636.
- GUIMARÃES, K. R. C. **A Ampliação do Tempo Escolar: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém-Pa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LEÃO, G. M. P. “Novas” estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 115-122.
- LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.
- LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. Desafio da articulação entre políticas setoriais e intersetoriais: o caso da educação. In: Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 10., 2005, Santiago. **Actas...** Caracas: CLAD, 2005.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARTINS, A. M. S. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 3-17.

- MARTINS, A. P. **Educação e Responsabilidade Social Empresarial (SER):** o projeto trilhas, do Instituto Natura, na rede Municipal de ensino de São Miguel do Guamá/PA. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.
- MENEZES, J. E.; DINIZ JUNIOR, C. A. A intersetorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. E. (Org.). **Política e gestão em educação em tempo integral:** desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. p. 67-90.
- MENEZES, J. S. S. Educação integral & Tempo Integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.
- MENEZES, J. S. S. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2014.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.
- MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 261-297.
- MOLL, J. A agenda da Educação Integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Penso, 2012, p. 129-147.
- MOLL, J. Jaqueline Moll: educação integral, uma nova forma de viver a vida [Reportagem e entrevista por Thais Paiva]. **Centro de Referências em Educação Integral**, [on-line], 24 nov. 2018 Disponível em: <tinyurl.com/t2cs649>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- MOTA, C. N.; CARARO, M. F.; COELHO, P. C. A. Políticas de Educação em Tempo Integral em tempos de parcerias público-privadas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 2012.
- MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas.** v. 3. Pelotas: Educat, 2002.
- NEGRÃO, A. R. M. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará.** 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepções e realização de uma experiência integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.
- OLIVEIRA, N. C. M. A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. **Margens:** Revista Interdisciplinar, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.
- OLIVEIRA, N. C. M. **A Educação em Tempo Integral na meta 6:** concepções e estratégias reveladas no Plano Estadual de Educação do Pará. [Relatório de Estágio de Pós-Doutoral.

Projeto PROCAD – Educação Básica na Amazônia: pensamento educacional, políticas públicas e formação de professores]. Curitiba: UFPR, 2020.

OLIVEIRA, N. C. M.; SOUZA, O. N. B. (Org.). **A lógica de programas na política educacional brasileira e paraense**: uma agenda de estudos. Belém: Cromos, 2015.

OLIVEIRA, N. C. M.; SOUZA, O. N. B.; AGUIAR, C. S. A Educação em Tempo Integral nos planos estaduais de educação da região norte do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 45, p. 1-23, dez. 2019.

OLIVEIRA, R. P. A Constituição de 1988 e o Direito à Educação. **ANPEd**, [on-line], 14 maio 2018. Disponível em: <tinyurl.com/f8c2p6d9>. Acesso em: 09 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Gestão escolar na Educação Integral em jornada ampliada**: organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas que ofertam Jornada Ampliada. Curitiba: SEDUC/Paraná, 2018.

PARÁ. Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**: Suplemento 3, Belém, PA, ano 120, n. 31.700, p. 1-16, 2 jul. 2010.

PARÁ. **Resolução nº 002, de 24 de abril de 2012**. Dispõe sobre o projeto de escola de Tempo Integral. Belém: Secretaria de Estado de Educação, [2012a].

PARÁ. **Resolução nº 003, de 24 de abril de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de Tempo Integral. Belém: Secretaria de Estado de Educação, [2012b].

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Pacto Pela Educação do Pará**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2013a.

PARÁ. Imprensa Oficial do Estado do Pará. Governo e sociedade lançam Pacto pela Educação do Pará. **IOE-PA**, [on-line], 26 mar. 2013b. Disponível em: <tinyurl.com/4u9mtkbz>. Acesso em: 10 out. 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Pará**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento base do Plano Estadual de Educação do Pará**. Belém: SEDUC-PA, 2015a. Disponível em: <tinyurl.com/w2zsbpct>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PARÁ. Secretaria de Estado de Comunicação. Plano Estadual de Educação em vigor apresenta avanços. **Agência Pará**, [on-line], 25 jun. 2015b. Disponível em: <tinyurl.com/2895sek2>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PARÁ. Fórum Estadual de Educação. Comissão de Monitoramento e Sistematização do Plano Estadual de Educação do Pará. **I Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação/PA – 2018**: Educação Básica. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

PARÁ. **Decreto nº 609, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do corona vírus COVID-19. Belém: Assembleia Legislativa, [2020].

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. [Homepage]. **SEDUC-PA**, [on-line], [202-]a Disponível em: <tinyurl.com/22w8k7v7>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Saúde. Processo Administrativo Eletrônico – PAE. **SESPA**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <tinyurl.com/2wbe47nh>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Matrícula. **SEDUC-PA**, [on-line], [202-]. Disponível em: <tinyurl.com/necc9jdk>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

PARO, V. H. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 11-24.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO E VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO NA ESPANHA E EM PORTUGAL, 1., 2010, Elvas. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2010.

POJO, O. C. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

QUEIROZ, L. M. G. **Políticas de educação e terceiro setor: o Pacto pela Educação no Pará**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

RIBEIRO, M. R. **A Relação entre Currículo e Educação Integral em Tempo Integral: um estudo a partir da configuração curricular do programa mais educação**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, L. L. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010.

SANTOS, S. R. M.; SOUZA, A. M. G.; DUARTE, P. M. Tempo Integral ou Educação Integral? Reflexões em torno da proposta do Programa Mais Educação em Nova Iguaçu nos anos de 2008 a 2013. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 91-116.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

SANTOS, T. F. A. M. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **Margens: Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 16, p. 9-24, jun. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologias do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, F. O. **Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org). **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista/IPA, 2016. p. 47-64.

SOARES, N. F. **O Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual do Pará na Perspectiva do Financiamento**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOUSA, L. E. S. **Política de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/Pa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. S. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: Aval. Pol. Púb. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 901-936, out./dez. 2015.

SYNERGOS. **Pacto pela Educação do Pará: relato e avaliação – 2012 a 2017**. Rio de Janeiro: Instituto Synergos, 2017.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. O arcabouço jurídico de regulamentação do Pacto pela Educação do Pará. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2005.

Referências webgráficas

CENTRO Educacional Carneiro Ribeiro. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: <tinyurl.com/ykxk3cns>. Acesso em: 30 maio 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED. Escolas no Pará investem em aprendizagem de Tempo Integral. **CONSED**, [on-line], 15 fev 2018. Disponível em: <tinyurl.com/3d7juexk>. Acesso em: 29 dez. 2020.

IMPACTOS da pandemia de COVID-19 na educação. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: <tinyurl.com/2adz7fba>. Acesso em: 5 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pará: panorama. **IBGE Cidades**, [on-line], [202-]. Disponível em: <tinyurl.com/fz58upku>. Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. [Homepage]. **Instituto Unibanco**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/5dubu5c9>. Acesso em: 21 dez. 2020.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Plataforma de dados educacionais - indicadores. **Laboratório de Dados Educacionais**, [on-line], [20-]. Disponível em: <tinyurl.com/45amubbn>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MICHEL TEMER. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: <tinyurl.com/fnjvyt79>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. Entenda a importância do distanciamento social. **SES**, [on-line], 31 jul. 2020. Disponível em: <tinyurl.com/yt68anar>. Acesso em: 21 dez. 2020.

NOVA ESCOLA. PNE - Meta 6. **Nova Escola**, [on-line], 1 jul. 2012. Disponível em: <tinyurl.com/p2putr4a>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – OEI. **Relatório efeitos da crise do COVID-19 na educação**. Madrid: OEI, 2020. Disponível em: <tinyurl.com/tjpskb9v>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PACIEVITCH, Thais. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **InfoEscola**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/2cbbvwr6>. Acesso em: 25 maio 2019.

PEIXOTO, M. Estado Regulador e Agências Reguladoras, **JusBrasil**, [on-line], 1 jun. 2019. Disponível em: <tinyurl.com/yn2fzdjs>. Acesso em: 9 abr. 2021.

POMPEU, S. 7º webinar sobre PNE analisa Meta 6. **Jeduca**, [on-line], 16 jul. 2018. Disponível em: <tinyurl.com/cz3vcd5r>. Acesso em: 30 maio 2019.

SAE DIGITAL. Itinerários formativos do ensino médio. **SAE Digital**, [on-line], [201-]. Disponível em: <tinyurl.com/jpcdhsjk>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, G. Conheça as novas diretrizes do ensino médio em Tempo Integral. **Educa + Brasil**, [on-line], 10 dez. 2019. Disponível em: <tinyurl.com/8bc7smxv>. Acesso em: 17 abr. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. [Homepage]. **Todos Pela Educação**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/bmezds9j>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME. [Homepage]. **UNDIME**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/vubd935x>. Acesso em: 21 dez. 2020.