

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ESTUDO EM UM MUNICÍPIO NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

THE MORE EDUCATION PROGRAM AND THE EXTENSION OF SCHOOL TIME: STUDY IN A MUNICIPALITY IN THE AMAZON

*Lucas de Vasconcelos SOARES¹
Maria Lilia Imbiriba Sousa COLARES²*

RESUMO: O estudo analisa a implementação do Programa Mais Educação, no âmbito da promoção da Educação Integral e da ampliação do tempo escolar em um município no interior da Amazônia. Realizou-se por pesquisa de campo, contemplando aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares. Os resultados indicam que o processo de implementação do programa no *locus* do estudo não se concretizou de forma efetiva, considerando que as realidades contrastam desafios e discrepâncias. Além disso, sua exequibilidade esteve associada às ideias de reforço escolar, lazer e entretenimento, para os alunos, participantes estes classificados como “estudantes problemas” das instituições de ensino abarcadas no programa. Tais experiências, enfraquecidas pela ausência de subsídios das políticas públicas – falta de formação, inoperância com as realidades e ausência do apoio familiar – contribuíram no fato de o município não ter aderido ao Programa Novo Mais Educação e, até o momento, nenhuma outra

¹ Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará, com lotação no Campus de Óbidos. Vice-diretor e Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus de Óbidos. Mestre em Educação e especialista em Gestão Escolar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UFOPA”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5784-8307>. Email: lukasluph123@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente Titular do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal do Oeste do Pará e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/UFOPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. É Vice coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste. Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. Email: liliacolaress@gmail.com

experiência de ampliação da jornada escolar e, tampouco, alinhamentos à promoção da educação integral.

Palavras-chave: Programa Mais Educação-Amazonia. Educação em tempo escolar. Educação integral.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, as discussões em torno do ajustamento da Educação, enquanto compromisso universal, ganha enfoque no contexto mundial e brasileiro, buscando formatos que propiciem uma articulação entre a formação dos indivíduos e as relações tecidas em seu meio social, consolidando a busca por um ensino significativo e que promova um caráter técnico, potencializador e, ao mesmo tempo, humanizado. Fruto destas finalidades, o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, preparado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), popularmente conhecido como “Relatório Jacques Delors”, apresenta quatro pilares para a Educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos/com os outros; e aprender a ser (DEROLS, 2012), direcionamentos que também corroboram no sentido de fortalecimento das premissas governamentais expressas na Constituição Brasileira de 1988 (Artigos 205 e 206).

É sob o enfoque de novas articulações na Educação, visionando a democratização dos processos, que a Educação Integral recebeu maior atenção nas políticas públicas educacionais, pautando-se na busca por um ensino gratuito, formativo, humanizado, público e, principalmente, articulado com as demandas e realidades existentes. Metaforicamente, consolidar a Educação Integral é adentrar em uma incansável busca por uma Pedagogia do Fazer Sentido³, ou seja, a consolidação de um ensino que tenha

³ Utilizamos o termo “Pedagogia do Fazer Sentido” para justificar a necessidade de incorporação de uma teoria pedagógica, por sinal, que seja de base contra-hegemônica, possibilitando dotar de significados as experiências desenvolvidas na escola pública, principalmente, na busca pela efetivação de um modelo de Educação Integral. Não se trata de replicar ações governamentais apenas para figurar brilhanismos e êxitos aos condutores dos sistemas educacionais brasileiros, mas sim de incorporar experiências, conhecimentos e práticas que sejam válidas ao público contemplado por estas, que possa fazer sentido no processo de formação do estudante, que tenha significação em suas vivências, aprendizados e possíveis propostas de vida. Recomenda-se ainda que haja uma incorporação da própria realidade na elaboração dos processos pedagógicos, pois, nada fará mais sentido do que a materialidade do real aos alunos, sendo que é algo conhecido por estes e, com toda certeza, trará grandes feitos no processo de formação integral

relevância em todas as suas dimensões, processos e finalidades, sendo apreendido, incorporado e assumido por cada um de seus integrantes (docentes, gestores, alunos, pais e/ou responsáveis, comunidade educacional, etc.). Este tipo de educação concebe a escola como espaço formativo, de descobertas e aprimoramento, de inúmeras potencialidades sociais, culturais e educacionais, traduzidas em posturas, valores, experiências, pluralidades de saberes e consciência de classes, conduzindo a construção de uma Educação para todos na sociedade. Afinal, a escola tem significativa parcela de contribuição no compromisso social com a formação das humanidades que ali residem. Desse modo, entende-se que:

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões [...] e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (Centro de Referências Em Educação Integral, 2020).

Diante do conceito exposto no enunciado, é importante destacar dificuldades, no campo teórico-conceitual, quanto à definição do termo Educação Integral, uma vez que “[...] não há convergências entre os autores que se debruçam sobre o estudo desta temática, principalmente, pela diversidade de temas tratados pelos trabalhos publicados/apresentados [...]” (MONTEIRO; SCAFF, 2015, p. 13), visibilizando ampla variedade de enfoques que tendem a dificultar uma conceituação unânime e/ou aproximada, empregando na literatura o uso comum de descritores (palavras-chaves), com destaque para educação em tempo integral, escola de contraturno, educação integral, jornada ampliada e educação integrada (MONTEIRO; SCAFF, 2015). Um equívoco visível reside na abordagem dos termos Educação Integral e Escola de Tempo Integral e seus tratamentos como sinônimos, embora saibamos que não são.

Os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, por vezes, são confundidos quando se desconhece seus significados, o que possibilita serem tratados como sinônimos, uma vez que a escola de tempo integral surge como uma proposta que pode dar conta de desenvolver o sujeito em suas múltiplas dimensões da formação humana, tendo em vista que esta se dá tanto

potencializador. O que está em jogo não é somente executar, mas adaptar e avaliar o que será implementado, dado as condições, atores e anseios presentes no meio social. Finalizamos ressaltando a urgência da incorporação de uma Pedagogia do Fazer Sentido para a efetividade de um ensino integral.

na escola quanto em outros espaços e outros tempos (SOUSA; COLARES, 2018, p. 103).

O conceito de Educação Integral está associado a uma ideia mais ampla de educação, perpassando por diversas dimensões (escolar, social, cultural, cognitiva, histórica, política, etc.) que influenciam e se relacionam durante o processo de formação individual-coletiva do sujeito e sua preparação para a inserção social. Por outro lado, entende-se que a Escola de Tempo Integral trata-se da (re)organização dos processos educacionais e da ampliação do tempo de permanência dos sujeitos nas instituições, um meio de promover caminhos para a consolidação das premissas postas pela Educação Integral. Assim, enquanto um trata-se de um processo (Educação Integral), de construção lenta e gradual, o outro diz respeito ao ordenamento de procedimentos (Escola de Tempo Integral) que possibilitem o alcance e incorporação do ensino integral, levando em conta que “[...] a Educação Integral não precisa necessariamente ser em tempo integral para desenvolver integralmente o indivíduo, mas a escola deve considerar a necessidade de mais tempo e mais espaços [...]” (SOUSA; COLARES, 2018, p. 104), uma vez que, independente da ampliação do tempo, só haverá êxito se existirem ações capazes de transformá-lo em significativos aprendizados. Do contrário, está fadado ao fracasso diante da essência formativa.

No que concerne à ampliação da jornada escolar, a escola torna-se centralidade no processo de construção de uma agenda de Educação Integral, capaz de articular “[...] políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências [...]” inserindo-a numa “[...] experiência inovadora e sustentável [...]” (BRASIL/MEC, 2011), procedimento que só será validado se oferecer “[...] uma educação que forme o aluno integralmente em suas múltiplas dimensões [...], visando sua emancipação e o tornando um indivíduo crítico e reflexivo, tendo subsídios para ajudar a transformar a sociedade em que vive [...]” (GALÚCIO; COLARES, 2019, p. 165). Contudo, diante da existência de uma sociedade capitalista, com políticas neoliberais assumindo o controle dos setores, inclusive educacional, ressalta-se que “as atuais políticas de educação integral [...] pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa e estão em desacordo com as experiências anteriores

[...]” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 44). Sob tais condições, Galúcio e Colares (2019, p. 165) chamam a atenção para o fato de que:

[...] o modo de produção capitalista, não tem interesse em formar e desenvolver o aluno para atuar na sociedade de forma crítica e reflexiva, pelo contrário tenta suprimir essa classe dominada, e moldá-la de acordo com seus interesses. Na sociedade capitalista a educação integral, é impossibilitada de se concretizar, pois o processo é feito de maneira unilateral, onde o aluno é submetido às normas vigentes da classe dominante.

No âmbito de uma abertura na legislação, na década de 1990, e na busca pela efetividade da Educação Integral e das Escolas de Tempo Integral no Brasil nos anos posteriores, consolida-se o Programa Federal Mais Educação (PME), objeto central do estudo, cujo funcionamento está regularizado pela Portaria Interministerial Nº 17/2007 e o Decreto Nº 7.083/2010, integrando “[...] as ações do Plano de desenvolvimento da Educação [...], como uma estratégia do Governo [...] para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (GALÚCIO; COLARES, 2019, p. 161), ultrapassando o tempo e o espaço educativo na busca pela “[...] prevenção ao trabalho infantil, redução da evasão e da reprovação, promoção da aproximação entre escolas, famílias e comunidades [...]” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 47).

Sob essa perspectiva, o estudo visa analisar a implementação do Programa Mais Educação, na perspectiva da Educação Integral e na ampliação do tempo escolar, em um município do interior da Amazônia, Óbidos na região oeste do Pará.

Dos objetivos propostos, buscou-se: sistematizar os percursos do Programa Mais Educação sob o fulcro da literatura e das legislações e políticas educacionais brasileiras; e contemplar uma experiência real de implementação deste e suas principais implicações no município *locus* do estudo.

Realizou-se por meio de pesquisa campo, contemplando, entre as técnicas de coleta de dados, o uso de: levantamento bibliográfico, em estudos realizados sobre o tema; análise documental, em legislações, políticas e programas de cunho educacional e em relatórios fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed/Óbidos); e aplicação de entrevistas semiestruturadas com dois (2) gestores escolares (A e B) de duas (2)

instituições de ensino selecionadas, ambas participantes do programa durante o período de vigência no município (2011-2015), sendo: uma (1) que oferta Educação Infantil e Anos Iniciais (Escola DF) e uma (1) dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Escola FP). O critério adotado na seleção das escolas se justifica pela proposta de contraponto entre duas realidades distintas: instituições dos anos iniciais e dos finais do ensino fundamental, selecionando aquelas com o maior quantitativo de alunos participantes do Programa Mais Educação em Óbidos-Pará.

Das contribuições teóricas utilizadas, o estudo apoia-se, inicialmente, em autores como Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), Galúcio e Colares (2019), Monteiro e Scaff (2015), Guimarães e Souza (2018), seguido por demais estudiosos do tema. Soma-se a estes, a contribuição de documentos do campo político-educacional brasileiro: Lei N° 9.394/96, Decreto N° 7.083/2010, Lei N° 13.005/2014 e outros.

Para efeito de organização, o artigo está sistematizado em duas seções: *Induções político-educacionais do Programa Mais Educação*, sistematizando experiências e percursos em torno do programa a nível nacional, estadual e municipal, auxiliado por estudos e políticas públicas educacionais; *O processo de implementação do Programa Mais Educação em Óbidos-Pará*, analisando uma experiência no *locus* do estudo, verificando o processo de incorporação das propostas oriundas do programa.

2 INDUÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

No campo da legislação educacional brasileira vigente, o compromisso em torno da Educação Integral e da ampliação da jornada escolar mantém-se como estratégias diante da busca pela elevação da qualidade no ensino público, visíveis nos Artigos 34 e 87 da Lei N° 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), ao definirem que “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” (BRASIL, 1996), exceto quando tratarem-se do ensino noturno e de outras modalidades autorizadas em lei (Artigo 34, parágrafos 1° e 2°), ações que conjugam “[...] esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas

de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, estabelecido no parágrafo 5º do Artigo 87 (BRASIL, 1996).

Dos primeiros passos consolidados na LDB resultam outras políticas indutoras da Educação Integral no país, pautadas na proposta de oferta de um ensino integral e de tempo integral, viabilizando a criação de programas educacionais, como o “Mais Educação”, por exemplo, experiências que podem sinalizar a eficiência desta para a melhoria dos processos na educação brasileira. É nessa finalidade que se consolida a Meta Nº 6, instituída pela Lei Nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024), e suas nove (9) estratégias direcionadas a implementação do modelo de Educação Integral em tempo integral.

Do PNE originam-se outros planos, a nível estadual (Plano Estadual de Educação – PEE) e municipal (Plano Municipal de Educação – PME), de educação, atuando de uma escala macro para micro de consolidação da proposta governamental. Todavia, de posse de dados revelados em estudos diversos sobre o tema, bem como em análises realizadas nas informações do Observatório do PNE, revela-se incoerências entre as projeções dos documentos e o contexto de sua operacionalização/efetivação nas realidades educacionais do país.

Instituído pela Portaria Interministerial Nº 17 de 24 de abril de 2007, “[...] que teve como signatários os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social [...]” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 95), o Programa Mais Educação visa, de acordo com o Artigo 1º, “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas [...] e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes [...] de ensino e das escolas [...]” objetivando a alteração do ambiente escolar e a ampliação de “[...] saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007). Quanto a sua exequibilidade e propostas interventivas na realidade escolar, o documento prevê que:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais [sic], de ações sócio-educativas [sic] no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança

alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

Uma observação feita por Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p. 47) revela-se no fato de que na portaria “[...] não fica explícito o significado da noção de integral e emancipador. Em contrapartida, o sentido de ampliação do espaço educativo é bem definido, já que aponta participação das famílias e outros atores da esfera privada por meio de parcerias [...]”. Há de se considerar ainda que o programa é fruto da “[...] construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural” (MONTEIRO; SCAFF, 2015, p. 15).

Entre suas principais finalidades, estão: ampliação do tempo e espaço educativo mediante o desenvolvimento de atividades no contraturno escolar; contribuir na redução da evasão, reprovação e distorção série/idade; ofertar atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades educativas especiais, rompendo com a questão das diferenças; contribuir na prevenção ao trabalho infantil, exploração sexual e demais formas de violência contra crianças, jovens e adolescentes; promover a formação para a diversidade, com experiências artísticas, literárias e estéticas; estimular a prática do esporte e do lazer no processo de formação estudantil; e promover, de forma colaborativa, a interação entre escola, família e sociedade (BRASIL, 2007).

O Decreto Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação, apresenta definições mais claras sobre as finalidades deste e suas articulações com a realidade educacional brasileira, especificamente, com a escola pública, comportando direcionamentos sobre o tempo de permanência do aluno na escola (Art. 1º), o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas diversificadas (Art. 2º) e o espaço de realização destas iniciativas de formação integral (Art. 3º) no contexto educacional (BRASIL, 2010).

É perceptível que o documento apresenta solidez com relação às definições sobre o programa, articulando a formação do aluno com a interação entre escola e as relações sociais, compromisso central da Educação Integral. Além disso, ressalta-se a competência, segundo o Art. 7º, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) no apoio financeiro para implantação de programas de ampliação do tempo escolar via adesão ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do governo federal (BRASIL, 2010).

Do conjunto de orientações do Programa, determina-se que, a cada ano, serão escolhidas seis (6) atividades, entre o universo de opções disponíveis, para desenvolvimento na escola, sendo, obrigatório, a escolha do macrocampo acompanhamento pedagógico (BRASIL/MEC, 2011), adequando-os a rotina escolar e ao projeto pedagógico existente, mensurando a aprendizagem de forma significativa e articulada com os interesses da comunidade educacional, propiciando caminhos, a partir da oferta de ampliação do tempo escolar, para a implementação da Educação Integral. Também é válido destacar que a operacionalização deste depende dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), integrado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para Leclerc e Moll (2012, p. 97) trata-se “[...] do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável”. Desse modo, entende-se que:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL/MEC, 2011).

Quanto aos procedimentos de seleção das escolas participantes, este se deu, num primeiro momento, pelo critério do baixo rendimento apresentado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entendendo a implantação do Programa Mais Educação como um meio de promover a qualidade do ensino e, assim, elevar as notas de modo a atender os anseios governamentais. Outra vez, interesses ideológicos prevalecem sobre as finalidades reais e coletivas da escola pública, traduzidas nas práticas

descontextualizadas de avaliação educacional para medir o desenvolvimento estudantil nas escolas e espaços públicos de ensino (SOARES; COLARES, 2020).

Em uma linha histórica do público contemplado pelo programa, os dados oficiais mostram que: em 2008 participaram 1.380 escolas (de 55 municípios) e foram atendidos 386 mil estudantes; no ano de 2009 ampliou-se para 5.000 escolas (em 126 municípios), atendendo 1,5 milhão de alunos; já em 2010 o programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos; em 2011 foram 14.995 escolas que aderiram ao programa, contemplando 3.067.644 estudantes (BRASIL/MEC, 2011). Portanto, é visível uma significativa expansão da ampliação do tempo escolar no país a partir da implementação do Programa Mais Educação, sinalizando espaços para se pensar a instalação de uma Educação Integral no contexto educacional brasileiro.

Posteriormente, no advento de uma crise, ocasionada no contexto do golpe⁴ e pós-golpe de 2016 no Brasil, clareando a atuação de iniciativas neoliberais, excludentes e ideológicas nas políticas públicas, principalmente, em educação e saúde⁵, inúmeras mudanças passam a ocorrer na sociedade, extinguindo e/ou alterando programas, projetos, legislações e outros, destituindo o compromisso com a formação cidadã e conferindo-lhes caráter técnico, reprodutivista, mecanizado (CHAGAS, 2023), contexto em que na “[...] nova conjuntura política do Brasil, a educação integral é concebida e implementada de modo que atenda apenas aos interesses pontuais das políticas neoliberais que determinam os rumos da educação básica [...]” (GALÚCIO; COLARES, 2019, p. 163).

No advento das políticas neoliberais de mercado, surge o Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria N° 1.144/2016 do Ministério da Educação e regido pela Resolução N° 17/2017 do FNDE, pautando-se no objetivo de “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária de cinco ou

⁴ Referente ao processo de *Impeachment* da Presidenta Dilma Rouseff no ano de 2016 no Brasil.

⁵ Um exemplo disso se dá na Emenda Constitucional N° 95/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos, comprometendo os investimentos em educação e saúde no país.

quinze horas semanais no turno e contraturno” (BRASIL/MEC, 2016). Segundo Sousa e Colares (2018, p. 116), a lógica indutora deste se justifica ao fato de que:

Neste Novo Mais Educação há previsão de duas opções de carga horária, sendo 5 horas ou 15 horas semanais. Se a escola optar por trabalhar com 5 horas, esta deverá dividir igualmente as horas entre as disciplinas de Português e Matemática, mas se optar pelas 15 horas a escola deverá dedicar 4h semanais a cada uma dessas disciplinas, e as 7 horas restantes poderão ser divididas entre outras 3 atividades de livre escolha nos campos da arte, cultura, esporte e lazer.

Visivelmente o foco assumido pelo novo programa foi excludente, uma vez que descartou as dimensões formativas e a integração com os diversos campos sociais, premissa principal da Educação Integral, estando mais direcionado a uma formação técnica de mercado, conteudista e que atenda, de forma satisfatória, os índices educacionais lançados como metas em inúmeras avaliações do governo, justificando a escolha da Língua Portuguesa e Matemática como eixos centrais da aprendizagem. Desse modo, “[...] o controle estatal assume as regras e dita uma nova concepção para a formação integral de alunos das escolas públicas [...]” (GALÚCIO; COLARES, 2019, p. 163).

Corroborando as afirmativas anteriores, destacam-se as principais finalidades do Programa Novo Mais Educação, contemplando: alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática; redução do abandono, da reprovação e da distorção idade/ano; melhoria dos resultados de aprendizagem; e ampliação do período de permanência na escola. Portanto, estas se constituem de premissas ligadas aos aspectos quantitativos que geram o IDEB das escolas, prevalecendo o interesse em garantir resultados e, com isso, excluindo o compromisso com a formação integral. A nova face do Programa Mais Educação acaba por induzir a ideia de “[...] um reforço escolar, para que os educandos preparem-se para as avaliações propostas pelo MEC, como a Prova Brasil [...]” (SOUSA; COLARES, 2018, p. 116). Contudo, dado o caráter ideológico, o município *lócus* do estudo não aderiu a esta nova e, ao mesmo tempo, ultrapassada versão do programa.

3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ÓBIDOS-PARÁ

Óbidos é um município do Estado do Pará, localizado na Amazônia Brasileira, com uma população estimada em 52.137 habitantes (IBGE, 2019). No campo educacional, possui atualmente 107 escolas, sendo: noventa (90) na zona rural e dezessete (17) no perímetro urbano (15 da rede municipal e 02 pertencentes ao Estado). Durante o estudo, foi realizada a seleção de apenas duas (2) instituições, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, na área central da zona urbana, ambas participantes do Programa Mais Educação no período de 2011 a 2015 e com o maior número de alunos, contemplando: uma (1) que oferta a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Escola DF) e uma (1) que atua nos Anos Finais (Escola FP).

No que concerne ao Programa Mais Educação, sua presença no *locus* de estudo se deu por quatro anos (2011-2015), com as primeiras adesões das escolas feitas em 2010, período marcado pela reorganização destas diante dos requisitos estabelecidos por tal política, entre eles: organização dos espaços físicos, seleção de coordenadores e monitores, articulação com a proposta pedagógica, escolha dos macrocampos educacionais, seletividade dos alunos contemplados, etc. Seu funcionamento se dava em contraturnos e em espaços internos das próprias instituições participantes. Das escolas selecionadas ao estudo, assim como as demais do ano de 2011 (início do programa), estas são consideradas pioneiras quanto à oferta do PME em Óbidos. Assim, o Quadro de N° 2 apresenta o quantitativo de escolas e estudantes contemplados pelo programa.

Quadro 2: Números de Escolas/Alunos contemplados pelo Programa Mais Educação em Óbidos.

ANOS	NÚMERO DE ESCOLAS	QUANTITATIVO DE ALUNOS
2011	08	1.317
2012	08	1.377
2013	18	1.507
2014	29	1.932
2015	46	2.760

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Em observação ao Quadro de N° 2 é visível que nos dois primeiros anos (2011-2012) de implementação do programa, somente oito (8) instituições realizaram a adesão

e, conseqüentemente, foram contempladas, contando com um número aproximado de estudantes neste período. No ano de 2013 nota-se um mínimo crescimento no número de escolas participantes, acrescentando outras dez (10) no processo, já que permaneceram as anteriores já inseridas. Posteriormente, o período de 2014-2015 reforça-se novas presenças, chegando a este último (2015) com 46 escolas e 2.760 alunos matriculados, representando um percentual de 20,7% do total de estudantes matriculados na rede pública municipal (ÓBIDOS, 2015).

Do público contemplado pelo programa, nas escolas selecionadas, estão crianças e adolescentes na faixa etária entre oito (8) a dezesseis (16) anos de idade, estudantes com baixo rendimento de aprendizagem e, alguns, com históricos de reprovações em determinados períodos da vida escolar, principalmente, no 3º Ano do Ensino Fundamental. Contempla-se ainda, alunos em situação de vulnerabilidade social e residentes em contextos geográficos deficitários quanto ao acesso a direitos básicos fundamentais, como saneamento básico, saúde e qualidade de vida, apesar de estas instituições estarem inseridas em área central do município. É sob esse contexto, presente em outras realidades brasileiras, que se destaca a afirmativa em que:

A análise da literatura científica sobre a ampliação da jornada escolar e o PME indicou que muitos dos objetivos pretendidos deixam de ser atingidos principalmente pela falta de planejamento, o que afeta a implantação da Educação Integral nas escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais (PESSOA *et al.*, 2017, p. 93).

Em posse desse argumento, o Quadro de N° 3 apresenta uma distribuição geográfica dos alunos participantes do programa, durante o período de vigência, delimitando os dados do atendimento nos perímetros urbano e rural de Óbidos.

Quadro 3: Distribuição geográfica do atendimento aos Alunos pelo Programa Mais Educação em Óbidos.

ZONAS	QUANTITATIVO DE ALUNOS CONTEMPLADOS					TOTAL GERAL
	2011	2012	2013	2014	2015	
URBANA	1.217	1.277	388	800	969	4.651
RURAL	100	100	1.119	1.132	1.791	4.242
TOTAL	1.317	1.377	1.507	1.932	2.760	8.893

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

O Quadro de Nº 3 demonstra, inicialmente, um enfraquecimento na oferta do programa, nos dois primeiros anos (2011-2012), para as escolas do perímetro rural, permanecendo com maior concentração no perímetro urbano. Reversivelmente, nos anos seguintes (2013-2015) contempla-se a ampliação de um direito aos estudantes localizados no contexto rural, decaindo o número de contemplados nas instituições situadas na cidade. Recai sobre estes dados o fato de que, talvez, os dois primeiros anos foram utilizados como uma experiência, já que só houve avanços a partir do terceiro ano de implementação, tanto no crescimento de matrículas quanto na adesão de outras escolas, podendo inferir a existência de um processo de acompanhamento e avaliação pela gestão municipal quanto ao êxito deste.

Concernente ao número de contemplados, nas duas instituições, destaca-se que, no ano de 2015, a Escola DF dispunha de 70 alunos participantes e a Escola FP com um número de 75 discentes, formando duas turmas em cada uma destas e contando com dois monitores em cada sala. Feita a adesão das escolas ao programa, estas receberam inúmeros materiais didático-pedagógicos, incluindo a aquisição de instrumentos musicais para a formação da fanfarra. Entre os materiais recebidos, estão jogos matemáticos e de raciocínio lógico, instrumentos musicais, equipamentos esportivos, materiais de desenho e pintura, fantoches, livros infanto-juvenis, etc.

Quanto aos espaços físicos utilizados pelos estudantes, nas duas escolas selecionadas estes se constituíam em locais improvisados, como na Escola DF, a exemplo, que utilizava o antigo prédio com uma infraestrutura precária. Ou seja, enquanto que a escola funcionava em um prédio novo e com excelente estrutura e equipamentos, o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação ocorria no antigo espaço, abandonado pelo poder público. Desse modo, de acordo com Leclerc e Moll (2012, p. 105), “o Programa [...] problematiza, em seu processo de execução, a questão sobre como a escola tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas [...]”, compreendendo-se que:

A implementação de políticas públicas, como o Programa Mais Educação, acarreta inúmeros desafios a serem vencidos, uma vez que a maioria das escolas não dispõe de infraestrutura adequada para subsidiar as atividades do programa, de banheiros que possibilitem aos alunos tomarem banhos, de lugar para o descanso e de profissionais qualificados para ministrarem essas atividades (SOUSA; COLARES, 2018, p. 114).

Outro ponto observado é que parece haver consenso, na rede municipal de educação, quanto à seleção e escolha dos macrocampos educacionais, algo que talvez seja fruto de uma decisão coletiva e/ou encabeçada pelo órgão gestor municipal, porém, nada comprovado até a finalização deste estudo. Importante lembrar que, do ponto de vista da lógica mercadológica empregada à educação, a decisão pela escolha de ações educacionais comuns, negando as diferentes realidades, justifica-se no fato de que:

[...] Essa ação governamental se coloca como uma opção estratégica aos resultados das avaliações nacionais, as quais têm apontado para insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública. Em resposta, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos (PESSOA *et al.*, 2017, p. 88).

Nesse sentido, ao início de cada ano letivo realizava-se a seleção dos monitores que atuariam no programa, profissionais imbuídos na árdua tarefa de auxílio e transmissão de saberes, vivências e experiências diferenciadas aos estudantes, estando estes sobre a instrução de um coordenador local. Os coordenadores locais, assim denominados em Óbidos, nas duas instituições de ensino, eram professores concursados e atuantes na própria escola, cujos sujeitos permaneceram na função durante o período de vigência do programa no município (2011-2015). Já entre os monitores, em sua maioria, prevalecia a escolaridade do ensino médio, com alguns cursando nível superior em Licenciatura em Pedagogia. Além disso, priorizavam-se profissionais que já tinham experiências na área da educação, especificamente, em atuação na sala de aula e/ou trabalho com crianças e adolescentes.

Do processo de preparação e formação dos monitores, registra-se a realização de um encontro no ano de 2011, estando mais para um momento de apresentação do programa, havendo apenas, nos anos seguintes, reuniões periódicas entre os coordenadores locais e a gestão municipal de educação. Ao iniciar as atividades em cada

ano, com a entrada de novos monitores, competia ao Coordenador Local repassar as orientações a estes profissionais, não havendo um espaço específico de formação. Portanto, aflora-se uma das principais problemáticas em torno do enfraquecimento da proposta de Educação Integral em tempo integral, a ausência de formação profissional, entendendo que:

A atualização no exercício profissional nunca foi tão necessária em tempos deficitários, onde predominam inúmeros embates de uma sociedade em crise que, diretamente, acabam sendo introjetados no espaço escolar como desafios a serem superados, exigindo dos professores o encaminhamento de um trabalho problematizador e investigativo, onde o sentido da educação, nesse caso, a formação integral do aluno, prevaleça com todo vigor (SOARES; FERREIRA, 2019, p. 157).

No percurso do programa, destaca-se ainda a existência de conflitos entre os monitores e os servidores da própria instituição, como no exemplo ocorrido na Escola DF, citado pelo gestor entrevistado, demonstrando uma convivência difícil que distancia da articulação com a proposta pedagógica da escola, conforme ressalta em sua fala:

O problema na contratação dos monitores se dava, exatamente, na ausência de formação específica. De forma que estes se achavam professores, esquecendo que se tratava de um programa com normas já pré-estabelecidas para serem desempenhadas. Então, muitos não aceitavam quando um servidor da escola falava algo, tipo alguma sugestão para a melhoria dos processos. Em linhas gerais, estes não gostavam de ser cobrados. Alguns deixavam os alunos em atividade e passavam uma parte do tempo olhando o celular; em rede social. Infelizmente, acabava por funcionar da seguinte forma: era como se o programa fosse algo distinto da escola, apesar de utilizar o mesmo espaço. Então foram muitos conflitos ao longo dessa implementação. Eu, por exemplo, registrei várias ocorrências, inclusive entre os monitores e os pais dos estudantes (Gestor Escolar A, 2023).

Observamos problemas quanto à exequibilidade das propostas estabelecidas pelo programa, já que estas, em determinados momentos, não se concretizavam de forma efetiva (como planejadas), mas por práticas utilizando os caminhos que os condutores de sua implementação pensavam ser mais viável. Assim, a ausência de formação é apontada como uma das inviabilizadoras da proposta na realidade local.

Quando ao processo de seleção dos estudantes contemplados pelo programa, este se dava a partir de análises no contexto social e escolar, priorizando alunos com baixo

rendimento de aprendizagem. Na Escola DF, o público atendido eram os alunos do 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental, uma vez que nestas etapas o índice de evasão e reprovação era expressivo. Igualmente, na Escola FP, os selecionados eram os discentes do 8º e 9º ano, alguns com um histórico de reprovação ao longo da vida escolar. A decisão pela seletividade destes alunos, dado os critérios mencionados, se dava em acordo firmado em reuniões com a comunidade educacional no início de cada ano letivo. Em torno desse procedimento, a fala apresentada pelo Gestor Escolar B apresenta uma importante reflexão na prática educativa, destacando que:

Quando iniciávamos o processo de seleção das turmas, rapidamente se dava uma grande procura, inclusive por outros pais, em busca de vagas para os filhos, mesmo que estes não fossem da série selecionada para participar, alegando que os seus ficavam em casa ou na rua sem fazer nada. Recebemos uma demanda alta para poucas vagas ofertadas, mas afirmo que muitos desconheciam o programa, só procuravam por entender que aquilo se tratava de um reforço escolar (Gestor Escolar B, 2023).

A afirmativa expressa um ponto importante da pesquisa, mostrando que para muitos pais e/ou responsáveis, inclusive para a comunidade educacional, o Programa Mais Educação tratava-se de um reforço às atividades da escola regular, além de ações de lazer e entretenimento dos alunos, havendo total desconhecimento quanto à ideia deste no processo de alargamento da formação integral. Sob essa perspectiva, Leclerc e Moll (2012, p. 108) chamam a atenção para o fato de que:

[...] A oferta de atividades diferenciadas no turno oposto às aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político pedagógico, por isso, requer a superação do dualismo turno e contraturno. [...] Essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares” [...].

Soma-se a isso, o fato de muitos destes discentes serem classificados como “estudantes problemas da escola”. Nessa condição ideológica, muitos pais cobravam dos monitores que dessem maior ênfase no trabalho com as disciplinas que os filhos apresentavam dificuldades. Acrescenta-se ainda o discurso forjado, apresentado por alguns professores, de que “*este aluno está com baixo rendimento, coloca ele no Programa Mais Educação*” (Gestor Escolar A, 2023), realidade visível nas duas escolas

selecionadas no estudo. Diante dessa situação, o Gestor Escolar B apresenta uma importante reflexão.

Em nossa escola temos um grave problema, ainda não superado. No início do ano, os professores, ao receberem a lista com os seus respectivos alunos, olham para ela e começam a dizer: “Ah, esse aqui é um problema, não vai passar. Esse aqui é um bom aluno” e etc. Ou seja, uma série de estigmas ao estudante. E no tempo do Programa Mais Educação, além do tradicional discurso, estes mesmos professores se dirigiam até a minha sala e pediam que direciona-se aquele “aluno problema” para o programa, alegando que estes seriam disciplinados lá. Então, como daria certo se os próprios professores já negativavam os educandos? (Gestor Escolar B, 2023).

Questões desta natureza reforçam a ideologia de que estes programas estão inclusos na obrigatoriedade de garantir o aprendizado dos conteúdos curriculares aos estudantes, esquecendo-se dos inúmeros fatores que corroboram no processo ensino-aprendizagem e da ausência de subsídios no campo das políticas públicas para a consolidação desta premissa governamental. Assim, é visível a inoperância, nas duas realidades, da proposta pedagógica da escola e sua articulação com as finalidades do programa Mais Educação. De acordo com Sousa e Colares (2018, p. 118), “quando a comunidade escolar desconhece os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, acaba-se por relacioná-las apenas a uma ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar [...]”, o que ocorreu no município de Óbidos.

No campo prático de aplicabilidade do programa, destaca-se uma série de ações direcionadas a ampliação da formação integral dos sujeitos participantes, entre elas:

I. **Na Escola DF** (Anos Iniciais do Ensino Fundamental): atividades de pintura e desenho; produção de jogos; oficinas de produção de textos; teatro de fantoches; contação e produção de histórias; construção de hortas; oficinas de jogos matemáticos; danças e canto; oficinas com produtos recicláveis, etc.

II. **Na Escola FP** (Anos Finais do Ensino Fundamental): oficinas de canto e dança; oficinas de instrumentos musicais; banda fanfarra; construção de hortas e lixeiras; oficinas de teatro; jogos matemáticos; atividades de relaxamento corporal; oficinas de produção de textos e histórias (redação); pinturas de quadros, etc.

Dentre as atividades desenvolvidas, chama-se atenção à construção e manejo de hortas nas escolas, pelos próprios estudantes, visibilizando a aquisição de valores quanto

ao uso da terra e dos recursos disponíveis, em ações sustentáveis em prol de uma alimentação mais saudável no ambiente escolar, uma vez que estes produtos, plantados, cultivados e colhidos, eram utilizados no preparo do alimento dos mesmos. Reforça-se o compromisso com o desenvolvimento da consciência ambiental dos discentes e sua compreensão de cidadãos ativos e responsáveis pela preservação do meio ambiente para as atuais e futuras gerações.

Outra questão relacionada ao desenvolvimento destas atividades, assim como associada à inviabilidade do programa, se dá na ausência do apoio da família e da comunidade educacional, uma vez que, grande parte, não via este como uma possibilidade de desenvolvimento social dos estudantes, porém, como atividade de reforço e/ou relaxamento, resultando em reclamações, junto aos gestores, quanto à realização de atividades lúdicas⁶, enquanto imaginava-se que deveriam ser trabalhados os conteúdos do currículo oficial, principalmente, pelos pais e/ou responsáveis dos alunos que apresentavam baixo rendimento escolar. Comprovadamente, uma problemática visível nas duas instituições. Sobre essa questão, Gomes e Colares (2019, p. 330) afirmam que “[...] a política não é assumida efetivamente pela comunidade [...], seja por desconhecimento, seja por falta de estrutura, de informação/formação e até mesmo participação [...]”, incorrendo ao fato de que:

A efetivação da política depende de fatores como: infraestrutura, adequação de tempo e espaços na organização do trabalho pedagógico, formação para compreender e assumir o compromisso de trabalhar com o objetivo definido de realizar a educação integral não somente por parte dos professores como também e principalmente pelos outros sujeitos da comunidade escolar que ficam alheios as ações que acontecem na escola, metodologias alinhadas ao processo e contínua reflexão da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola (GOMES; COLARES, 2019, p. 330).

No ano de 2015 o programa foi extinto no município, associando este a uma experiência de duplo aspecto: positiva, no sentido de aproximação com as propostas da Educação Integral em tempo integral; e negativa, do ponto de vista de sua implementação, uma vez que esteve associada à condição de reforço, lazer e relaxamento dos estudantes,

⁶ Existem casos, em uma das escolas, em que os pais procuraram o Gestor para questionar o porquê de os seus filhos estarem frequentando a escola para fazer dança, que isso era “coisa de menina”, entre outros infundados questionamentos.

destituindo sua essencialidade formativa, humanizadora e potencializadora no encaixe de novas aprendizagens. Destaca-se ainda que o município não aderiu ao Programa Novo Mais Educação e, até o presente momento, nem um outro direcionado a esta finalidade. Nas escolas investigadas, permanecem os mesmos espaços, com um número significativo de materiais do programa, porém, sem alunos, sem utilidade e sem perspectiva de continuação da proposta, denotando a desvalorização dos investimentos em educação pública no país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, os resultados indicam que o processo de implementação do programa (2011-2015) nos *lôcus* do estudo não se concretizou de forma efetiva, uma vez que as realidades contrastam desafios e discrepâncias quanto à proposta originária. Além disso, sua exequibilidade esteve associada às ideias de reforço escolar, atividades de lazer e entretenimento dos alunos, cujos participantes eram classificados como “estudantes problemas da escola”. Experiência enfraquecida pela ausência de subsídios das políticas públicas, tais como: falta de formação dos monitores, inoperância com as demandas da escola e ausência do apoio familiar e comunidade educacional, fatores que contribuíram no fato de o município não ter aderido ao Programa Novo Mais Educação, existindo ainda os espaços com um número significativo de materiais do programa anterior.

É válido destacar que o Programa Mais Educação constitui mais uma das tentativas de implementação do modelo de Educação Integral em tempo integral, porém, outra vez enfraquecida e inviabilizada pela ausência de subsídios que promovam qualidade, segurança e compromisso frente às propostas estabelecidas com as realidades educacionais brasileiras. De acordo com Gomes e Colares (2019, p. 330) “[...] não podemos deixar de reconhecer que as tentativas e/ou experiências encontradas nas escolas que assumiram a proposta, alteraram a rotina das mesmas que buscaram [...] desenvolver ações [...] que pudessem ir além dos conteúdos em sala de aula”. Portanto, dado as suas fragilidades, estas experiências tornam-se percursos a serem analisados, avaliados e (re)alterados em prol do cumprimento de um ensino integral.

No atual contexto educacional brasileiro, contemplado o acionamento de mecanismos ideológicos e excludentes, principalmente, no período de 2016 a 2022, é preciso resistir em prol do direito à educação pública. Faz muito bem as escolas em negar sua participação no projeto ideológico assumido com o nome de “Programa Novo Mais Educação”, a não ser que estas desejem transformar seus estudantes em meros reprodutores de conteúdos técnicos para satisfação dos órgãos governamentais. Do contrário, é preciso constituir esforços coletivos de forma que possa evitar com que estes se corrompam em ações excludentes e seletivas.

A Educação Integral e a ampliação do tempo escolar precisam reascender o compromisso com a realidade do educando, com a articulação em prol de suas demandas sociais, com a aflorar de potencialidades em diversas dimensões, resultando em sujeitos críticos e interligados com o bem comum. Portanto, é necessário resistir em prol de uma transformação social na escola pública, gratuita e referenciada socialmente.

SOARES; Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. The more education program and the extension of school time: study in a municipality in the Amazon. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 25, Fluxo Contínuo, 2024, e024003. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024003>.

ABSTRACT: The study analyzes the implementation of the Mais Educação Program, within the scope of promoting Integral Education and expanding school time in a municipality in the interior of the Amazon. It was carried out through field research, including the application of semi-structured interviews with school managers. The results indicate that the process of implementing the program in the study location did not materialize effectively, considering that the realities contrast with challenges and discrepancies. Furthermore, its feasibility was associated with the ideas of academic reinforcement, leisure and entertainment for students, participants classified as “problem students” of the educational institutions covered in the program. Such experiences, weakened by the absence of subsidies from public policies – lack of training, ineffectiveness with the realities and absence of family support – contributed to the fact that the municipality did not adhere to the Novo Mais Educação Program and, to date, no other experience of expansion of the school day, nor alignments with the promotion of comprehensive education.

Keywords: More Education-Amazonia Program. Education during school time. Comprehensive education.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto N° 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso: 15 out. 2023.

BRASIL. *Lei N° 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 27 out. 2023.

BRASIL. *Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso: 11 nov. 2023.

BRASIL. *Portaria Interministerial N° 17, de 24 de abril de 2007*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=2446&Itemid= Acesso: 30 nov. 2023.

BRASIL/MEC. *Portaria N° 1.144 de 10 de outubro de 2016: institui o Programa Novo Mais Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.bsgestaopublica.com.br/portariamec1144> Acesso: 30 out. 2023.

BRASIL/MEC. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf Acesso: 30 out. 2023.

CHAGAS, M. A. M. D. CIEPS: referência de educação integral em meio às ações neoliberais. *Educação em Revista*, Marília, v. 24, 2023, p. 1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023012> Acesso: 04 nov. 2023.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

GALÚCIO, G. S. D. S.; COLARES, M. L. I. S. A relação histórica entre sociedade e escola e suas implicações na educação integral. In: COLARES, M. L. I. S.; JEFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Orgs.). *A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços*. Santarém, PA: Ufopa, 2019, p. 155-167. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18jP7JQjJA4orR3F41fpNcVMevC8XWsZk/view> Acesso: 25 out. 2023.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. Política de Educação Integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista (BA), v. 15, n. 31, 2019, p. 313-332. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675> Acesso: 25 out. 2023.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. D. F. M. D. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. *Revista Exitus*, Santarém, v. 8, n. 3, 2018, p. 143-169. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642> Acesso: 23 out. 2023.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. D. O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de Educação Integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. *Revista Exitus*, Santarém, v. 8, n. 3, 2018, p. 32-57. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638> Acesso: 19 out. 2023.

LECLERC, G. D. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 45, 2012, p. 91-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf> Acesso em: 16 out. 2023.

MONTEIRO, E. S.; SCAFF, E. A. D. S. A pesquisa em Educação Integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. *Revista Exitus*, Santarém, v. 5, n. 2, 2015, p. 12-26. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/55/55> Acesso: 23 out. 2023.

ÓBIDOS. *Lei Nº 4.884 de 23 de junho de 2015: aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Óbidos-Pará*. Óbidos, PA: SEMED/CEE, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao> Acesso: 01 nov. 2023.

PARÁ. *Lei N° 8.186 de 23 de junho de 2015*: aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) do Pará. Belém, PA: Governo do Estado, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao> Acesso: 30 out. 2023.

PESSOA, P. D. S. *et al.* Programa Mais Educação: revisão de literatura. *Psic. Da Ed.*, São Paulo, v. 45, 2017, p. 87-94. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n45/n45a09.pdf> Acesso: 25 out. 2023.

SOARES, L. D. V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados? *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 15, set./dez., 2020, p. 1-24. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951> Acesso: 23 out. 2023.

SOARES, L. D. V.; FERREIRA, M. A. V. Desafios da prática docente no município de Óbidos-Pará: um estudo sobre a formação de professores na educação básica. *In: DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Orgs.). Educação Brasil*. Vol. 1. Chapecó: Livrológica, 2019, p. 157-166.

SOUSA, L. T. D.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 38, 2018, p. 99-121. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/7138/pdf> Acesso: 28 out. 2023.

SITES CONSULTADOS:

Centro de referências em educação integral. *Conceito de Educação Integral*. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> Acesso: 30 out. 2023.

Ibge. *Panorama de Óbidos-Pará*. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/obidos/panorama> Acesso: 29 out. 2023.

Recebido em: 07/12/2023
Aprovado em: 06/03/2024