



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

LARISSA PANTOJA DA GAMA

**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE  
SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM  
CASTANHAL/PA**

CASTANHAL-PA  
2018

LARISSA PANTOJA DA GAMA

**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE  
SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM  
CASTANHAL/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro

CASTANHAL-PA  
2018

LARISSA PANTOJA DA GAMA

**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE  
SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM  
CASTANHAL/PA**

Projeto de Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 28/03/2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Madison Rocha Ribeiro (Orientador- Presidente da Banca)  
Dr. Em Educação  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup>. Luizete Cordovil Ferreira da Silva (Membro - Examinador)  
Mestra em Educação  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Eula Regina Lima Nascimento (Membro - Examinador)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Pará

CASTANHAL/PA  
2018

*À minha família, em especial, e a todos aqueles que direta  
e indiretamente contribuíram para que este sonho se  
tornasse real.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me concedido saúde, força, determinação e principalmente alegria para superar, sempre com muita positividade e fé, as adversidades surgidas em meu caminho.

A Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, especialmente aos docentes e funcionários, que em seu conjunto me proporcionaram oportunidades únicas de crescimento pessoal e profissional, vislumbrando um mestrado e, se Deus permitir, um doutorado.

Ao Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) - Educação do Campo e a todo seu coletivo por terem me proporcionado momentos maravilhosos e ricos de aprendizado, impactando na mudança de visões e concepções que me prendiam a realidades passadas de educação no campo, onde estudei praticamente a vida toda.

Ao meu orientador, professor Dr. Madison Rocha Ribeiro, pelas palavras, pelo aporte teórico cedido e por me fazer acreditar no meu potencial, sugerindo novos caminhos de pesquisa quando nem eu mesma acreditava devido à correria do dia-a-dia e o curto prazo.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe que me deu todo suporte para que eu não desistisse, pelo amor e apoio incondicional.

Aos meus irmãos e à minha cunhada Lorena por acreditarem em mim, fazendo com que eu carregasse a responsabilidade e não os desapontasse. Todos os três contribuíram grandemente nas minhas idas e vindas diárias, da cidade para o interior durante as madrugadas, enfrentando frio, e durante as tardes quentes enfrentando sol e chuva.

Ao meu grupo de amigos constituído na faculdade por me entenderem muitas vezes e por não me deixarem desanimar.

E a todos que direto ou indiretamente fizeram parte da minha formação e que resultou no que sou hoje, o meu muito obrigado!

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Programa Novo Mais Educação: um estudo de sua implementação em uma escola do Campo em Castanhal/PA” é produto de uma pesquisa de campo realizada em uma escola localizada no assentamento João Batista II no meio rural do Município de Castanhal/PA. A investigação analisou a implementação e funcionamento do referido programa, visto como estratégia operacional da política de educação em tempo integral no Brasil. O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo no estudo de caso a sua inspiração metodológica. Para a coleta de dados e informações, utilizou-se da entrevista estruturada a qual foi realizada com a articuladora do Programa na referida escola, tendo esta, a função singular de coordenar e organizar as atividades do programa na escola, promover diálogo entre escola e comunidade e integração do programa ao Projeto Político Pedagógico. Os dados foram organizados e analisados com base nas ideias de autores que tem discutido a educação em tempo integral no Brasil como Cavaliere (2010), Gonçalves (2006), Ribeiro (2017), Moll (2012), dentre outros. Conclui-se que a implementação do programa na escola do campo tem suas singularidades, tendo em vista os aspectos culturais do contexto em que a escola se situa, revelando desafios próprios, mas o esforço da comunidade educativa e as parcerias estabelecidas têm favorecido a mudança do status de ensaio para a efetivação da educação integral. O estudo revela também que o programa vem se desenvolvendo parcialmente dentro do que os documentos legais advogam para a educação básica no campo, visto que o mesmo se reporta ao país não se restringindo as especificidades regionais. No entanto, apesar disso, valoriza a cultura presente, buscando estratégias para adequar às peculiaridades deste contexto, obedecendo os princípios da educação do campo diluídos nas suas práticas de diálogo com a comunidade, partindo dos saberes locais para a promoção das finalidades do programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tempo integral. Novo Mais Educação. Escola do Campo. Política pública.

## ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) titled "New More Education Program: A Study of its Implementation at a Field School in Castanhal / PA" is the product of a field survey conducted at a school located in the settlement of John the Baptist II in the middle in the municipality of Castanhal / PA. The research analyzed the implementation and operation of this program, as an operational strategy of the policy of full time education in Brazil. The study was based on a qualitative research approach, having in the case study its methodological inspiration. For the collection of data and information, a structured interview was used, which was carried out with the articulator of the Program in the said school, which has the singular function of coordinating and organizing the activities of the program in the school, promoting dialogue between school and community and integration of the program into the Pedagogical Political Project. The data were organized and analyzed based on the ideas of authors who have discussed full-time education in Brazil such as Cavalieri (2010), Gonçalves (2006), Ribeiro (2017), Moll (2012), among others. It is concluded that the implementation of the program in the rural school has its singularities, considering the cultural aspects of the context in which the school is located, revealing its own challenges, but the efforts of the educational community and the established partnerships have favored the test status for the realization of integral education. The study also reveals that the program has been partially developed within what the legal documents advocate for basic education in the field, since it is reported to the country not restricting regional specificities. However, in spite of this, it values the present culture, seeking strategies to adapt to the peculiarities of this context, obeying the principles of education of the field diluted in its practices of dialogue with the community, starting from the local knowledge to promote the purposes of the program.

**KEYWORDS:** Full time. New More Education. School of the Field. Public policy.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAED</b>	-	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
<b>CENPEC</b>	-	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>CIEPs</b>	-	Centros Integrados de Escolas Públicas
<b>ECA</b>	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EEx</b>	-	Entidade Executora
<b>FUNDEB</b>	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>FNDE</b>	-	Fundo de Desenvolvimento da Educação
<b>IBGE</b>	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	-	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>LDB</b>	-	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação
<b>NEC</b>	-	Núcleo de Educação do Campo
<b>PAR</b>	-	Programa de Ações Articuladas
<b>PDE</b>	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDDE</b>	-	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PIBID</b>	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PME</b>	-	Programa Mais Educação
<b>PNAE</b>	-	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	-	Plano Nacional de Educação
<b>PNAIC</b>	-	Plano Nacional pela Alfabetização na idade Certa
<b>PNME</b>	-	Programa Novo Mais Educação
<b>PPP</b>	-	Projeto Político Pedagógico
<b>SEMED</b>	-	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCLE</b>	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEPA</b>	-	Universidade do Estado do Pará
<b>UFPA</b>	-	Universidade Federal do Pará
<b>UEx</b>	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3</b>	<b>EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DO CAMPO.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL “NOVO MAIS EDUCAÇÃO” .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>ORIGEM E FINALIDADE.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2</b>	<b>GESTÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3</b>	<b>PÚBLICO ALVO E CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>3.4</b>	<b>FUNDAMENTOS LEGAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>3.5</b>	<b>FINANCIAMENTO.....</b>	<b>29</b>
<b>3.6</b>	<b>PROPOSTA CURRICULAR.....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA “NOVO MAIS EDUCAÇÃO” NA ESCOLA DO CAMPO ROBERTO REMIGI EM CASTANHAL/PA.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1</b>	<b>A VISÃO DA ESCOLA SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA ROBERTO REMIGI.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2.1</b>	<b>A relação com a Secretaria Municipal de Educação .....</b>	<b>38</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Gestão administrativa e pedagógica.....</b>	<b>40</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Sobre os profissionais envolvidos no programa.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Sobre o público alvo.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Organização e desenvolvimento curricular.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2.5.1</b>	<b>Organização e ampliação do tempo escolar.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2.6</b>	<b>Infraestrutura física e tecnológica.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2.7</b>	<b>Avaliação do desenvolvimento do aluno.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2.8</b>	<b>Parceria escola x comunidade.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2.9</b>	<b>Dificuldades no desenvolvimento do programa na escola.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2.10</b>	<b>Contribuições e impactos.....</b>	<b>49</b>

<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>52</b>
	<b>APÊNDICES</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo compartilha discussões acerca da educação integral/educação em tempo integral, na perspectiva de compreender, especificamente, a educação em tempo integral enquanto política pública educacional, operacionalizada estrategicamente pelo Programa Novo Mais Educação, criado pelo governo federal brasileiro no final do ano de 2016.

O estudo reporta-nos aos anos constituintes do século XX, onde pulsaram os primeiros ideais e ações determinantes da educação integral no Brasil que, por conseguinte, refletiram e refletem, até o momento, na constituição de documentos oficiais e políticas públicas do campo educacional.

Educação integral e educação em tempo integral não são a mesma coisa. São fenômenos, entretanto, imbricados, que ao longo da histórica educacional brasileira vieram se expressando, ora em uma mesma proposta, ora em separado. Do início do século XX até o presente momento muitas experiências de educação integral e, principalmente de educação/escola de tempo integral, vieram sendo realizadas no Brasil, com repercussões e propósitos diferenciados em nível nacional, mas nunca alcançando um grau de aceitação e permanência elevado e duradouro em todo o território nacional.

Atualmente, a educação integral e a educação em tempo integral, esta última representada pelos projetos e programas de escola de tempo integral, têm ganhado destaque em diferentes instâncias da federação brasileira, despertando o interesse da sociedade, em geral, por compreender e avaliar as suas lógicas, propósitos, dificuldades e contribuições.

Neste sentido, o presente estudo apresenta mais uma análise, dentre as já existentes, referente a um dos programas de educação em tempo integral brasileiro, executado atualmente nos municípios do país. Trata-se da análise da implementação do Programa Novo Mais Educação em uma escola pública municipal intitulada E.M.E.I.E Roberto Remigi, situada no campo do município de Castanhal no Estado do Pará.

O interesse pela temática educação integral/tempo integral surgiu no âmbito da Disciplina Política Educacional do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, em que fomos motivados a pesquisar uma política pública educacional que estivesse sendo implementada em uma escola do município de Castanhal. Na ocasião, escolhi pesquisar e avaliar o desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME) na mesma escola do campo, *locus* desta investigação. Como o PME foi encerrado em 2016, e em sua substituição, foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), resolvi dar continuidade em minhas pesquisas acerca da educação em tempo integral, tendo como objeto de estudo, neste momento, a

implementação do referido programa na Escola do Campo de E.M.E.I.F. “Roberto Remigi”, localizada no município de Castanhal/PA Cabe destacar que o desejo especial em analisar tal programa em uma escola do campo se deu em função de residir na zona rural de Castanhal, e por compreender que o campo e, conseqüentemente, a escola nele localizada, tem suas peculiaridades e devem ser valorizadas e consideradas pelas políticas públicas educacionais.

A pesquisa tomou como base o cenário de desenvolvimento do PNME na escola do campo E.M.E.I.F Roberto Remigi, em 2017. Para melhor direcionar o desenvolvimento da investigação, problematizando o objeto de estudo em destaque, foram elaboradas duas questões norteadoras, a saber:

- Como o PNME vem sendo implementado na escola do campo “Roberto Remigi”, no município de Castanhal/PA?
- Ao ser implementado em uma escola do campo, o PNME valoriza os princípios e peculiaridades da educação a ser desenvolvida nesse espaço?

Considerando as questões da pesquisa o estudo visou conhecer como vem se dando a implementação do PNME na escola “Roberto Remigi”, tendo em vista destacar suas dificuldades, contribuições e adequações à educação do campo. Para atingir este macro objetivo, o estudo buscou: descrever, a partir de vários aspectos, como o Programa vem sendo implementado na referida escola; identificar as dificuldades para sua implementação na escola em estudo; destacar as contribuições do programa para a comunidade educativa e analisar se o PNME considera e valoriza os princípios e peculiaridades da educação do campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa da pesquisa do tipo de campo de caráter exploratório e descritivo. Esta abordagem não busca quantificar, enumerar ou medir, aliás, é caracterizada pela descrição de fatos sobre pessoas, lugares e objetos, de acordo com Godoy (1995). Uma das vantagens dessa abordagem é a proximidade do pesquisador com a realidade que está sendo estudada, propiciando uma interação e melhor entendimento da situação para a obtenção de dados.

Por outro lado, a abordagem envolve a subjetividade, deste modo, a interpretação dos resultados está sujeita a influências de crenças e/ou valores pessoais sobre o que está sendo estudado, conforme Günther (2006). Entretanto, esta abordagem se alinha ao objetivo proposto pelo estudo devido ao papel que o pesquisador assume, ali, de observador sem intervenção no ambiente natural, segundo Godoy (1995).

Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista estruturada a qual foi realizada com a articuladora<sup>1</sup> do programa no âmbito da escola. Esta técnica define-se pela interação entre duas ou mais pessoas com o objetivo de “[...] apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” sobre determinado assunto, explica Severino (2007, p. 124). A este propósito, optou-se por realizar a entrevista estruturada, a qual se caracteriza por perguntas estabelecidas previamente, sem abertura para criação de novas perguntas, semelhante ao questionário pelas questões diretivas que compõe, permitindo a categorização das respostas para análise das mesmas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A pesquisa realizou-se em uma única escola classificando-se deste modo o estudo de caso, o qual se caracteriza em harmonia com Oliveira (2011) pela investigação aprofundada dos elementos constituintes de um caso em particular não submetendo-se à generalizações.

O lócus da pesquisa foi a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Roberto Remigi, Castanhal/PA. É uma escola resultante das lutas dos militantes dos movimentos sociais por uma educação capaz de suprir as necessidades de formação através de práticas voltadas à educação do campo para os sujeitos do assentamento João Batista II na área rural de Castanhal/PA. A educação formal era realizada, inicialmente, em um barracão a partir do ano de 2002 e depois, com o apoio do poder público, instituiu-se a escola que se mantém atualmente.

A sujeita entrevistada é identificada aqui pelo nome “Girassol” no intuito de preservar sua identidade. A mesma é formada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e atua em sua primeira experiência como articuladora do programa na referida escola.

Houve, no primeiro momento, o contato inicial com a coordenação do programa na instituição participante. Na ocasião, foram realizados os procedimentos éticos como: esclarecer os motivos da escolha da instituição pesquisada, objetivo da pesquisa, técnica de coleta, uso dos dados, entre outros para então solicitar autorização através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida a realização da entrevista.

Os dados foram analisados levando em consideração as manifestações do sujeito frente aos questionamentos realizados no decorrer da pesquisa.

---

<sup>1</sup> O Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente. Ele deve possuir carga horária mínima de 20 (vinte) horas e estar em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola. Ele é o responsável pela coordenação e organização das atividades do programa na escola e pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (BRASIL, 2016, p.3).

O presente trabalho está dividido em 5 (cinco) seções. A seção 1 (um) intitulada “Introdução” apresenta o plano inicial do trabalho de investigação, explicitando os motivos que nos levaram a pesquisar essa temática, além dos objetivos que dão sustentação ao trabalho e métodos escolhidos para a realização do mesmo. Na seção 2 (dois) intitulada “Educação em Tempo Integral”, faz uma abordagem acerca da história da educação Integral, como e onde surgiu e para qual fim, apresentando em sua trajetória, seus principais defensores e suas diferentes concepções. Traz, entretanto, a discussão do programa de tempo integral nas escolas de outro contexto, neste caso, no contexto campesino, expondo suas peculiaridades e seus princípios pelo qual devem ser contemplados pelo programa e pela escola conjuntamente. A sessão 3 (três), “Programa de Educação em Tempo Integral “Novo Mais Educação”” expõe a perspectiva de Educação em Tempo Integral na atualidade esclarecendo suas finalidades e os elementos necessários para adesão e funcionamento do programa nas escolas fundamentando-me no diálogo com os documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação em 2016 e 2017.

A seção 4 (quatro) “ A Implementação do Programa “Novo Mais Educação” em uma escola do campo “Roberto Remigi” em Castanhal/PA, trata da exposição das informações coletadas acerca do funcionamento do Programa Novo Mais Educação na escola, seguidos de análise à luz dos pressupostos teóricos que embasam o trabalho, descrevendo sobre: Relação com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sobre a gestão administrativa e pedagógica do programa em nível escolar, os profissionais envolvidos no programa, o público alvo do programa, organização e desenvolvimento curricular, a organização e ampliação do tempo escolar, Infraestrutura física e tecnológica, avaliação do desenvolvimento do aluno, parceria escola X comunidade, dificuldades no desenvolvimento do programa na escola e as contribuições e impactos que ocorreram no decorrer do ano letivo de 2017.

E na seção 5 (cinco), “Conclusão”, aponta os fatores determinantes para qual encaminham às conclusões do trabalho envolvendo, majoritariamente, a execução e implementação do PNME, bem como dos princípios e peculiaridades que formam este contexto.

## 2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

### 2.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A discussão sobre educação integral no cenário Brasileiro é considerada contemporânea e histórica concomitantemente por se tratar de um paradigma conveniente à formação humana pensada e executada no sistema público de educação desde o início do século XX de maneiras diferenciadas, porém revestidas de caráter integral com o propósito de formar o homem em todas as suas dimensões, “[...] considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo [...]” previstos pelo Ministério da Educação (2009, p.19), ancorando-se no ideal educativo grego pelo qual se priorizava o atendimento aos aspectos globais da vida do ser humano, denominado “Paidéia” ao qual “[...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais. (JAEGER, 2001, p. 335)”. Essa percepção corresponde ao que hoje chamamos de educação integral, como afirma Coelho (2009).

As primeiras pegadas da Educação Integral no Brasil surgem em meio à importantes transformações sociais que também foram definitivas para que correntes políticas ideológicas vislumbassem e lutassem por uma educação que correspondesse a seus ideais justificada pela necessidade de se adequar as transformações ocorridas pelo processo de industrialização, como por exemplo, as desigualdades sociais, novos meios de trabalho, novos costumes, novos pensamentos. Com isso, percebeu-se que “[...] as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática [...]” como aponta Cavalieri (2010, p. 258), sendo desta forma, um impulso para a escola a adquirir mais responsabilidades acreditando que as instituições informais (sociedade e família) de educação não conseguissem acompanhar os avanços ou não estivessem preparados para o mesmo. (CAVALIERI, 2010).

A corrente Integralista, por exemplo, na década de 30 (trinta) fundamentava-se no rigor da disciplina voltada aos desígnios cívicos e morais recaindo sob a noção político conservadora embasados nos princípios de Plínio Salgado e calcadas no militarismo o qual partia da concepção de educação integral para o homem integral, segundo Cavalieri (2010). Na mesma época, os anarquistas iam contra essa proposta. Propunham uma educação que desenvolvesse para além da formação física e intelectual, a supremacia da liberdade humana caracterizando desta forma a noção político emancipadora. (RIBEIRO, 2017).

A corrente Liberal, entretanto, pautava-se na democracia pela garantia do desenvolvimento cultural e social do aluno em tempos ampliados ainda de acordo com Cavalieri (2010), colocando-o em experiências baseadas na realidade e às práticas cotidianas. Gonçalves (2006) explica que a corrente em destaque, teve Anísio Teixeira como articulador e pregador por um novo modelo educacional e percussor do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932 revogando a atual conjuntura educacional que se mostrava deficiente de qualidade.

Das correntes citadas anteriormente, é possível analisar a partir de seus objetivos a preocupação em formar o ser humano em sua totalidade, não se limitando ao ato de alfabetizar, porém voltada aos interesses específicos de cada grupo. A corrente liberal destaca-se por romper com o modelo fechado e assumir a ideia de democratizar o ensino, tendo como estratégia ensinar ao sujeito o que ele deve aprender para intervir na realidade, para que este reflita e participe sobre questões ao seu redor. Conforme exprime Cavalieri (2010, p. 253): quebrar com a questão de “preparar para a vida”, quando em seu entendimento “[...] de que educação é vida e não preparação para a vida [...]”, rompendo com a ideia de instruir para manusear instrumentos prontos, uma educação acabada em si mesma, sem portas para pensar ou refletir. O foco agora era do aluno.

Para que isso ocorresse, necessitaria então de ampliação dos espaços existentes e criação de novas instalações para atender a adesão maciça de pessoas, e durante seu percurso como político e educador, fundou escolas em modelo integral realizando assim seu projeto que a muitos anos estaria sendo fomentado. No entanto, não culminou da forma como desejava, ao ser retirado da vida política durante a ditadura militar (CAVALIERI, 2010).

Dentre os quais destacam-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador na Bahia na década de 1952 onde pela manhã atendia os alunos no modelo curricular chamados de escola classes e pela tarde executadas atividades culturais e artísticas denominadas escolas parque por conceber um caráter mais lúdicos por assim dizer. Os (CIEPs) Centros Integrados de Educação Pública implantados no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro baseado nos ideais de Teixeira ocorreu três décadas após a decadência do centro, mas especificamente em 1980 (RIBEIRO, 2017).

Partindo do princípio de que o estado vive em função dos seres humanos se estendendo para a ideia de que também a escola existe em função dos mesmos, compreende-se, portanto, que estado e escola por assim dizer, devem proteção integral e assistência aos sujeitos de direitos, expresso no caderno temático, Sujeitos de Direito (2015). O estado, no entanto, passa a assumir este papel quando se configura por meio da Constituição Federal a universalização

do ensino em 1988 prevendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu parágrafo segundo do artigo 34 que:

Artigo 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, 1996, p.12).

É nesse contexto que se reafirma a educação integral como propulsora de uma educação que garanta o desenvolvimento pleno em todas as dimensões físicas, intelectuais, afetivas e sociais do sujeito em tempo ampliado.

Nesta perspectiva em 2001, foi criado o Plano Nacional da Educação, onde mais uma vez retoma a discussão de educação Integral apresentando como meta a “[...] a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares”. (BRASIL, 2009, p.22).

No ano de 2007, através do Ministério da Educação, é lançada por meio do Programa de desenvolvimento da Educação (PDE), a meta “Compromisso Todos pela Educação” a ser executado pelo Programa Mais Educação o qual tinha entre seus propósitos fundamentais: de reduzir a evasão escolar, valorizar a cultura dos povos, diminuir a distorção idade série e além disso melhorar a qualidade da educação escolar tendo suas ações impulsionadas pelo financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) alcançando a expansão de matrículas em tempo integral e de qualidade que se pretende de forma a superar o que revelam os dados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (2003), onde explicita que

16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Nas regiões mais pobres, como Norte e Nordeste, somente 40% das crianças concluíram o Ensino Fundamental. Segundo análise do IPEA no relatório “Brasil: o estado de uma nação” (2006), a quantidade de concluintes do Ensino Médio, em 2003, não passou de 30,4% da que ingressou na 1ª série do fundamental no mesmo ano. A simulação feita pelo IPEA com os números de 2003 indica que, do total de ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental, 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série. Por isso, ao instituir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e fixar metas para o desempenho escolar, o Ministério da Educação induziu ações sobre territórios considerados prioritários, com predominância nas regiões Norte e Nordeste. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medido em 2007, nesses territórios, é encorajador quanto ao alcance e mesmo à superação da meta de seis

pontos em uma escala de zero a dez, para todas as escolas da Educação Pública Básica, em 2022. (BRASIL, 2009, p. 13).

Apesar dos investimentos, o índice permanece baixo e tendo em vista o não avançar referente ao que se propunha, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, o Programa Novo mais educação que além de manter os mesmos objetivos, reforça a valorização da proficiência em Língua portuguesa e em Matemática (BRASIL, 2016).

## 2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Muitas foram as concepções em torno da Educação Integral revestidas de acordo com o interesse que cada grupo pretendia alcançar, pois “[...] percebemos que o tema é colocado em pauta de acordo com os interesses políticos de cada época, sendo desconsiderado em determinados momentos”. (ALBUQUERQUE; LEITE, 2016, p.2). Deste modo, é importante compreendermos que a escola de tempo integral assume determinado papel a partir de sua concepção de escola de tempo integral.

Esta subseção aborda os aspectos teóricos e conceituais, destacando concepções de educação integral e em tempo integral. A fundamentação teórica utilizada, parte dos estudos realizados por Cavalieri (2007), a qual expressa quatro concepções desenvolvidas pela autora que assinalam as escolas de tempo integral no país brasileiro, denominados: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial de Educação Integral.

A concepção assistencialista, como o nome já indica, parte da perspectiva de uma escola que visa prioritariamente o atendimento direcionado a um determinado público. Público este carente, pertencente à camadas populares, haja vista, sua deficiência econômica, cultural, de lazer, e de proteção consequente das desigualdades sociais gerando a marginalização, a violência e a exclusão dos menos favorecidos. A escola, portanto, diante deste cenário no século XX assume uma nova identidade acreditando que a cura de tais mazelas que se perduravam neste cenário se dava a partir da democratização do ensino como explana Ribeiro (2017, p. 67), e ao mesmo tempo adquirindo papel protecionista e assistencialista, “ocupando-o” por meio da “[...] diversidade de aprendizagens vivenciadas dentro de um tempo superior ao do turno”.

A concepção autoritária tem certo resquício da concepção anterior, pois, ambas supõem que manter o aluno durante o tempo ampliado no ambiente escolar previne que este adentre o

mundo do crime e inclusive a exploração infantil, promovendo rigor e disciplina como forma de refutar tais mazelas e centrando-se na formação do homem para o trabalho, ancoradas nas atividades direcionadas neste sentido, conforme destaca Ribeiro (2017).

A visão democrática por sua vez, vê na jornada educativa ampliada uma oportunidade de libertação dos indivíduos. O tempo seria determinante para o êxito no desenvolvimento da aprendizagem e habilidades destes, já que com a ampliação de tempo, as oportunidades educativas também seriam ampliadas possibilitando aprofundamento dos conhecimentos, fundamental para a emancipação. No entanto, Ribeiro (2017) ressalta que junto com a ampliação dos tempos é fundamental que haja uma reorganização do currículo escolar, de forma que este tempo realmente seja executado de maneira proveitosa, refletindo na formação de sujeitos críticos, preparados para intervir na sociedade e para a vivência plena da cidadania.

Já a visão multissetorial de educação em tempo integral não configura o tempo ampliado unicamente na estrutura escolar como determinante da aprendizagem. Esse fator por si só não dialoga eficazmente com a realidade, para tanto, é importante a parceria do estado com demais órgãos não governamentais fomentando, desta forma, uma variedade de aprendizados o qual dar-se-á mais significativamente em contato com outros espaços que remontam e fazem parte do dia-a-dia dos sujeitos. Essa experiência torna o ambiente seja ele, uma praça, ou um parque ecológico, nicho educador, dando a estes, valor e significados, inclusive de pertencimento e de cuidado com o espaço que os cerca.

Promove, além disso, uma educação que a priori se estenda para além ou atrelada à “[...] vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2009, p.21).

Assim sendo, é possível perceber as disparidades que se encontram essas visões onde foi possível perceber que, no entanto, o tempo é fator necessário à medida do cumprimento dos objetivos que se almeja alcançar, traçando novos rumos e nova identidade à escola, pois, decorrente da ampliação do tempo surgem novas funções à escola nessa configuração de ensino que emerge visando a reorganização do currículo, espaços e funções formativas em conformidade com o previsto na LDB (1996) expresso por Gonçalves (2006).

Desse modo, o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do

pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade. (BRASIL, 2009, p.49).

Tal debate, por outro lado, por vezes configurou-se alvo de crítica por educadores e pesquisadores por não haver um equilíbrio sócio educacional, exprimindo centralidade no assistencialismo e na proteção deixando a educação em segundo plano. Paiva (1985) questionava o caráter populista expresso, e Arroyo, (1988, *in* Gonçalves, 2006, p.130) examinava “sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total”. Mas qual a real configuração de Educação Integral/Tempo Integral?

Uma gama de autores que discutem a temática em questão conceitua em seus trabalhos “o que é educação Integral e o que é educação em tempo integral”, para tanto, dois dentre estes foram selecionados pelo seu debate concreto.

Para Gonçalves (2006, p.130)

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

Uma educação abrangente a qual atenda todos os aspectos que fazem parte da vida do ser humano, externo à questões físicas, considerando-o como ser pensante, que deseja e que expõe sentimentos. Em complementação a esta linha de pensamento Moll & Leclerc (2012, p. 93) destacam a Educação Integral como “[...] o modo de retomar o sentido desse “crescimento orgânico, humano” associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano”, isto é, a base para a formação humana em sua totalidade deve inspirar as experiências cotidianas ao qual munidos de competências construídas pela intersetorialidade nesse paradigma educacional, poderão constituir-se atores sociais que refletem e criticam os acontecimentos em sociedade.

Para tanto, embasando-se nos pensamentos de Gonçalves (2006, p.131),

falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo.

Essa necessidade de ampliação do tempo denota que 4 (quatro) horas da jornada escolar seriam insuficientes e tal ampliação inclusive se manifesta nos documentos legais da educação

Brasileira onde em junção com o pensamento de Moll (2008) compreende além disso, as “[...] matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, como referência à LDB n. 9495/96 que há mais de uma década, preconizava a progressiva ampliação da jornada escolar”. (MOLL, 2008, p.11).

Portanto, cabe afirmar que no que tange a formação integral do ser humano, isto é, em todas as suas dimensões físicas, intelectuais e etc., a educação Brasileira vem seguindo a passos lentos inspirados nos eventos passados que por vezes fracassaram, mas que com o reconhecimento da educação como dever do estado e assegurado por tal instância, concebendo o ideal de uma educação igualitária, vem se intensificando em buscar estratégias que promovam uma educação para além do mecanismo robotizado.

### 2.3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DO CAMPO

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo é um movimento que nasce da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, e especialmente à escola, que seja uma educação *no* e *do* campo, voltada para a educação dos sujeitos camponeses.

Este movimento que fora excluído historicamente busca não só uma educação específica, mas a conquista de políticas públicas educacionais que satisfaçam seus anseios e que alcancem a dimensão humana na reconfiguração de sociedade que se pretende atendendo o direito universal à Educação previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Nunes (2013) relata que Paulo Freire, foi um dos educadores pelo qual percebendo a exclusão e marginalização dos povos do campo das discussões, programas e ações voltadas a educação brasileira, propôs estratégias pedagógicas aos sujeitos que ali vivem embasando inclusive propostas para a educação do campo em dias atuais.

Dados do IBGE (2010) revelam o impacto que a exclusão teve no índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos povos do campo, onde 24,6% das crianças de 7 a 14 anos ainda se encontram analfabetas e somente 5% frequenta o ensino médio, retrata Nunes (2013).

No âmbito dos índices negativos que se encontrava a educação Brasileira, foi implementado uma política de Educação Integral como estratégia de minimizar a desigualdade e aumentar a qualidade da educação nesse contexto.

Esta reconfiguração de educação em tempo ampliado é descrita por Cavalieri (2010) como uma ação educacional ampla que considera o sujeito em suas dimensões, por outro lado, no ambiente escolar promove um sentido de ação e reação, isto é, a ação terá resposta em formato de aprendizagem se baseada na realidade dos indivíduos.

Em direção a este sentido de reconfiguração de educação, o Ministério da Educação a partir da proposta de educação integral, prevê na associação das ações educativas à vida, conectando saberes de interesse de crianças, jovens e adolescentes propiciando o desenvolvimento do conhecimento significativo na perspectiva de Ausubel<sup>2</sup> (1963).

Nesta perspectiva surge o “Programa Mais Educação” inicialmente em escolas urbanas expandindo-se anos mais tarde ao campo conforme previsto na Cartilha do MEC (2011), denominado “Mais Educação Passo a Passo” superando ao que coloca o parágrafo 5º das disposições transitórias da LDB de 1996, onde diz que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das *redes escolares públicas urbanas* (grifo nosso) de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. “Públicas urbanas” é o que está exposto no parágrafo mencionado. Portanto, não há preocupação emergencial com o avanço da qualidade educacional das escolas situadas no campo, de acordo com Giolo (2012).

A cartilha ainda informa das condições de atendimento pelo programa às escolas, prioritariamente aquelas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e a princípio aquelas situadas na zona urbana em situações de vulnerabilidade social e educacional que carecem de políticas públicas para a promoção da diminuição da desigualdade social bem como da elevação da qualidade educacional no ano de 2010. O objetivo era que o atendimento se expandisse passando de 15.000 (quinze mil) escolas em 2011 para 32.000 (trinta e dois mil) escolas até o ano de 2014 atendendo desta forma as escolas do meio rural de acordo com o Ministério da Educação em 2011.

Esta conquista se deve às ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) criado em 2012 no Ministério da Educação, “que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013) enquadrando o referido Programa em um de seus eixos estruturantes voltados para a Gestão e Práticas Pedagógicas no e do Campo ao qual suas orientações são impregnadas dos princípios que regem a Educação do Campo de acordo com Brasil (2012) no decreto nº

---

<sup>2</sup>Para Ausubel (1963, p. 58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento (Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L.1997 apud AUSUBEL, 1963).

7.352, de 4 de novembro de 2010. Dentre os quais se deve afirmar por meio da Execução do Programa dentre outros, os princípios abaixo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2012, p.82).

Os princípios acima elencados devem ser respeitados para que de fato se configure um ensino pautado nas peculiaridades dos indivíduos pertencentes ao contexto campesino promovendo assim a educação do campo.

É importante destacar que com a substituição do Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais educação em 2016, os objetivos relacionados ao campo da cultura e das artes ficou sobreposto pela qualidade suprema da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática frente à continuidade de baixos índices na educação. Portanto, vale repensar se o programa em si e a política de educação Integral, não está se descaracterizando em função do fortalecimento e valorização da dimensão intelectual, deixando à margem as demais dimensões para a constituição do homem Integral seja no campo ou cidade.

### **3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL “NOVO MAIS EDUCAÇÃO”**

#### **3.1. ORIGEM E FINALIDADE**

A perspectiva de educação integral se apresenta como política pública educacional e social sendo executada na espécie de ensaio estrategicamente por meio do programa Mais Educação criado em 2007 destinado às escolas públicas de ensino fundamental na perspectiva de elevar a qualidade Educacional. O Programa Novo Mais Educação se originou em 2016 a partir deste, dando continuidade aos objetivos propostos, no entanto, com nova configuração. A realidade da educação brasileira apresentada pelos baixos índices nas avaliações nacionais dos últimos anos foi decisiva para as subseqüentes alterações ocorridas sob a assunção do Presidente Michel Temer em 31 de agosto de 2016 através da Portaria MEC nº 1.144/2016 de 10/10/2016, regido pela Resolução FNDE<sup>3</sup> nº 5/2016 trazendo em sua nomenclatura o termo “Novo” indicando a inovação para a superação dos índices educacionais negativos, revelando no entanto, a priorização da valorização das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das avaliações nacionais tornando o acompanhamento pedagógico como obrigatoriedade.

Krawczyk (2008, p. 800) explana que este é um programa embasado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>4</sup> o qual “[...] tem como premissa a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os níveis, da pesquisa, da extensão e avaliação” e resultante do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>5</sup>, frente a realidade implícita no campo e na cidade, de acordo com Rosa (2012).

Esta ação promove a ampliação do tempo escolar de crianças, adolescentes e jovens para 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanalmente no turno e no contra turno na realização do acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática e das atividades complementares ligadas ao campo das artes, cultura, esporte e lazer caracterizando-se como

---

<sup>3</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — FNDE — é responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas do Ensino Fundamental. Ao financiar e executar esses programas, o FNDE reforça a educação de milhões de crianças brasileiras diretamente beneficiadas por ele.

<sup>4</sup>O PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação, foi lançado em abril de 2007, um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no País, com foco prioritário na educação básica.

<sup>5</sup> PAR – Plano de Ações Articuladas – deve ser elaborado por Estados Municípios e Distrito Federal., é o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado.

uma ação intersetorial a partir dos diálogos empreendidos entre as políticas públicas educacionais e sociais. (MEC, 2016).

As demais finalidades que se pretendem estão organizadas da seguinte forma:

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 (Idem, p.3).

Sua materialização dá-se por meio da articulação entre as Entidades executoras (EEx) em âmbito Federal, estadual e municipal mediante apoio e orientação do Ministério da Educação (MEC, 2016).

### 3.2 GESTÃO

Para o desenrolar das atividades na escola é importante que se estabeleça uma comissão pedagógica a qual ficará a cargo de competências para gerenciar o programa.

O documento orientador – adesão – versão I disponibilizado pelo MEC (2016) descreve que é necessário primeiramente a organização das Entidades Executoras em cada secretaria de educação a nível Municipal, Estadual e distrital de forma integrada ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle, onde serão registradas as indicações de cada uma ao cargo de coordenador, cuja função é de acompanhar a implantação do programa e monitorar toda sua execução. Isso inclui o mapeamento para indicação das escolas habilitadas a participar do programa de acordo com os critérios propostos, a validação dos relatórios elaborados pelas Unidades executoras (UEX), isto é, das escolas e a partir deste elaborar e enviar um relatório global das atividades desenvolvidas informando o monitoramento, o qual servirá de base à secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação para avaliação dos resultados na aprendizagem a nível nacional; indicar professor para ocupar o cargo de coordenador articulador no âmbito da escola.

Ao articulador, cujo nome já indica, caberá articular as ações desenvolvidas pelo projeto na escola ao longo de sua implementação, exercendo funções relacionadas ao processo de

monitoramento, coordenação e organização das atividades escolares, não esquecendo ainda de realizar articulação das ações com as propostas presentes no projeto político pedagógico da escola. E nesse leque de atribuições, é necessário que o articulador faça pontes direcionadas à família e à comunidade para a construção de uma educação democrática e integradora, concretizando, desta forma, um diálogo fomentador e enriquecedor para as propostas apresentadas, um laço entre o conhecimento e a realidade do sujeito, contemplando uma educação “[...] conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2011, p.6). Para exercício deste papel é desejável que o mesmo faça parte do coletivo de professores ou coordenadores pedagógicos da escola com carga horária de no mínimo 20 (vinte) horas semanais devendo ter sua indicação no ato da elaboração e apresentação do plano de atendimento da escola.

Também fazem parte desta comissão, mediador de aprendizagem e facilitador. O mediador é o profissional que possibilitará o aluno a desenvolver as habilidades por meio das atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática contemplando a carga horária total de 5 (cinco) a 15 (quinze) horas semanalmente, de acordo com a indicação prévia da entidade executora (EEx) ou da unidade executora (UEX). As atividades realizadas deverão articular-se às desempenhadas pelos professores das disciplinas em si, contribuindo por meio do uso de metodologias e aparatos tecnológicos de forma complementar. (BRASIL, 2016).

Os facilitadores ficarão a cargo de desenvolver atividades voltadas ao campo das artes, cultura, esporte e lazer de acordo com a escolha e o período determinado pela instituição concedente do programa em questão.

Vimos, portanto, que esse movimento de educação integral na escola traz uma nova configuração de currículo, bem como ampliação de funções e tempos escolares moldando involuntariamente uma nova identidade para a escola, haja vista, que este processo envolve diversos atores, fatores que reconstróem o ritmo da escola, antes da implementação do programa. No entanto, a gestão ao assumir este fato deve mobilizar toda a escola, engendrando a extensão desta discussão à toda comunidade ao redor incentivando a participação, diálogo e revelação de atores populares locais favorecendo, desta forma, a valorização da cultura deste contexto. (BRASIL, 2013).

Para que a discussão permeie a escola, é necessário também que a gestão assuma o caráter democrático no compartilhamento de decisões relacionadas ao programa inserindo a coletividade neste processo intra e extra escolar.

### 3.3 PÚBLICO ALVO E CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO

O primeiro passo para as escolas aderirem ao programa é dado pelas Entidades Executoras (EEx) constituídas pelas Secretarias Estadual, Distrital e Municipal por meio do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o qual permite acompanhamento público e acesso aos relatórios dos Planos de ações articuladas elaborados pelos municípios e Estados a partir do plano de metas “Compromisso todos pela Educação”. As EEx considerarão os seguintes critérios de indicação para habilitação ao segundo passo:

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, 2016, p. 4).

É interessante frisar que o Programa Novo Mais educação é recente e, portanto, até o momento não inclui em nenhum de seus documentos normativos a possibilidade de diferenciação nos critérios de adesão para as escolas urbanas e as escolas ditas rurais tendo em vista suas singularidades. Enquanto que o Programa Mais Educação em seu Manual de Operacionalização, disponibilizado pelo MEC em 2013, explicita que para as escolas do campo, os critérios são: “Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; “[...] que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; [...] com 30% da população “rural”; [...] com assentamento de 100 famílias ou mais”. (BRASIL, 2013, p.21).

Em suma, de uma forma geral, devem participar prioritariamente as escolas que de acordo com o diagnóstico, se enquadrarem em situações desfavoráveis à Educação de qualidade para crianças, adolescentes e jovens do ensino fundamental de escolas públicas (Municipais, Estaduais e Distritais) que constam no censo escolar do ano antecedente ao da implantação, apontados por meio da plataforma virtual (PDDE Interativo)<sup>6</sup>.

As escolas selecionadas pelas secretarias deverão elaborar um plano de atendimento à escola baseado nos diagnósticos da realidade local definindo assim o segundo passo para adesão a ser enviado no sistema PDDE interativo. Neste, deve constar a opção da escola quanto a carga

---

<sup>6</sup>O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014.

horária de 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas, caso a EEx não tenha selecionado, bem como a indicação do articulador do programa na escola e as atividades que serão desenvolvidas (BRASIL, 2016).

### 3.4 FUNDAMENTOS LEGAIS

O novo roteiro para a educação no Brasil perpassa pelos marcos legais onde destacam determinações de ações voltadas à garantia e promoção de acesso, igualdade e permanência no ambiente escolar tendo em vista o desenvolvimento do educando para cidadania nas mais diversas manifestações culturais, explícitos quando “[...] o tema educação integral passa a fazer parte da legislação a partir da Constituição Federal de 1988”, revelam, Albuquerque & Leite, (2016, p. 5). Esse assunto é mais precisamente discutido nos artigos 205 e 206 no capítulo III da Educação, Cultura e Desporto.

Seguindo tais determinações, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, discorrem dos direitos à educação, direito a cultura, ao lazer, à alimentação, à saúde, dentre outras, exprimindo a ideia de que o ato de aprender está para além dos muros escolares cabendo à família atender esses anseios e ao estado ofertar oportunidades para efetivação do que se propõe nos documentos de acordo com Monteiro(2017).

Outro fundamento legal de sua existência, se configura na portaria de sua criação pelo MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016.

Os documentos disponíveis acerca de sua adesão e demais orientações se materializam em cadernos que se encontram na versão I, justificando a mínima disponibilidade de maiores informações nesse ponto pela sua recente implantação.

Em 2001, com a criação do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), tornou-se mais evidente o esforço pela inserção do paradigma integral de educação, sendo viabilizado pelo financiamento advindo da União para o atingir das metas 5 (cinco) e 6 (seis) do Compromisso Todos pela Educação, aborda, Monteiro(2017).

Atualmente, dezessete anos após a explanação, ainda se destaca a busca pela meta 6 (seis) do Plano Nacional de Educação, onde prevê o atendimento na modalidade integral no mínimo em 50% das escolas públicas brasileiras.

### 3.5 FINANCIAMENTO

Sempre que se inicia um projeto, é comum este necessitar de investimento para que seja mantido. O PNME é um deste que exige para seu funcionamento recursos financeiros que venham investir na adesão de bens, materiais pedagógicos, bem como, na mão de obra. É fomentado pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação o qual tem como sua principal via de financiamento, os Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de acordo com os documentos legais,

prestará a assistência financeira pra implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (Art. 7º, Decreto nº 7.083/10) pela secretaria de educação Básica. (BRASIL, 2010).

As escolas que receberão estes recursos, são as mesmas indicadas pela secretaria de educação do município para habilitação ao programa. O valor do recurso compreende as demandas necessárias como ressarcimento de despesas, transporte e alimentação dos mediadores e facilitadores, bem como para a aquisição de materiais previstas no Plano de Atendimento da Escola. Os valores são depositados em conta criada pelo próprio Fundo em agencia e banco indicado pela Unidade executora no PDDE interativo.

Trata-se de um valor correspondente ao número de alunos e de acordo com as ações estimadas no plano de atendimento da escola por um período de 8 meses para o ressarcimento de despesas e aquisição de materiais, além do pagamento de mediadores e facilitadores. (BRASIL, 2016). Os valores são distribuídos da seguinte maneira:

- a) R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; b) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; c) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas; d) R\$ 15,00 (quinze reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; e) R\$ 5,00 (cinco reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas; f) Para as escolas rurais o valor do ressarcimento por turma será 50% (cinquenta por cento)

maior do que o definido para as escolas urbanas. *O valor do custeio será o mesmo para escolas urbanas e rurais.* (BRASIL, 2016, p. 13).

Essa distribuição volta-se para o pagamento de mediadores e facilitadores, onde podemos observar um acréscimo para aqueles que executam atividade do programa na área campesina em torno de 50%.

Voltando a questão financeira, é interessante frisar que o repasse contempla somente aos fatores indicados no plano de ação, e, no entanto, não delibera de uma proporção maior na possibilidade de uso do dinheiro para sanar algum problema emergente pelo qual não se encontra no plano de ação. Ao contrário, repassa inicialmente 60% do recurso e depois 40%, tomando como base as demandas estimadas no plano de ação enviado previamente. (BRASIL, 2016).

Podemos dizer que o PNME, contudo, em busca de suas finalidades altera o meio para isso que ocorra com o apoio do Ministério da Educação e dos órgãos pertinentes abarcados nessa premissa para qual se implementa o programa nas escolas. Tal proposta, mobiliza ganhos às instituições através da contemplação dos materiais e permite evoluir na aprendizagem.

### 3.6 PROPOSTA CURRICULAR

A escola poderá selecionar obrigatoriamente o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e mais 3 (três) atividades complementares em meio ao leque de opções que se apresenta: artesanato, música, cineclube, desenho, dança, atletismo, basquete, futebol, futsal, handebol, natação, tênis de campo, educação patrimonial, escultura/cerâmica, leitura, pintura, teatro, tênis de mesa, voleibol, vôlei de praia, capoeira, xadrez tradicional e xadrez virtual, judô, karatê, luta olímpica, taekwondo e ginástica rítmica (BRASIL, 2016). Estas atividades devem responder ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como entrelaçar aos saberes locais no “[...] intento de construir novas propostas pedagógicas que venham contribuir para um redesenho da escola, pautado na construção coletiva de conhecimento a partir da participação social”, expõe Lima (2015, p.51).

Por isso, o diálogo com a comunidade na escolha e desenvolvimento das atividades é fundamental para a construção do saber significativo, pois “[...] poderemos ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira” (BRASIL, 2009, p.15).

Desta forma, a educação em tempo integral resulta também como mais uma porta para que a comunidade ocupe este espaço, valorizando o contexto local ao trazer o sujeito como agente educador das atividades escolhidas, rompendo desta forma com a ideia de que escola e família devem educar isoladamente.

## 4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA “NOVO MAIS EDUCAÇÃO” NA ESCOLA DO CAMPO ROBERTO REMIGI EM CASTANHAL/PA

### 4.1 A VISÃO DA ESCOLA SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Antes de ressaltar a visão da escola sobre educação em tempo integral, cabe aqui destacar algumas características da escola pesquisada “Roberto Remigi” a qual situa-se na área rural de Castanhal/Pará. É um município situado no nordeste paraense, distante aproximadamente 65 km da capital do Estado, Belém do Pará. E estima-se que este possua uma população de 173.149 (cento e setenta e três mil e cento e quarenta e nove) habitantes, sendo que destes estão distribuídos 153.379 (cento e cinquenta e três mil e trezentos e setenta e nove) na zona urbana e 19.771 (dezenove mil e setecentos e setenta e um) na zona rural, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Mapa I – Cidade de Castanhal/Pará.



Fonte: Castanhal.pa.gov.br

O município conta com 33 (trinta e três) escolas localizadas no campo e segundo dados levantados pelo Núcleo de Educação do Campo (NEC) da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, o total de matrículas no campo correspondente ao ano de 2017 totaliza em 3.476 (Três mil, quatrocentos e setenta e seis), distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1 – Matrículas no campo

<b>Número de Matrículas</b>	
Educação infantil	543
Ensino Fundamental	2.868
EJA	64

Fonte: Dados do NEC/2017.

A escola atende da educação infantil até o 9º ano do ensino Fundamental e segundo informações do NEC, é uma das 15 (quinze) atendidas pelo Programa Novo Mais Educação no campo do referido município, onde do total de 244 (duzentos e quarenta e quatro) alunos matriculados, somente 80 participavam (CASTANHAL, 2017).

Feito a caracterização do espaço estudado, partimos para a discussão dos dados da pesquisa tomando como base os relatos referentes as práticas exercidas pela entrevistada.

Quanto à concepção de Educação em tempo Integral, Girassol inicia alegando que “são os moldes que os países desenvolvidos adotaram com o intuito de melhorar a educação” e mais adiante, surpreende afirmando que “a educação em tempo integral não é o caso do Mais Educação” (Informação verbal).

Sua resposta curta e breve abre espaço para múltiplos questionamentos. Um deles está relacionado ao pouco conhecimento da configuração do Programa Novo Mais Educação, do qual é coordenadora, pois, o programa é uma experiência indutora de Educação em tempo integral correspondendo “[...] ao fixado pela referida Lei quanto a progressiva ampliação do período de permanência na escola” explícitos nos artigos 34 e 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996) que versam sobre a ampliação do ensino escolar, e ainda no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para cumprimento das metas 6 e 7 que “[...] determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas”. (BRASIL, 2016, p. 1).

É conveniente pensar também, que o fato de expor que a educação em tempo integral não é o caso do Programa, talvez porque alguns programas de educação em tempo integral, dentre eles o Mais Educação e o Novo Mais Educação não funcione na prática, conforme propõe os documentos ou a teoria da educação em tempo integral. A esse respeito, tem-se a experiência

falha no Município de São Gonçalo no Rio de Janeiro problematizado por Cavalcanti (2012) no trabalho intitulado “O Programa Mais Educação e sua implantação no município de São Gonçalo”, onde frisa as questões normativas abertas, propiciando interpretações indevidas, e ainda a livre escolha de mediadores sem formações precisas e de coordenadores não necessariamente formados em Pedagogia bastando ter carga horária acima de 20 (vinte) horas semanais concursado na escola concedente, além disso, os estudantes alvos do programa com dificuldades no aprendizado não tem obrigação de participar sendo que estes são prioritários. Deste modo, é possível concordar que:

O programa destaca a importância de uma educação em tempo integral no país, porém não tem se estabelecido essa educação efetivamente. Sabemos que o Programa Mais Educação é uma tentativa de implantação da educação integral, e por isso precisa de algumas modificações quanto a sua operacionalização, pois por ser uma medida Federal, tende a se reportar de forma geral a todo o território nacional, deixando de lado, por vezes, as especificidades de cada região. (CAVALCANTI, 2012, p. 50).

Não se trata de implantar o programa na escola meramente. Aderir à modalidade de educação integral, implica novas funções à escola voltadas ao gerenciamento inteligente dos recursos financeiros, demandas estruturais, corpo pedagógico comprometido, incentivo de participação dos alunos “[...] incorporação de novos conhecimentos, novas metodologias e novas culturas”. (CENPEC, 2011, p. 71).

Girassol completa seu argumento falando da importância da Educação Integral como elemento para o desenvolvimento de alunos críticos, contrários aos moldes tradicionais empregados, porém sua importância depende do local em que esteja inserida. “[...] na verdade eu entendo também que a educação integral ela é importante também, é um elemento importante dependendo de onde ela esteja inserida”. Acredita-se que a entrevistada estava se referindo ao contexto em que a educação em tempo integral é desenvolvida. Dependendo dele ela pode ter mais ou menos valor.

A educação integral como processo educativo que visa à formação integral do homem ao ser implementado, seja no ambiente escolar ou organizações afins, “[...] permite observar uma quebra de paradigmas vigentes no desenvolvimento da educação pública no país [...]” exposto nos cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) (2011, p. 32), a partir das transformações decorrentes de sua implantação. Entretanto, são possíveis quando o coletivo se engaja na articulação dos conhecimentos da Base Nacional Comum às orientações curriculares propostas, promovendo oportunidades educativas, inclusão social, melhores rendimentos escolares, compartilhamento

da tarefa de educar e cuidar, sentimento de pertencimento, intersetorialidade e desenvolvimento integral independente do território.

É importante compreender que Educação Integral é diferente de Educação em tempo integral, “[...] embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la” (CENPEC, 2011, p.25).

Quanto a isso, Girassol mostra-se confusa ao expor sua concepção de educação Integral e educação em tempo integral elegendo como diferença entre as duas, as questões de logística, observado também no decorrer de seus relatos, onde exprime frequentemente os termos de forma inadequada ao que foi questionada, dificultando por vezes o entendimento de suas respostas.

As escolas públicas em tempo integral em seu entendimento, estão no processo de imitação dessa política.

Pra mim, mesmo que a gente não tenha isso né, que eu não tenho muita propriedade já que a gente não tem escola em tempo integral. Nós não temos. Nós temos um modelo, que nós tentamos na verdade imitar, mas nós não temos educação em tempo integral, se nós tivéssemos dentro do nosso país escolas públicas em tempos integrais de acordo com que se propõe, seria excelente, pra mim significa excelência! (Informação verbal<sup>7</sup>).

Girassol destaca que foi sua primeira experiência no Programa, dentre os quais este era um dos criados pelo governo Federal que mais criticou durante sua graduação por ele ser característico de um ensaio de educação integral, mas que, porém, vem cheio de dificuldades.

Relata que no ano de 2017, ano em que atuou na coordenação como articuladora, o programa na escola teve maior apoio do governo federal relacionados a orientação nos sites disponibilizados pelo Ministério da Educação, onde poderiam ser tiradas dúvidas para o caminhar do programa. Segundo a mesma, sua equipe também colaborou bastante “com excelência inclusive, mas, se a gente for falar de 2016 pra traz principalmente, era um rascunho. Se esse agora seria um ensaio mais desenhado, esse era só um rascunho”.

Quando perguntada sobre os documentos norteadores de educação integral, via Programa Novo Mais Educação, ela afirma que o Ministério de Educação dispõe, mas não são necessariamente formais, “mas assim, a escola fica abrindo um link com o MEC”, trata-se de uma espécie de sistema virtual denominado (CAED) Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, onde são disponibilizadas as orientações necessárias e que também necessita receber informações individuais dos alunos.

---

<sup>7</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

sobre números de alunos, informações do próprio aluno eu acredito que são esses os documentos mais formais. CAED é justamente um sistema onde cada momento.... Nós temos etapas durante o ano, por exemplo, quando começa o Mais Educação, a gente precisa inserir. (Informação Verbal)<sup>8</sup>

Inclusive quanto ao currículo do PNME, este caminha articulado ao modelo que se propõe, saindo um pouco do tradicional obedecendo as orientações do sistema CAED.

Sobre a assessoria técnico pedagógica direcionada às escolas do campo com educação em tempo integral através do programa, era realizada por dois coordenadores a nível de Secretaria Municipal de Educação. O papel destes, conforme exposto no Documento denominado “Perguntas Frequentes” elaborado pelo Ministério da Educação para sanar possíveis dúvidas, é “[...] acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução. Ele será também o responsável por validar os relatórios das (UEx) Unidade Executoras vinculadas à sua secretaria e elaborar Relatórios Globais de Atividades (BRASIL, 2016, p. 3)”. Destacados por Girassol, como excelentes, pois, compreendiam a escola na especificidade do contexto em que se situa, isto é, no campo. Reconhecendo como território produtor de cultura e educação. Portanto, reconhecer este papel é reconhecer a interculturalidade que a educação permeia e que a partir dela firmar a identidade e valorização multicultural por meio dos diálogos com a realidade e saberes do campo, respeitando os modos de vida, horários, dia, tendo em vista sua singularidade. (FETAENG, 2011).

Diante disso, relata uma situação onde o responsável de um aluno participante do programa explicou que seria impossível seu filho participar regularmente no programa devido a necessidade de auxiliá-lo nas atividades agrícolas.

“A gente respeitava isso, porque a gente sabe que é uma questão cultural e a gente não pode obrigá-los né, e a assessoria sempre nos apoiou muito nessa questão”. (Informação verbal).

Além disso, não é somente compreender a sua singularidade, tem que planejar, acompanhar e avaliar a educação em tempo integral na escola do campo, e os mecanismos para isso segundo a entrevistada, “são singulares porque é uma questão singular, então a gente procura obedecer a cultura dos alunos e os nossos monitores”, “[...] para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo, não somente para o campo”. (FETAENG, 2011, p.12). Significa que deve partir de seus anseios e necessidades para a transformação social, que promova significados de pertença do lugar e ressignificação da vida

---

<sup>8</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

daqueles que ali vivem. Contudo, ao ser instigada da forma de realização na prática deste processo, ela expõe informações mínimas.

O modo como realizam, pode ser definido pelo conhecimento prévio dos alunos conforme explícito no caderno de orientações elaborado pelo MEC (2016), sendo “[...] indispensável conhecer as experiências e aprendizagens que os estudantes já trazem consigo de modo a facilitar o planejamento a partir das dificuldades e das necessidades de cada sujeito”. Seguindo este objetivo é que se desenvolviam as atividades.

Nossos facilitadores mediadores, eles também eram muito flexíveis quanto a isso, então a gente seguia os conhecimentos prévios dos alunos e a gente a partir disso desenvolvia atividades e via como era que ia acontecendo, se estava tendo desenvolvimento da Língua Portuguesa, da Matemática e do teatro que a gente tinha lá também e assim, a gente ia de acordo com que oferecíamos com as atividades nas oficinas a agente podia perceber o desenvolvimento deles. Então, não era uma avaliação tradicional de questões ou enfim, não era uma avaliação como se tem o hábito de fazer em sala de aula, mas era a partir das atividades, do diálogo que eles tinham muito diálogo com nossos 80 alunos, então a interação com as outras turmas, que gente sempre ia propondo essa diferença (Informação verbal<sup>9</sup>).

A avaliação se dava de forma dialogada, onde também segundo orientações do MEC (2017) deve considerar todas as suas produções continuamente no decorrer do programa.

Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas - versão I do MEC (2017), são disponibilizados também, testes e relatórios para avaliar as habilidades básicas dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no início da execução do programa. Este foi criado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) para fins de monitoramento, o qual analisará os resultados e devolverá com as devidas orientações (BRASIL, 2017).

Para que o programa aconteça, as escolas contempladas recebem apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação de forma a custear gastos e adquirir os recursos necessários como aquisição de material de consumo, alimentação e transporte dos mediadores, dentre outros (BRASIL, 2016).

Conforme salienta Girassol: “a gente tem a questão do PDDE que sai uma renda pra gente. De acordo com a necessidade da escola, a gente e com o dinheiro que a gente recebe, a gente compra, faz um levantamento e compra o que é mais necessário” (Informação Verbal).

Os valores a serem repassados às escolas beneficiadas pelo programa estão expostos na versão I do documento orientador do Programa Novo Mais Educação quanto a adesão, onde expõe especificamente que o valor é estipulado de acordo com as ações estimadas no Plano de

---

<sup>9</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

Atendimento da Escola sendo calculado de “[...] acordo com o número de estudantes informados no plano e turmas correspondentes, para o período de 8 (oito) meses (BRASIL, 2016, p. 13)”.

Ela completa ressaltando “que a única diferença quanto ao pagamento dos mediadores facilitadores é que a gente tem uma diferença de valores” por ser uma escola situada no campo. E sobre isso o documento exprime o aumento em um de seus referenciais para repasse do valor sobre [...] do ressarcimento por turma será 50% (cinquenta por cento) maior do que o definido para as escolas urbanas. O valor do custeio será o mesmo para escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2016, p. 13)”.

## 4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA ROBERTO REMIGI

### 4.2.1 Relação com a SEMED

Sobre a definição de quais critérios foram utilizados pela (SEMED) para implementação do programa na escola a entrevistada alega que não há intervenção alguma da (SEMED) neste processo, e que a escola é que deve atender critérios adotados pelo MEC observando o seguinte exemplo: “[...] número de alunos é que é o mais importante, dependendo do número de alunos. Se tem 30 alunos já dá pra ter o Mais Educação. Então não é necessariamente um critério via SEMED, eu entendo que é assim” (Informação verbal). O MEC dá realmente critérios para adesão do programa, porém, tal adesão se dá pelas secretarias ao eleger as escolas que encaixam-se nos critérios propostos. Um destes é o baixo Índice de Educação Básica, escolas que receberam recursos na conta (PDDE) Educação Integral entre 2014 e 2016 e escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo (BRASIL, 2016).

Para a implantação do programa, a (SEMED) orientou quanto as questões estruturais da escola a partir da quantidade de alunos e também voltadas a questões culturais da realidade logística da escola.

Ela primeiramente nos orientou que a gente tinha que ter espaço necessários, número de salas necessárias e dependendo do número de alunos no caso os nossos 80 alunos,

nós tínhamos que dispor de pelo menos 4 salas, 4 espaços, não necessariamente salas de aula né, mas assim, enfim, biblioteca e (dentro da escola). (Informação verbal<sup>10</sup>).

É muito importante essa questão dos espaços, não necessariamente a escola precisa ter amplos espaços para que o programa seja implementado, pois outros espaços públicos podem ser utilizados. A educação integral, além de ampliar os tempos, oportuniza a ampliação dos espaços, ressignificando-os e tornando-os educativos, pois, a educação não se limita ao espaço escolar propriamente.

Outra orientação refere-se à realidade dos alunos que moram distante da escola, que dependem do transporte escolar para ir e vir, conforme exposto:

[...] também as informações assim que a gente obedecesse a questão cultural e que também que a gente flexionasse quanto as necessidades dos alunos, estas questões de transporte também que a SEMED não disponibilizava pra ir buscar e trazer, assim a gente tinha que adequar a realidade da escola (Informação verbal).

Infelizmente a questão de transporte é um dos grandes desafios enfrentados pelos alunos residentes em áreas rurais no Brasil, sobretudo, para aqueles que moram distantes da escola. A acessibilidade à escola não se restringe suficientemente à garantia de vagas, é necessário que tal acessibilidade seja possibilitada pelos transportes escolares, caracterizando sua inexistência como renegação do acesso à educação. (SILVA, 2008). Portanto, adequar quanto a ausência deste fator determinante para a participação dos alunos no programa, não garante os direitos dos mesmos de uma educação em sua plenitude e denota um caráter de quietação e exclusão, porém, segundo Girassol, este fato não atrapalha a participação dos alunos, pois quando o ônibus não os busca, os alunos que moram nos lotes distantes da escola são trazidos pelos pais em transporte próprio. De qualquer forma, é importante a reflexão de que o fato de possuírem transporte, não minimiza os direitos que possuem de serem transportados pelo ônibus escolar. Cabe então refletir: E como ficam os que não possuem?

Em relação ao acompanhamento técnico formativo por parte da SEMED, a equipe de profissionais envolvida com o projeto na escola, participou de formações em vários momentos no decorrer do ano de 2017 incluindo os articuladores, ditos coordenadores e também principalmente para os mediadores e facilitadores de aprendizagem, preconizando desta forma, a superação de dificuldades, possibilitando ressignificar e até mesmo descobrir novas práticas

---

<sup>10</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

educativas concordando com o pensamento de Ribeiro e Araújo (2013, p.28), onde explicam que a formação continuada “[...] tem a possibilidade de amadurecer os seus saberes e rever os seus afazeres”.

Sobre isso, o Ministério da Educação disponibiliza um variado acervo de materiais para impressão objetivando potencializar a organização e intervenções pedagógicas de articuladores e mediadores nas turmas do 4º ao 9º ano especificamente, dada a oferta do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) direcionadas aos docentes de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2016).

#### **4.2.2 Gestão administrativa e pedagógica**

Segundo o documento norteador do Programa, deverá exercer o papel de articulador da escola, o funcionário que ocupe a função de professor ou coordenador pedagógico em efetivo exercício de 20 (vinte) horas semanais no mínimo. É necessário destacar que Girassol não era lotada na instituição contemplada, sendo esta indicada pela Secretaria de Educação deste município.

No ano de 2017, a entrevistada era quem coordenava, definida como articuladora da escola por exercer a função proposta pelo MEC de coordenar e organizar as atividades em âmbito escolar promovendo laços pertinentes entre a escola e a comunidade, “[...] pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2016, p.6)”.

Então a gente sempre procura manter o diálogo o máximo possível. Eu costumo dizer que não trabalhei só. Não foi uma coordenação isolada, a gente trabalhava junto com o diretor da escola, junto com a coordenadora pedagógica. A gente sempre procurava reunir com todos os membros da escola pra depois decidir o que era melhor pra todo mundo e nunca isoladamente. A gente sempre trabalhava integrado (Informação verbal<sup>11</sup>).

Essa concepção de coletividade promove na escola uma gestão transversal na qual concebe o programa não como elemento a parte, e sim integradamente. Ter esta consciência de ambiente coletivo é agregar mutuamente a educação como responsabilidade de todos no sentido

---

<sup>11</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

propulsor da cooperação e interação, pressupondo novas estratégias em busca do desenvolvimento do aprendizado conforme ressalta Oliveira (2014).

Não obstante a esse fato é que a escola vê o projeto como seu, e não como uma ação externa da SEMED na escola a partir dos novos moldes considerando suas finalidades. Para tanto, as ações desenvolvidas na escola devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), e estão, conforme argumentado pela entrevistada.

Nesse sentido, é preciso que o articulador oriente constantemente os mediadores e facilitadores para que haja articulação entre as atividades formais previstas no PPP às ações educativas do programa (BRASIL, 2017) adequando de acordo com o desenvolvimento do aluno na execução do programa e buscando também, saberes necessários ao desenvolvimento dos alunos em, por exemplo: reuniões pedagógicas, reunião dos pais e outros.

O programa tem metas estabelecidas para serem cumpridas, assim sendo, as contínuas avaliações devem fazer parte desse movimento favorecendo por meio da análise conjunta entre os membros, das informações dialogadas para superação das dificuldades surgidas neste processo e elaborar meios para tal. Em síntese, a avaliação e monitoramento das atividades exercidas neste âmbito

[...] permitem levantar informações e produzir conhecimentos sobre os processos e resultados das atividades educativas, além de ajudar os diferentes atores e instituições envolvidos a elaborar referências que melhorem suas ações. (CENPEC, 2011, p.73).

A este propósito, Girassol deve ter interpretado incorretamente a pergunta dando informações relativas à avaliação dos alunos.

#### **4.2.3 Sobre os profissionais envolvidos no programa**

As muitas mãos pela qual o programa se realiza envolve muitos profissionais, podendo ser educadores populares para atuar nas atividades complementares, estudantes universitários formados nas disciplinas específicas para mediação do acompanhamento pedagógico obrigatório e os professores efetivos para atuarem como articuladores escolares exercendo tais papeis na modalidade voluntária, observado na Lei nº 9.607/98 do MEC (2009).

Na instituição pesquisada o quadro era composto por 2 (dois) mediadores, 3 (três) facilitadores e uma articuladora para as questões formais que a escola necessita. Os 2 (dois) mediadores são formados pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) nas disciplinas que

ministram e os facilitadores também possuem conhecimentos indicados para a área que atuam obedecendo as normas do Ministério da Educação.

“A gente nem tem como questionar, até porque eram muito bem preparados, tinham cursos na área, dois destes são da própria comunidade” (Informação verbal). É desejável que este papel deva ser assumido,

[...] preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, [...] contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. (BRASIL, 2014, p. 18-19 *apud* LIMA 2015, p. 56-57).

Estes mesmos profissionais no ato de sua participação puderam conhecer, estudar e dialogar entre si sobre o desenvolvimento do programa na escola através de uma aula pedagógica onde se “discutiu sobre o programa, sobre a importância e sobre o que nós queríamos dentro da escola” (Informação verbal).

#### 4.2.4 Sobre o público alvo

O PNME ao dispor seus objetivos, automaticamente demonstra características do público que pretende alcançar. Assim sendo, a escola toma-o como base e seleciona seus estudantes para participação do programa de forma atender a meta que se pretende.

“[...] As escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias [...]”. (BRASIL, 2016, p.6).

Na escola pesquisada conforme Girassol, os critérios utilizados são básicos. O projeto contempla aqueles com maiores necessidades em relação ao aprendizado baseados no diálogo com os professores das aulas normais, sendo que dos 80 (oitenta) participantes, uma parte mora próximo à escola pela necessidade de ter que ir almoçar em casa e retornar. Sobre isso, o programa propõe para sua operacionalização que a escola disponha de infraestrutura básica como cozinhas adequadas para o fornecimento de três refeições diárias no mínimo, sendo lanche pela manhã, almoço, e lanche pela tarde, bem como vestiários e banheiros conforme o Programa nacional de Alimentação Escolar destacado no trabalho “Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral” de Jaqueline Moll e Gesuína Leclerc (2012).

Entretanto, é importante observar que por ser um ensaio indutor de educação em tempo integral, a realidade é que em muitas escolas como esta, o programa se realiza mesmo não

atendendo aos requisitos básicos para a efetivação da política de educação integral no tempo integral.

#### 4.2.5 Organização e desenvolvimento curricular

O programa dispõe de uma infinidade de atividades intersetoriais a ser escolhida pela escola de acordo com as necessidades que pretende atender e a sua realidade.

Os componentes curriculares do programa Novo Mais Educação selecionados pela escola em questão vão ao encontro das necessidades dos alunos do campo conforme coletado na entrevista. Seus respectivos objetivos, são:

Quadro 2 - Atividades ofertadas pela escola

<b>ATIVIDADES</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>	“Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes, com foco na aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática (p. 7).
<b>TEATRO</b>	“Desenvolver nos estudantes a capacidade de comunicação pelo corpo em processos de reconhecimentos em práticas coletivas” (p. 10).
<b>ATLETISMO</b>	“Desenvolvimento de atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural” (p. 10).
<b>ARTESANATO</b>	“[...] Permitirá a criação de objetos utilitários feitos manualmente. Partindo dos conhecimentos e saberes locais, a técnica deve ser percebida enquanto elemento cultural vivo nas comunidades, pois é passada de pai para filho” (p.8).

Fonte: (BRASIL, 2016).

Cabe destacar que o acompanhamento pedagógico é de caráter obrigatório, ocupando desta forma maior carga horária. Essa supervalorização em detrimento das demais, diminui a importância dos outros campos na vida dos sujeitos. Tal condição demonstra que a proficiência das disciplinas específicas é mais importante que os campos da arte, cultura e esporte, como se essa amplitude de conhecimento não servisse de forma igualitária para a vida plena do sujeito na sociedade e em sua formação até então exposta pelo programa, de Integral em suas dimensões.

A escola organiza e desenvolve o currículo proposto pelo Programa Novo Mais Educação de acordo com a disponibilidade do espaço. Relata Girassol:

O dia que nós não tínhamos uma sala de aula disponível, a gente colocava as aulas de atletismo que poderiam ser no pátio da escola, poderia ser no campo não necessariamente numa sala de aula e assim a gente ia remodelando de acordo com a disponibilidade da escola (Informação verbal<sup>12</sup>).

Esta ampliação dos espaços pressupõe a ampliação de oportunidades educativas em diferentes ambientes promovendo desta forma um novo olhar sobre o contexto que os cerca ilustram Leclerc & Moll (2012).

#### 4.2.5.1 Organização e ampliação do tempo escolar

A ampliação do tempo escolar é fundamental para que se efetive a educação Integral tendo como complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar (BRASIL, 2017).

A carga horária diária e total de estudo dos alunos que participam do programa, segundo a entrevistada, “chega a ser 6 horas, se for contar com as aulas normais e a as aulas do Mais Educação, de 6 a 8 horas eu acho” (Informação verbal). Sendo distribuídas da seguinte forma:

- Duas vezes por semana, aulas de Matemática;
- Duas vezes por semana, aulas de Língua Portuguesa;
- Uma vez por semana aula de teatro;
- Duas vezes por semana, aula de atletismo,
- E duas vezes por semana, aula de artesanato.

“Sendo que eram quatro horas relógio pra matemática, quatro horas relógio pra português, três pra artesanato, duas pra atletismo e duas pra teatro” (Informação verbal). Completando as 15 (quinze) horas semanais pretendidas cumprindo o que se propõe no total de 8 (oito) horas para acompanhamento pedagógico, e outras 7 (sete) para realização das atividades complementares (BRASIL, 2016).

A escola trabalha com professores diferentes em cada turno, porém, de forma integrada, sempre mantendo o diálogo, não havendo diferenciação inclusive no tratamento. “Não havia essa separação de professores – ah! Porque eram do programa, não frequenta a sala dos professores ou isso aqui. Não. Era tudo muito em conjunto” (Informação verbal).

---

<sup>12</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

O programa se desenvolve na perspectiva da intersetorialidade, trata-se da articulação entre os diferentes ministérios referentes à Educação, Cultura, Esporte, dentre outros, no propósito dialógico com os saberes locais da comunidade “[...] tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada [...]” (MOLL, *apud* LECLERC, 2012, p. 101).

O desenvolvimento das atividades devem obedecer ao tempo proposto, verificando-se pela escolha das atividades complementares, haja vista que as mesmas são realizadas mediante a escolha da escola quanto a carga horária de 15 (quinze) horas.

#### 4.2.6 Infraestrutura física e tecnológica

Além da ampliação do tempo, o programa possibilita também a ampliação dos espaços escolares se estendendo para ambientes externos ao da escola, ressignificando-os como espaços educativos na promoção da valorização do lugar e da cultura envolvida nesse processo (BRASIL, 2017).

Os espaços utilizados pelo programa na escola eram:

uma ou duas salas que sempre estavam desocupadas que eram da escola mesmo. As vezes nós utilizávamos o laboratório de informática, usávamos o pátio da escola dependendo das atividades, a gente se planejava pra não ficar só em sala de aula. A biblioteca também nós usávamos com bastante frequência”, sendo estes suficientes e adequados para a continuação do programa já que não atende a todos os alunos (informação verbal)<sup>13</sup>.

Para a execução das atividades a escola possui recursos didáticos e tecnológicos auxiliaadoras do desenvolvimento das atividades pedagógicas do programa conseguidas com o recurso repassado pelo Ministério da Educação. “Nós temos muitos jogos, nós temos muitos livros que foram comprados com o dinheiro do projeto inclusive, temos também data show, nós temos caixa de som, nós temos vários aparatos que nos ajudam”.

Além disso, a escola utiliza outros espaços e recursos da comunidade para o desenvolvimento da educação em tempo integral como, por exemplo, “usar os espaços onde tem árvore, a gente sempre costuma sair de sala de aula. Pelo menos 30 a 40 % das aulas não foram em sala de aula”.

---

<sup>13</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

O fato de usar outros espaços para a execução das atividades torna-os educativos e cheio de significados, ampliando também o entendimento do sujeito quanto a extensão que a educação pode alcançar, e que ela não se produz unicamente no espaço escolar, mas permeia todos os espaços que nos rodeiam, pois, “[...] os aprendizados estão espraiados por todos os espaços por onde circulamos (física ou virtualmente)”. (CENPEC, 2011, p.28). Podem ser em centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, desta forma se realiza articulações e laços com diferentes espaços educativos públicos promovendo além de tudo “[...] sentimentos de pertencimento [...]” (CENPEC, 2011, p.37). Por outro lado, porém, é necessário observar se realmente o espaço ao redor é propício, uma vez que nem todos os espaços são apropriados (CENPEC, 2011).

#### **4.2.7 Avaliação do desenvolvimento do aluno**

A avaliação está presente em nosso meio frequentemente, em nosso cotidiano, ao julgar, por exemplo, a roupa que devemos vestir em um dado momento, ou na escolha de determinado produto. Porém, quando se fala de avaliação no contexto escolar, esta tem a função “[...] precípua de revelar as habilidades já desenvolvidas pelos alunos e se relaciona diretamente com os objetivos de ensino”. (BRASIL, 2017, p.40).

Tais informações sobre sua aprendizagem não podem ser realizadas somente ao final do ano letivo, pois isso inibirá na perda de relevantes para superação de possíveis lacunas que permitirão seu desenvolvimento. (FERNANDES; FREITAS, 2007). Daí a importância da avaliação Formativa<sup>14</sup>.

Nesta instituição, o programa iniciou-se no mês de abril com o período letivo já em curso. Então inicialmente para a avaliação dos alunos participantes do programa, a coordenação coletou as notas dos alunos para realizar um mapeamento e assim verificar a fase de desenvolvimento desse aluno quanto a aprendizagem e esse procedimento se repetia nos bimestres para comparações.

A avaliação se realiza em diálogo com as professoras quanto as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para verificar quais as maiores necessidades dos mais de 80 alunos de forma a superar as lacunas detectadas.

---

<sup>14</sup> “Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo [...]” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.20).

E a gente fazia esse mapeamento daquele aluno e partir das aulas que iam acontecendo no Mais Educação a gente conversava junto com o professor de sala de aula para ver se o aluno tinha melhorado ou não e a gente conseguiu ver se esse desenvolvimento né, o nosso mapeamento dos alunos a gente percebeu que houve um crescimento. Que eles melhoraram, as notas deles da 2ª avaliação até a 4ª cresceu 70%. (Informação verbal).

As avaliações da aprendizagem dos alunos, têm apontado conforme Girassol, uma grande evolução, sendo esta inclusive, registrada no sistema (CAED) Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, onde foi possível obter a porcentagem do desenvolvimento dos alunos somando em 70% de uma forma geral.

#### **4.2.8 Parceria escola x comunidade**

A intersetorialidade como propulsora de uma educação que garante oportunidades por meio de atividades diversas no campo da cultura, das artes, do esporte e do lazer, também abre espaço para as interações com agentes sociais incluindo os ministérios, bem como a comunidade, promovendo articulação de saberes curriculares aos saberes populares, onde este último é tido como “[...] a força dos lugares, da mesma forma que o lugar é a seiva de diferentes saberes” conforme Ribeiro (1996, p. 47), sendo muitas das vezes executadas por atores da própria comunidade, e é um dentre os importantes fatores possibilitados pela política de educação integral. Essas articulações promovem um sentido de pertencimento, de reconhecer-se como sujeito produtor e reproduzidor de culturas, pois, pensar a educação do campo é pensar a partir do território que vive. (FETAEMG, 2011). Portanto,

Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício. (BRASIL, 2008, p. 15).

Esta tarefa coletiva é exercida pela comunidade e pela escola observada a partir da aceitação dos pais dos alunos refletindo-se no estabelecimento de parcerias.

A comunidade ajudou a escola no desenvolvimento da educação em tempo integral da seguinte maneira:

Tinha um projeto de matemática, onde a gente ia plantar, plantamos algumas hortaliças né. Então a gente procurava esterco nas fazendas lá dos vizinhos, então a comunidade ela sempre foi muito aberta a isso. Ajudou a gente a tirar o mato maior porque os meninos não poderiam né fazer essa questão da capina e esse trabalho mais

pesado, que não é permitido, então a comunidade sempre ajudou também nesse sentido. (Informação verbal<sup>15</sup>)

Cabe destacar, que no ato de uma parceria, não é somente este papel que a concebe, mais do que isso, a comunidade deve agir no sentido da democracia a partir da abertura da escola para isso, sobretudo, nas decisões e reuniões referentes aos seus anseios e necessidades.

#### 4.2.9 Dificuldades no desenvolvimento do programa na escola

Durante o desenvolvimento do programa segundo a entrevistada, não houveram dificuldades apesar da realidade apresentada no cenário atual brasileiro. Ela afirma que: “nós não temos uma estrutura tão excelente, mas dentro das nossas possibilidades e também aqui da realidade do nosso município, nós temos uma estrutura bem legal”. (Informação verbal<sup>16</sup>)

Porém, existem desafios e o maior deles está relacionado à questão cultural, Girassol relata:

“Já que a gente tá falando de educação do campo, pra mim é essa questão meio que cultural, não estou dizendo que isso deixa com que o programa não aconteça de maneira, da forma como se propõe”. (Informação verbal).

Exemplifica a realidade que muitos alunos vivem devido trabalharem na roça, onde os próprios pais não valorizam as demais oficinas, alegando que o filho somente precisaria das atividades pedagógicas de Matemática e Língua Portuguesa, no entanto, muitos dos alunos se interessavam bastante pelas oficinas complementares.

Surgiam questões como: “ah meu filho não vai participar, porque ele estuda pela manhã e trabalha pela tarde. Me ajuda, porque ele tem mais num sei quantos irmãos e precisa ajudar em casa, e que nós entendemos também que é uma realidade local” (Informação verbal).

Diante dessa situação, a coordenação criou a estratégia de colocar em dias diferentes para que os alunos pudessem participar de todas as oficinas.

Conforme a Constituição de 1988 e também a LDB (1996) em seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

<sup>15</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (ROSA; CAETANO, 2008, p.30).

A questão do tempo integral nesse ponto é uma discussão bastante delicada, pois, o campo tem sua cultura o qual a extensão do tempo na escola de certa forma irá alterar, esse fato torna-se um empecilho às atividades rurais, principal fonte de subsistência dos que ali vivem para permanência das famílias no campo. Então, “tomar o tempo” do menino o dia inteiro é minimizar a produção e conseqüentemente a renda. (PARENTE 2015). Mas, cabe a escola e sua organização adequar à realidade do contexto que se apresenta para que de fato seja efetivado o que o artigo 28 da LDB (1996) propõe.

#### **4.2.10 Contribuições e impactos**

A entrevistada destaca que o programa trouxe sim muitas contribuições, uma delas é a questão da interação social, que permite sair desses moldes mais de sala de aula, de livro didático e do quadro branco de escrever e copiar.

Não tô dizendo que não é importante, mas assim é uma educação diferenciada que é o que o programa mais educação propõe né, ensinar Matemática, Língua Portuguesa com jogos, com pinturas com filmes com música de maneira que vá construir de maneira diferenciada. (Informação verbal)<sup>17</sup>.

Outra contribuição/impacto advinda do programa foi a interação ocorridas principalmente nas atividades complementares de teatro e artesanato, de forma que os alunos aprendem se divertindo, desmascarando a escola do padrão tradicional de memorização.

---

<sup>17</sup> CAMPO, Girassol Flor do. Depoimento [Fev. 2018]. Entrevistadora: Larissa P. da Gama. Castanhal: UFPA 2018. Áudio (60 min.) Entrevista concedida para o presente estudo.

## 5 CONCLUSÃO

Ao fazer análise do tema abordado e dos elementos constituintes da pesquisa, foi possível compreender os diversos fatores que possibilitaram e/ou afetaram a execução do PNME.

Retomando às questões norteadoras deste estudo, percebeu-se que a escola buscou continuamente conhecer o programa em todos seus aspectos para garantia da qualidade do mesmo, fundamentando-se nas normas que o regem. As formações das quais participavam os mediadores, facilitadores e coordenadores, reafirmava que a busca pelo conhecimento deve ser pertinente e permite alcançar novas metodologias de acordo com os discursos de Ribeiro e Araújo (2013). Além disso, o diálogo mútuo entre professores de sala de aula, monitores e facilitadores, refletiam na interação, tal qual, permitia a concretização do objetivo em comum: o da aprendizagem do educando. As estratégias criadas pela coletividade intra escolar para adequação das atividades escolares às atividades culturais exercidas naquele contexto, pouco impactaram na vida dos alunos, tendo em vista que, apesar da escola exercer o compromisso para tal, não dialogava com os sujeitos alvos do programa, de forma a atender seus anseios e necessidades, demonstrando individualidade em suas decisões, gerando desprezo e desvalorização pela comunidade externa. Portanto, é essencial que a escola reveja seus conceitos, priorizando a voz dos sujeitos para qual se destina o programa, considerando seus saberes e modos de vida, pois, pensar a educação do e no campo é pensar junto com os sujeitos que ali vivem.

Quanto ao acesso dos alunos à escola, observou-se que as crianças tem seu direito negado pelo poder público, tendo em vista, que sua efetiva participação fica impedida pela ausência de transporte escolar, principalmente porque grande parte destes, mora distante da escola. Por mais que esse papel não caiba para a coordenação do programa, no sentido expresso da coletividade, seria possível que as forças da direção da escola e da articulação do programa se somassem para que este direito seja atendido, contemplando os inúmeros alunos alvos do programa, pelo qual sua participação se limita pela falta de transporte. Outro ponto que dificulta, de certa forma, a participação ativa dos alunos no programa, está ligado à forma de subsistência das famílias locais, onde é natural as crianças acompanharem os pais nas rotinas agrícolas, sendo este também um princípio educativo.

Neste sentido, a escola vê e reconhece, de certa forma, esta dificuldade e tenta buscar meios que não altere os modos de vida do campo em virtude do tempo integral. Porém, isto a escola ainda não conseguiu alcançar. Para tanto, a aproximação da comunidade seria essencial na construção de alternativas flexíveis que atendesse os anseios do programa e dos sujeitos por

ele atendidos. Trazer no sentido não mais unicamente com o uso de sua força física, mas com o uso de sua voz para que, a partir deste diálogo entre os diferentes educadores, informais e formais, alcançassem juntos uma forma de o programa não distanciar o sujeito de sua realidade, atendendo ao que se propõe na LDB de 1996, promovendo, desta forma, a articulação dos conteúdos, ligados aos interesses dos camponeses, organização escolar pautadas nos seus anseios, imprimindo sua identidade e adequando às condições climáticas, que por vezes direcionam os modos de vida rural.

Desta forma, é fundamental o estabelecimento das parcerias, pois a educação em tempo integral só é eficaz se for feita a muitas mãos compromissadas com a educação. Por mais que ainda seja um ensaio de educação integral, o esforço deve ser redobrado de forma a romper as barreiras que impedem que o programa saia deste status.

Apresentar o programa de forma lúdica, e interativa para a comunidade externa mostrando sua importância no desenvolvimento integral do aluno, seria uma forma de a escola se aproximar, propondo diálogos para o estabelecimento de um quadro organizacional das atividades de acordo com a realidade cultural vivenciada.

Trata-se do começo de uma longa caminhada a ser percorrida pelo programa na escola, para a qual se sugere que, antes de tudo, ouça mais as vozes camponesas, de modo que as ações elaboradas possam ir ao encontro de seus anseios, tornando o programa significativo e eficaz.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix; LEITE, Ivonaldo Neres. **Reformulação do Programa Mais Educação: O novo para mais ou para menos?** Rio Grande do Norte (UERN) 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro. 2004

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, vol. 20, núm. 46, maio-agosto, 2010, pp. 249-259. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil

CAVALIERE, Ana Maria; MAURICIO, L. V. **Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades**. In: *Anais 34 reunião Anual da ANPED*, 2011, Natal. Educação e justiça social. Natal: ANPED, 2011. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>>. Acesso em: 17 Fev. 2017.

**Censo Escolar** – Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/>. Acesso em: 21 Fev. 2017.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da educação integral**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

**Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação) org. Jaqueline Moll.

**Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação** / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas] organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

**Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)** – Disponível em: [http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_viii.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_viii.asp). Acesso em: 21 Fev. 2017.

GIRON, Graziela Rossetto. **Políticas públicas educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania.** Revista de Educação. PUC-Campinas. Campinas. N. 24. Jun. 2008.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, SP, ano XXI, n.55, p. 30-40, nov. 2001.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral em escola de tempo integral.** Cadernos CENPEC, n. 2. 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego.** Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O PDE: novo modelo de regulação estatal? Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 135, dez./2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300013>. Acesso em 15 fev. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** – 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LECLERC, G. 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, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR 91.

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O Caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO.** / Samira Bandeira de Miranda Lima; orientador: Leila Chalub Martins. -- Brasília, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Programa Mais Educação – Rede de Saberes. Brasília – DF, 2008.

MOLL, Jaqueline, LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.** *More Education Program: breakthroughsandchallenges for aninducingstrategyoffull time Integral Education.* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul. /set. 2012. Editora UFPR.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. e RODRÍGUEZ, M.L. (orgs.) (1997). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo.** Burgos, España. pp.19.

MOREIRA, Ruy. **Repensando a Geografia.** In: SANTOS, Milton (coord.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira.** São Paulo: Hucitec, (5ªed.), pp.35-49, 1996.

NUNES, Josiane Ferreira. **Escola do Campo e educação Integral: concepções por meio do programa Mais Educação.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração.** Catalão-Go, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: Impactos e perspectivas nas escolas do campo. UNESP, São Paulo, 2015.

**Programa Novo Mais Educação – perguntas frequentes,** 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/experiencias/images/pdf/biblioteca/9anosrelat.pdf>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2018.

**Programa Mais Educação – Passo a passo-** por Maria Eliane Santos, et.al. Brasília: MEC – Secad, 2011a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em 19 fev. 2018.

**Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.** Documento Orientador. Brasília: MEC – Secad. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 19 fev. 2018.

**Programa Dinheiro Direto na Escola** - Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao><. Acesso em: 21 Fev. 2018

**Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** – Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>. Acesso em: 21 Fev. 2018.

**Plano de Ações Articuladas (PAR)** – Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=104>. Acesso em: 21 Fev. 2018.

**Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo)** – Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 Fev. 2018.

**Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ROSA, Viviane Silva da, **O programa mais educação como política pública nacional de educação integral** – UFSC. 2012.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre Currículo e Educação integral em tempo integral:** um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. Belém/Pará, 2017.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Lugares dos saberes:** diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria A. Milton Santos e o Brasil: território, lugares e saber. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996. p. 39-56.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas.** Caetano2IO – Revista Científica da Faccat – Vol. 6, No (1-2), (jan/dez 2008).

SEVERINO, Antônio Joaquim. 1941 – **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação,** MEC, Ministério da Educação, SEC- Secretaria de Educação Básica, S/D.19.

SILVA, Ester Simão Lopes. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar.** Mato grosso, 2008.

**Sujeitos de direito: caderno temático** / Vlado, Educação - Instituto Vladimir Herzog. - 1. ed. -- São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015. -- (Projeto respeitar é preciso!)

**Tendências para a educação integral.** -- São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

YIN, Robert. **Case Study Research: Design and Methods.** 2ª ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

## APÊNDICES