



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSTÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

EVILLY VIEIRA DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO PROGRAMA
NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA**

CASTANHAL – PA
2018

EVILLY VIEIRA DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO PROGRAMA
NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal, como requisito final para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro.

CASTANHAL – PA
2018

EVILLY VIEIRA DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO PROGRAMA
NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado à
Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do
Pará - UFPA, Campus Castanhal, como requisito parcial
à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro

Aprovado em: ____/____/____

Conceito: _____

Banca examinadora

Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro - UFPA (Orientador)
Doutor em Educação

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos - UFPA (Examinador)
Doutor em Educação

Prof. Dr^a. Maria Edilene da Silva Ribeiro – UFPA (Examinadora)
Doutora em Educação

CASTANHAL- PA
2018

À minha mãe, por seus incontáveis esforços para que eu conseguisse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a aquele que me nutriu com força, coragem e determinação para que eu conseguisse chegar até este momento: Deus. Foram inúmeros os dias de angústia, sobretudo por não ter minha família junto de mim fisicamente, mas Ele, esteve sempre comigo, se mostrando nas pessoas que cruzaram o meu caminho e tornaram este percurso mais leve e tranquilo.

A minha inesgotável fonte de inspiração, Sra Maria de Nazaré Vieira de Souza, minha mãe, que em nenhum momento mediu esforços para lutar junto comigo perante os nossos sonhos. Sim, nossos, porque este era um dos maiores desejos dela, por isso ela vibrou junto comigo a cada vitória e foi meu pilar quando eu pensei em desistir de tudo e voltar para casa.

Ao meu pai, Sr João Oliveira de Souza, que também foi indiscutivelmente importante para que eu chegasse até aqui. O homem que todas as vezes, quando eu me despedia para vir embora, me pedia que eu fosse feliz. E de fato eu fui e continuo sendo, principalmente por está realizando o sonho de vocês de ver a primeira filha dentre os cinco, formada.

A minha grande e fiel amiga Maria Gesikelle Firmino, que esteve comigo desde o início, dividindo angústias, nervosismos, felicidades e todos os sentimentos que existem nesse mundo. Talvez, se não fosse ela, este momento nem estaria se tornando real. A Kelle é uma pessoa pequena de estatura, mas gigante de determinação, e ela foi meu espelho desde o dia em que a conheci. No meio de tanta gente, naquela semana do calouro, meu coração foi certo quando me aproximou dela. Quando eu digo que encontrei Deus nas pessoas que conheci, ela é a primeira pessoa a quem me refiro.

Ao meu grupo de trabalho, composto pelas pessoas mais maravilhosas com quem tive o prazer de dividir os meus dias: Ana Francinely, Camila Mendes, Raira Marinho e Rafaela Lemos, que mesmo não finalizando essa trajetória junto conosco, torceu por nós. Meninas, vocês foram minha família dentro na Universidade. Obrigada por tudo!

Ao meu grande companheiro, Antônio Barbosa Smith Júnior, que se dispôs a me escutar sempre que eu precisei e me convenceu tão profundamente de que as coisas iriam dar certo, que de fato elas deram. Obrigada por todo o apoio, amor e paciência que dedicaste a mim desde que nossos caminhos se cruzaram.

A todos os amigos que me acompanharam desde o início e aos que tive a honra de conhecer a pouco tempo, os quais eu posso sentir que torcem por mim e me impulsionam a buscar o melhor, dentre eles: Thamires Oliveira, Taiane Garcia e Matheus Corrêa. Os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus irmãos, que sonharam junto comigo e que acreditaram neste dia. Ao meu orientador, Dr Madison Rocha Ribeiro por todos os ensinamentos e principalmente pelo convite para participar do GECEB. Obrigada pela confiança!

A todo o corpo docente das escolas nas quais os dados deste trabalho foram coletados, aos monitores e principalmente a equipe gestora, que nos permitiu realizar a pesquisa e que atribuiu credibilidade ao que estávamos nos propondo fazer.

Aos professores da Faculdade de Pedagogia, muitos foram fonte de inspiração para que eu lutasse para chegar até aqui e lutasse mais ainda para me tornar uma profissional ética.

Por fim, a todos que de maneira direta ou indireta colaboraram para que este sonho se tornasse real. Este momento é nosso! Ninguém vence sozinho!

“Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outra aparentemente mais urgente ou imediata, mas esta mesma pressupõe, se estivermos em uma democracia, a educação. Todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência”. (TEIXEIRA *apud* MOLL, 2012, p. 27).

RESUMO

O presente trabalho é resultado da participação como bolsista voluntária no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o currículo da Educação Básica (GECEB), o qual se propôs, a estudar o currículo do Programa Novo Mais Educação (PNME), no ano de 2017 em escolas da Rede Municipal de Castanhal. Nesse sentido, o voluntariado no referido grupo de estudos e pesquisa resultou na responsabilidade de desenvolver um plano de trabalho que tinha como intuito analisar os impactos do desenvolvimento curricular de tal programa na aprendizagem dos alunos participantes. Assim, este estudo fora ampliado, resultando assim, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em tempos atuais, no Brasil, vem crescendo o número de projetos a fim de se ampliar o tempo de permanência dos alunos nas instituições de ensino, de forma a contemplar o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual orienta a progressiva extensão da jornada escolar. O PNME, nesse sentido, é atualmente uma iniciativa do Governo Federal no intuito de cumprir esta orientação, de modo que amplia a jornada escolar de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Assim, presume-se que com a ampliação do tempo, os alunos participantes estão tendo suas dificuldades de aprendizagem supridas a partir do Acompanhamento Pedagógico oferecido pelo PNME. Com base no problema levantado, elaboramos a seguinte questão norteadora para este estudo: de que forma as atividades curriculares do PNME têm impactado na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental referente as áreas do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática? Diante disso, o estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se de questionário como técnica para a coleta de dados. A pesquisa foi realizada considerando as três principais etapas: levantamento e estudo bibliográfico, pesquisa de campo e análise dos dados. Dentre os autores que contribuíram para a análise deste objeto de estudo destacam-se: Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador – Adesão (2016); Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas (2017); Cavaliere (2007); Cavaliere (2011); Arco Verde (2003), Giolo (2012), Gonçalves (2006), Coelho (2009), dentre outros. Por meio da análise dos dados foi possível constatar que os impactos do programa na aprendizagem dos participantes se deu de modo parcial, ou seja, mesmo com as contribuições provocadas por meio deste, ao final do ano letivo a taxa de aprovação do alunado não atendeu as expectativas esperadas, pelo fato de as habilidades construídas por meio do desenvolvimento curricular do PNME não terem sido suficientes para acompanhar os conteúdos trabalhados em sala. O que nos leva a afirmar que mesmo com a extensão do tempo, o rendimento dos alunos não alcançou as finalidades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação em tempo integral. Aprendizagem. Implicações.

ABSTRACT

The present work is the result of participation as a volunteer scholar in the Study Group and research on the curriculum of basic education – GECEB, which proposed, to study the curriculum of the new program more education – PNME, in the year of 2017 in schools of the Municipal network of Chestnut. In this sense, volunteering in the said study and research group resulted in the responsibility of developing a work plan that aimed to analyze the impacts of curricular development of such a program in the learning of students Participants. Thus, this study was extended, thus resulting in this work of completion of course – TCC. In current times, in Brazil, the number of projects has been growing in order to expand the time of the students ' stay in the teaching institutions, in order to contemplate what the guidelines and Bases of national education – LDB, which guides the progressive extension D The school trip. The PNME, in this sense, is currently an initiative of the Federal government in order to fulfil this orientation, so that it extends the school journey of students who have learning difficulties, pertaining to the curricular components Portuguese language and Math. Thus, it is assumed that with the extension of time, the participating students are having their learning difficulties supplied from the pedagogical accompaniment offered by PNME. On the basis of the problem raised, we drew up the following guiding question for this study: how the curricular activities of the PNME have impacted on the learning of elementary school students regarding the areas of knowledge Portuguese language and Math? Given this, the study was based on a qualitative research approach, using a questionnaire as a technique for data collection. The research was carried out considering the three main steps: survey and bibliographical study, field research and data analysis. Among the authors who contributed to the analysis of this object of study stand out: Cavaliere (2007); Cavaliere (2011); Arco Verde (2003), Giolo (2012), Gonçalves (2006), among others. Through the analysis of the data it was possible to see that the impacts of the programme in the learning of the participants took part in a partial way, that is, even with the contributions caused by this, at the end of the school year the rate of approval of the student did not meet the Expected expectations, due to the fact that the skills built through the curricular development of the PNME were not sufficient to accompany the contents worked in the room. Which leads us to say that even with the extension of time, the students ' income did not reach the proposed purposes.

KEYWORDS: Resume. Full-time education. Learning. Implications.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CIEPs	-	CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
GECEB	-	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDEB	-	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
LDB	-	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	-	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PDDE	-	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA
PME	-	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
PNE	-	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNME	-	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
SEMED	-	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UEx	-	UNIDADE EXECUTORA

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Percentual das escolas da Rede Municipal que aderiram ao programa no ano de 2017.....	34
Gráfico 2	- Quanto as dificuldades de aprendizagem dos alunos evidenciadas pelos professores.....	45
Gráfico 3	- Componentes curriculares nos quais eram evidenciadas as dificuldades dos alunos.....	46
Gráfico 4	- Quanto a percepção dos professores acerca das contribuições do PNME na aprendizagem dos alunos.....	48
Gráfico 5	- Taxa de aprovação dos alunos que participaram do PNME.....	51
Gráfico 6	- Visão dos professores acerca das ações desenvolvidas pelo PNME.....	52

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM.....	17
2.1	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	17
2.2	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO E DA APRENDIZAGEM.....	22
2.3	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME) E SUA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	27
3	IMPACTOS DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA.....	34
3.1	ASPECTOS GERAIS DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL/PA.....	34
3.2	IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL/PA.....	38
3.2.1	Implicações na “escola A”.....	39
3.2.2	Implicações na “escola B”.....	41
3.2.3	Implicações na “escola C”.....	43
3.2.4	Análise geral das implicações do currículo do Programa Novo Mais Educação na aprendizagem dos alunos das escolas pesquisadas.....	45

4	CONCLUSÃO.....	54
	REFERÊNCIAS.....	58
	APÊNDICES.....	63

1 INTRODUÇÃO

A participação de graduandos nos Grupos de Estudo e Pesquisa das Universidades é, sem dúvida, um fator que contribui tanto para a formação quanto para a visão crítica acerca do objeto a qual se estuda. Fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo da Educação Básica – GECEB, na condição de bolsista voluntária e a partir disso aprofundar as leituras para subsidiar o desenvolvimento de nosso plano de trabalho, foi o que, indiscutivelmente, nos instigou para que déssemos continuidade a esta pesquisa e a transformássemos em nosso Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

No Brasil vem crescendo o número de programas e projetos direcionados à educação básica, a fim de se ampliar o tempo de permanência dos alunos nas instituições de ensino, e assim assegurarem o que demanda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996, a qual prevê progressivamente esta ampliação da jornada escolar. Neste sentido, o Programa Novo Mais Educação – PNME, que de certa forma é uma continuidade do Programa Mais Educação – PME, apesar de possuir formato, objetivos e finalidades divergentes, vem atualmente cumprindo esta orientação, de modo que amplia a jornada escolar de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, especialmente nas disciplinas curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com Cavaliere (2007), por meio do Censo Escolar de 2006, pode se observar resultados positivos referentes a ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens nas instituições de ensino de todas as regiões brasileiras. Dessa forma, é crucial estudarmos e avaliarmos o PNME enquanto política pública educacional e verificarmos, especificamente, as implicações positivas ou negativas que o desenvolvimento curricular prescrito para esse programa tem trazido para a aprendizagem dos alunos.

Diferente do PME, o PNME torna obrigatória a maior carga horária de ampliação da jornada escolar para o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Busca-se por meio do trabalho articulado com os professores regulares e do reforço nas dificuldades dos alunos no âmbito dessas áreas, construir habilidades e competências a esses alunos que lhes permitam progredir nos estudos, evitando, assim, o fracasso escolar.

O Programa tem sido implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. [...]. Como estratégia educativa, o PNME possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando à erradicação do fracasso escolar. (BRASIL, 2017, p. 1).

Alfabetização, ampliação do letramento, melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, dentre outros aspectos, constituem finalidades primordiais no âmbito do Programa Novo Mais Educação. Para o desenvolvimento do programa e o alcance de suas finalidades uma série de orientações foi prescrita nos documentos oficiais, além daquelas viabilizadas por meio da parceria com as redes de ensino. Uma dessas orientações diz respeito ao currículo a ser adotado e desenvolvido nas escolas, visando o alcance das intenções educativas previstas para essa ação. Assim, o PNME propõe dois macrocampos de atuação curricular: Acompanhamento Pedagógico, constituído por atividades de Língua Portuguesa e Matemática e Atividades Complementares, constituídas por ações pedagógicas ligadas aos campos das Artes, Cultura e Esporte e Lazer. O desenvolvimento desse currículo e sua carga horária dependem do modelo de adesão feito por cada escola, que pode ser o do formato de ampliação de 5 ou o de 15 horas semanais. Em qualquer um dos formatos o campo de Acompanhamento Pedagógico é obrigatório.

Sabe-se que a melhoria da qualidade do ensino, que a aquisição de conhecimentos ou aprendizagem depende de inúmeros fatores. Não basta determinar documentalmente. É preciso planejamento, acompanhamento, profissionais com formação adequada, integração dos profissionais, condições físicas e materiais didáticos, apoio dos familiares dos estudantes, dentre outros aspectos. Assim, após um ano de trabalho com o PNME e considerando que as escolas investigadas já vinham desenvolvendo o PME desde 2008, buscou-se com este estudo, analisar as implicações do currículo do PNME para a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, já que o programa disponibiliza maior carga horária e investimentos nesses dois campos curriculares.

Considerando o exposto, este estudo tem como temática **o currículo de educação em tempo integral**, e como objeto específico de estudo **as implicações do desenvolvimento curricular do PNME na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das Escolas Públicas Municipais de Castanhal-PA**. Dada a problemática já descrita elaboramos a seguinte questão norteadora para o estudo: que implicações na aprendizagem dos alunos no âmbito de Língua Portuguesa e Matemática são possíveis de serem identificadas decorrentes do desenvolvimento do currículo do PNME?

Partindo da referida questão de estudo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações do desenvolvimento curricular do Programa Novo Mais Educação (PNME) na aprendizagem dos alunos das Escolas Públicas Municipais de Castanhal, referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Para o alcance desse objetivo geral, buscou-se especificamente: identificar os componentes curriculares da Base Comum Nacional referente

ao Ensino Fundamental nos quais incidem ou estão relacionadas às atividades do PNME; relacionar conteúdos, atividades, bem como competências e habilidade exploradas a partir dos componentes curriculares mais enfatizados do PNME e evidenciar as aprendizagens construídas pelos alunos a partir das atividades curriculares do PNME.

Dentre os inúmeros aspectos do programa, optamos em avaliar o desenvolvimento curricular por entendermos que toda proposta educativa ou de formação se dá por meio de um currículo que envolve não somente a definição de saberes e conhecimentos a serem estudados, mas o seu desenvolvimento no chão da escola. Avaliar o currículo é, portanto, avaliar as intensões educativas, se estão sendo alcançadas ou não.

A pesquisa apresenta-se como uma importante ferramenta para averiguar de que forma esta concepção de educação (educação em tempo integral) está colaborando para a aprendizagem dos alunos no que se refere aos dois componentes curriculares com maior ênfase no programa.

A relevância deste trabalho na área social se dá pelo fato de serem poucas as pesquisas realizadas neste âmbito, sobretudo tendo como objeto de estudo a configuração curricular do PNME, já que este ainda é uma política pública recente, e que, portanto, avaliá-lo cientificamente pode contribuir com maiores informações à sociedade sobre as possibilidades, limites e contradições do programa desenvolvido nas escolas públicas. Além disso, é muito válido conhecer de que forma a Rede Municipal de Ensino de Castanhal articula-se com esta concepção de educação e principalmente, se esta medida está atingindo o êxito esperado nesta rede de ensino.

Na área acadêmica, o estudo poderá subsidiar demais pesquisas feitas não somente pelos graduandos do curso de Pedagogia, mas também das demais áreas que concebem a educação como objeto de estudo, e que tenham interesses em buscar discussões acerca da referida temática em âmbito local.

Na área pessoal, a pesquisa traz grande satisfação, a levar em consideração que este é um tema recente, conforme já mencionado, sendo assim, uma referência de grande relevância para outros pesquisadores que desejarem estudar o que aqui se aborda, também no intuito de devolver a sociedade seus resultados discutidos e sistematizados com as teorias que discorrem sobre este tema.

O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que, segundo Santos Filho (2007), o objetivo principal deste tipo de abordagem é compreender, explicar e especificar um fenômeno social. Em consonância com esta assertiva, Godoy (1995) explica que os estudos denominados qualitativos podem ser identificados a partir de algumas

características básicas, dentre elas está a que afirma que um fenômeno é melhor compreendido sendo analisado no ambiente em que ele ocorre. Além disso, Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e dentro das ciências sociais esta trabalha com um universo de significados, ou seja, um espaço mais íntimo de relações que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Com isto, explicam-se os motivos que levaram tal abordagem de pesquisa a ser seguida.

O tipo de pesquisa utilizada foi a de campo, de caráter exploratório, uma vez que segundo Neto (1994), este tipo de pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de aproximação com aquilo que se deseja pesquisar e a partir daí, construir conhecimento, através da realidade observada. Fonseca (2002) corrobora com estas ideias e afirma que esses conhecimentos podem, inclusive, ser utilizado por outros pesquisadores. Consideramos o presente estudo como uma pesquisa de campo exploratória, porque não tivemos a pretensão de explicar exaustivamente todos os fatores ou intervenientes da realidade pesquisada, mas nos aproximar do objeto de estudo para uma primeira incursão teórico-empírica, a partir da qual poderemos adiante aprofundá-la.

O estudo foi realizado considerando três etapas principais: levantamento e estudo bibliográfico, pesquisa de campo e análise dos dados. O levantamento bibliográfico teve como finalidade nos situar acerca do objeto de estudo, a fim de conhecermos o contexto histórico da educação em tempo integral e as implicações do desenvolvimento curricular da mesma. Nesse sentido, utilizamos a Rede de Internet e a Biblioteca da UFPA/Castanhal, a fim de encontrarmos materiais que subsidiassem nossas discussões. Assim, mantivemos contato com diferentes obras, diversos artigos, dissertações e tese referentes ao que nos propusemos estudar. Ainda nesta etapa, foi realizado um levantamento e análise de documentos informativos sobre o desenvolvimento do programa nas escolas. Trata-se de documentos oficiais que orientam desde os primeiros passos para que as instituições de ensino façam adesão ao PNME, até às orientações pedagógicas, que discorrem sobre o desenvolvimento de todas as atividades oriundas do programa, e demais informações.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo e considerando responder a questão norteadora do estudo lançamos mão do questionário com perguntas fechadas e abertas como instrumento de coleta de dados. Tal instrumento segundo Lakatos e Markoni (2003) se constitui com uma série ordenada de perguntas às quais devem ser respondidas pelo sujeito pesquisado sem a presença do sujeito que está pesquisando, no qual o último envia este instrumento pelo correio ou por um portador e depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma maneira. Ainda segundo as autoras supracitadas, as vantagens deste tipo de

instrumento se dão pelo fato de que este economiza tempo, atinge um maior número de pessoas simultaneamente, obtém perguntas mais rápidas e precisas, possibilita o anonimato, há menos risco de distorção por conta da ausência do pesquisador e há mais tempo para respondê-lo.

O universo da pesquisa corresponde a três escolas da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, situadas na zona urbana e em bairros distintos, correspondendo a 10% por cento do total de escolas da zona urbana que desenvolvem o Programa Novo Mais Educação. A escolha das mesmas se deu em função de no ano de 2017 estas terem aderido ao PNME e desenvolvido o plano de ampliação de quinze horas semanais, fator este que contribuiu para o maior número de informações referentes ao que se buscou pesquisar. Além destas já terem implementado, desde 2008, o Programa Mais Educação.

Nessas escolas, elegemos como colaboradores da pesquisa professores do ensino fundamental séries iniciais, que ministraram em 2017 e estão ministrando aulas em 2018 para turmas de alunos participantes das atividades curriculares do PNME, totalizando dezesseis professores das três escolas selecionadas.

A análise dos dados se deu a partir dos documentos norteadores do programa, como também por meio do referencial bibliográfico da área. Dentre eles destacam-se: Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador – Adesão (2016); Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas (2017); Cavaliere (2007); Cavaliere; Maurício (2011); Arco Verde (2003), Giolo (2012), Gonçalves (2006), Coelho (2009), dentre outros.

O trabalho está organizado em quatro seções. Na primeira delas, considerada a introdução do trabalho, apontamos de que maneira se deu nossa curiosidade e desejo por pesquisar dentro dessa linha de investigação, bem como destacamos as ideias que norteiam este estudo, a considerar o objeto de estudo em questão. A segunda seção aborda desde os elementos históricos que compreendem a educação em tempo integral no Brasil, até chegar ao PNME como recente estratégia do Governo Federal de implantação desta perspectiva educacional. Na terceira seção descrevemos e analisamos os resultados da pesquisa, e na quarta e última seção, concluímos esse trabalho, sintetizando as principais inferências e apontando algumas inquietações que emergiram por meio deste estudo, tornando-se pontos a serem investigados posteriormente por novas pesquisas.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

Esta seção tem o intuito de apresentar, a priori, um breve histórico acerca da educação em tempo integral no Brasil, no intuito de fazer compreender os motivos que levaram esta perspectiva de educação a ser concebida como forma de incluir as classes menos favorecidas economicamente no meio educacional, de forma a possibilitá-los escolarização pública, gratuita e de qualidade, a fim de se atingir, desta forma, a democracia e a cidadania.

Posteriormente discute-se acerca do currículo da educação em tempo integral como estratégia do Governo Federal de ampliação do tempo e da aprendizagem dos alunos que são contemplados com os programas de educação em tempo integral. Na sequência, adentraremos às orientações e informações que são disponibilizadas acerca do PNME, detalhando-o da seguinte forma: fundamentos legais, origem e finalidades, sujeitos envolvidos, público alvo, critérios de participação e aspectos financeiros que estão envolvidos neste processo.

2.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Antes de adentrarmos nas discussões a respeito da referida temática, se faz necessário destacar que assim como afirma Coelho (2009), falar sobre a educação integral, pressupõe, também, falar sobre a extensão do tempo escolar, ou seja, da educação em tempo integral. Fator este determinante para uma formação mais ampla, que englobe diferentes dimensões do ser humano.

Diante dessa perspectiva, Giolo (2012) quando discorre acerca dos elementos históricos que compreendem a educação de tempo integral no Brasil, afirma que esta sempre foi usufruída pela classe dominante, sendo os colégios jesuíticos e os liceus do período colonial frequentados por filhos da elite que recebiam no contraturno formação complementar dentro da própria escola bem como em espaços externos, envolvendo conhecimentos de língua estrangeira, aulas em laboratórios, balé, música, teatro e outros.

Em contrapartida, as escolas destinadas às classes populares dispunham do tempo parcial e em sua maioria, objetivavam o tempo escolar para a alfabetização dos indivíduos e a sua posterior integralização ao mundo do trabalho.

Cavaliere (2010) afirma que no Brasil as discussões acerca das concepções de educação integral¹ perpassaram pelas décadas de 20 e 30 no século XX. Deste modo, esse

¹ O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um

modelo de educação esteve presente em diferentes propostas das correntes políticas da época. Para as correntes autoritárias e elitistas a educação integral era concebida como um meio que possibilitaria o maior controle social, bem como aquela que selecionaria de modo criterioso os indivíduos para compor a hierarquia social.

Para a Ação Integralista Brasileira (AIB) este tipo de educação envolvia o estado, a família e a religião, os quais agiriam de forma articulada a fim de construir parceria com a escola. Os valores frisados pelos integralistas eram: sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Nesse sentido, o homem seria moldado para servir aos interesses do estado, uma vez que segundo eles a formação era compreendida como um processo de conversão, ou seja, a educação nessa perspectiva, concebia-se como uma forte ação doutrinária.

Para as correntes liberais, a educação integral tinha o intuito de reconstruir as bases sociais, a fim de promover o desenvolvimento democrático, para tanto, se fazia necessário a formação dos indivíduos para a sua posterior cooperação e participação perante a sociedade. Nesta empreitada, Anísio Teixeira ganha posição de destaque, uma vez que de acordo com as suas concepções, a educação escolar deveria alcançar, de modo mais significativo, os âmbitos da cultura, socialização primária e da preparação para o mercado de trabalho.

Assim, contrapondo-se com a ideia de uma educação que atendesse apenas as demandas das classes favorecidas economicamente, Anísio Teixeira, que em suas viagens à Europa e aos Estados Unidos teve contato com as teorias de John Dewey, vislumbrou uma educação brasileira baseada nos pilares da utopia e da democracia, no qual a utopia referia-se a buscar uma educação pública de qualidade, sendo laica e que contribuísse para a formação de um país moderno no sentido do fortalecimento da democracia em todos os âmbitos (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

De acordo com Cavaliere (2010), no ano de 1928 Anísio Teixeira, no intuito de aprofundar seus estudos, fez uma viagem aos Estados Unidos e neste país teve contato com as obras de John Dewey e Willian Heard Kilpatrick, os quais contribuíram de maneira significativa e lhes deram as bases teórico filosóficas para fortalecer o seu projeto de reforma da educação brasileira.

No que tange o pensamento John Dewey, o qual proporcionou subsídios para que Anísio Teixeira moldasse suas concepções acerca da educação, ainda segundo o mesmo autor (2002), este primeiro tinha como base de seu pensamento a democracia, sendo esta quem desconstrói a relação dualista entre indivíduo e coletividade e proporciona a construção da

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 biopsicossocial (GONÇALVES, p. 3, 2006).

inteligência. Para Dewey, as experiências são o modo de existir perante a natureza e elas são capazes de promover transformações no comportamento humano. Por isso o mesmo considera que experiência é sinônimo de aprendizagem.

Os avanços técnico científicos experimentados pela década de 30, que aconteceram de forma rápida e impactante, fazendo com que as diversas instâncias sociais perdessem considerável parte de sua capacidade educacional, levaram Teixeira a vislumbrar que a escola aumentasse suas responsabilidades, nesse sentido, restaria a ela assumir funções que outrora cabiam à família e a sociedade, portanto, a ampliação da jornada escolar, que contemplasse atividades práticas, naquele contexto, apresentava-se com grande e real importância para concretizar os ideais de Teixeira (BORGES; SANT'ANA, 2017).

Xavier (2006) aprofunda suas discussões no que refere a ampliação da jornada escolar defendida por Anísio Teixeira e explica que após assumir cargos públicos no viés educacional brasileiro, o mesmo partiu da concepção de que os altos índices de evasão e repetência nos sistemas de ensino vinculavam-se ao fato de as escolas não atenderem aos reais interesses de seu alunado, desta feita, o mesmo passou a defender um modelo de escola que ampliasse o tempo de permanência das crianças, no qual seriam desenvolvidas atividades formais, como também seriam trabalhados conhecimentos relacionados a atividades físicas, artísticas, literárias, e outras.

Borges e Sant'Ana (2017) quando dissertam acerca da temática da Educação de Tempo Integral proposta por Anísio Teixeira, afirmam que este se contrapôs as políticas públicas dos anos 20 e 30 que tinham como objetivo a redução da carga horária diária e por consequência, anual, uma vez que tal fato diminuiria a qualidade do ensino. Para Teixeira, a educação pública tinha a incumbência de alfabetizar as massas, transformando assim, pessoas marginalizadas em cidadãs, através do acesso à leitura e a escrita.

Diante das crescentes transformações econômicas e sociais por quais passavam o país naquele período, Cavaliere (2010) discute que o processo de urbanização e industrialização crescentes da época, e que neste sentido, tornavam mais visíveis as desigualdades sociais e as mazelas por quais passavam parte significativa da população, fez com que intelectuais e classe política vislumbrassem a transformação da educação escolar.

Nesse contexto de crescentes mudanças, a educação, segundo Fank (2013), aparece como uma necessidade para todos e esta era concebida como a instância que prestaria a devida formação ao brasileiro, de modo que aos poucos, se estava assimilando o modelo norte americano de construção do conhecimento.

A autora discute ainda que a Escola Nova, representada por liberais e profissionais da educação e expressa por meio do Manifesto dos Pioneiros (1932)², diante disso, significou transformações perante as políticas educacionais, vislumbrando uma educação transformadora, voltada para formação de um sujeito ativo, que participasse dos processos ocorridos na sociedade. Nessa perspectiva, Cavaliere (2002, p. 251) destaca que:

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram (GRIFOS DA AUTORA).

Nesta empreitada, através do Manifesto, Anísio Teixeira participou de forma ativa, defendendo uma educação democrática, pública, obrigatória e laica e que desconstruísse os males produzidos pela educação elitista. Diante disso, o educador para fortalecer seus ideais de escola de tempo integral, criou, no ano de 1953 o Centro de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como escola parque, em Salvador.

A escola parque, segundo Chagas; Silva e Souza (2012) foi uma escola vislumbrada para funcionar em horário integral, focando nas demandas de cada aluno, afim de que este se tornasse um verdadeiro cidadão, tendo conhecimento de seus direitos e deveres dentro da sociedade.

De acordo com Cavaliere (2010) esse complexo educacional era composto pelos seguintes espaços: pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo e almoxarifado, teatro de arena ao ar livre e setor artístico.

A escola parque complementava as escolas classe, de modo que os alunos podiam passar o dia inteiro na instituição, tendo direito à alimentação e espaços para cuidar de sua higiene. O local atendia crianças dos sete aos quinze anos, prevendo a construção de residências para 5% dos alunos que fossem reconhecidos como abandonados (ÉBOLI, 1983, apud CAVALIERE, 2010).

Todas essas pretensões estavam em consonância com o projeto de país desenvolvimentista que surgira na época, conforme mencionado anteriormente, sem deixar que os alunos destas classes populares fossem alienados pelo mercado do trabalho. Destarte, esta escola estaria integrada a comunidade, para lutar contra a pobreza que segundo Chagas;

² Segundo Tenório e Schelbauer (2007) o Manifesto se expressou através da assinatura de vinte e seis intelectuais da educação brasileira, os quais lutavam pelo desenvolvimento do país através do acesso à educação pública e de qualidade.

Silva e Souza (2012) não estava associada a bens materiais e/ou a fome, mas sim a pobreza política.

Para Anísio Teixeira, a educação que alcançaria a todos os brasileiros em condições de igualdade e com base democratizadora só seria possível de ser realizada através da educação primária integral (CAVALIERE, 2010).

Contudo, ainda segundo a autora, após o afastamento de Teixeira da vida política, suas propostas educacionais não tiveram continuidade e a concepção de educação integral ficou esquecida durante 20 anos quando nos anos de 80 e 90 surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) criados por Darcy Ribeiro, e estando em consonância com as ideias de Anísio Teixeira e que de acordo com Borges e Sant'Ana (2017) foram prédios construídos a fim de atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A este respeito, Cavaliere e Maurício (2011) discorrem que os CIEP's foram vislumbrados no intuito de prevenir que estas crianças em situação de vulnerabilidade sócio econômica sofressem por conta do abandono das ruas, ou, por conta da falta de assistência em seus lares, onde os pais muitas vezes não podiam está presentes, fazendo com que, em muitas ocasiões, as crianças tivessem suas infâncias comprometidas, pela necessidade da realização de trabalhos adultos no ambiente doméstico.

Nessa conjuntura, Coelho (2009) aponta as diferenças existentes entre as propostas de Anísio Teixeira e a de Darcy Ribeiro, elencando que na criação do primeiro, a escola funcionava de forma bipartida, ou seja, havia espaço destinado propriamente para a instrução, no qual seriam trabalhadas leitura, escrita, e outros, como também havia espaço destinado ao trabalho das artes, educação física e etc. Já para o segundo, tais atividades aconteciam no mesmo espaço e segundo a autora, tal fato promovia maior integração entre as atividades que se propôs trabalhar.

A partir da década de 90, intensificou-se no Brasil diversas estratégias ideológicas e políticas. Diante disso, o neoliberalismo passou a ganhar destaque e por consequência apropriou-se das políticas sociais, sendo a educação, sobretudo as políticas de educação em tempo integral, uma instância representativa de interesses desta nova corrente de pensamento (MAURÍCIO, 2015).

Assim, de acordo com Cavaliere (2014), o atendimento em tempo integral fora destinado a pessoas em situações de risco. Contudo, devido aos altos investimentos em infraestrutura, bem como para remunerar os profissionais da educação, abriu-se espaço para a criação de parcerias entre as escolas e as entidades da sociedade civil, as quais passaram a oferecer atividades no contraturno em diversos espaços. Nesse sentido, de acordo com a

autora, observou-se forte tendência de mercantilização acerca desta política de educação em tempo integral, sendo esta, concebida por ela como uma política compensatória e alvo de grandes interesses.

Já no século XXI, podemos observar diferentes experiências brasileiras no intuito de promover educação integral e em tempo integral. Contudo, destacamos aqui o Programa Mais Educação (PME), instituído no ano de 2007, pensado pelo governo federal para promover educação integral de forma que se ampliasse o tempo de permanência dos alunos na escola, para no mínimo 7 horas diárias, a considerar as atividades realizadas no contraturno (BRASIL, 2007).

Mais recentemente, o programa citado fora extinto, entrando em vigor o Programa Novo Mais Educação (PNME) no ano de 2016, que de certa forma é concebido como uma continuidade de seu anterior. Este Programa visa ampliar a jornada escolar de crianças e adolescentes, na busca de assegurar uma melhor aprendizagem no que tange os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, como também promover atividades nos campos da arte, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2016).

Diante disso, cabe destacarmos a relação existente entre o currículo da educação em tempo integral e as implicações construídas a partir dela para a melhor aprendizagem, tendo como base os estudos teóricos desenvolvidos nesta área.

2.2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO E DA APRENDIZAGEM

Anísio Teixeira quando perspectivou reformas na educação brasileira, vislumbrou para esta um currículo diversificado, em uma perspectiva de educação integral que contemplasse as necessidades cognitivas, físicas, artísticas, e outras dos alunos. Para tanto, se fez necessário ampliar a jornada escolar para que assim se pudesse desenvolver o estabelecido para este tipo de educação.

Coelho (2009) quando se reporta para a proposta de Teixeira, no que se refere a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, destaca:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, 006Fu seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 82 apud COELHO, 2009, p.91).

Nesse sentido, observamos que a variável tempo foi estendida a fim de que fossem contempladas demais atividades no intuito de que as várias faculdades humanas fossem trabalhadas, de forma a atender as diversas necessidades dos alunos, trabalhando aspectos intelectuais, físicos, artísticos e outros. Desse modo, assim como afirma Ribeiro (2017) o próprio currículo pensado para esse modelo de educação expressa sua concepção, ou seja, suas intencionalidades pedagógicas, aquelas pensadas e voltadas para o desenvolvimento pleno do educando.

Nessa perspectiva de expressão da configuração curricular, observamos que a educação em tempo integral como modalidade educativa visa, sobretudo, a construção de habilidades e competências que não foram viabilizadas no turno regular, dessa forma sua construção curricular é proposta para a aquisição dessas competências e habilidades, uma vez que, conforme destaca Souza (2017), ao ampliar o currículo, ampliam-se também as possibilidades de agregar os novos conhecimentos que circundam nas instituições de ensino.

Contudo, é válido destacarmos que não basta apenas ampliar o tempo de permanência na escola embasando-se em uma perspectiva curricular que não busque trabalhar as diversas instâncias da formação humana, e que ao contrário, centralize-se em áreas curriculares a fim, somente, de reforçar conteúdos.

Com base nessa conjuntura, observa-se atualmente no Brasil, um crescente aumento nas políticas públicas que visam a melhoria na qualidade da educação básica. Iniciativa esta que se evidencia por meio da ampliação da jornada escolar, através da implementação de projetos e programas educacionais. Corroborando com essa discussão, Neri (2009, apud Cavaliere 2011) discorre que após estudar sobre o tempo de permanência na escola, constatou-se que a ampliação dessa jornada se apresenta como um dos principais fatores de política pública educacional a fim de contribuir para o desempenho dos discentes em um menor espaço de tempo.

Diante dessa assertiva, observamos de forma expressiva, em tempos atuais, a busca por alargar o tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas com o objetivo restrito de se melhorar o desempenho desses sujeitos. A esse respeito, Jesus e Borges (2016) destacam acerca da subordinação das políticas públicas educacionais brasileiras, a organizações multilaterais, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século XX, no qual a educação foi vista sob uma nuance mercadológica, haja vista os interesses financeiros estabelecidos pelo Banco Mundial em seus investimentos em torno da educação.

Os investimentos em programas e projetos por esta organização multilateral no cenário educacional brasileiro buscam, antes de tudo, minimizar os índices de pobreza no país, para

tanto, se faz necessário elevar os níveis de qualificação, partindo da concepção de que o sujeito mais escolarizado é aquele que porta maior conhecimento, portanto, as oportunidades no mercado de trabalho são maiores e melhores para este, o qual impulsionará o desenvolvimento econômico do país, de acordo com os interesses capitalistas, afirmam Jesus e Borges (2016).

Nesse cenário de interesses, a educação em tempo integral passa a ser concebida como instância que alia a ampliação do tempo como melhores índices de aprendizagem dos alunos, favorecendo assim, a qualidade do ensino. Contudo, é válido destacar que nessa perspectiva de alargamento do tempo de permanência na escola por meio de programas e projetos, observa-se a desvinculação das práticas pedagógicas com a preocupação da formação humana em sua totalidade. O fator tempo, age como um requisito para que se enfatize áreas curriculares que agreguem resultados positivos junto aos exames nacionais e internacionais de larga escala.

O Programa Mais Educação, nessa perspectiva, funcionou como um exemplo do que fora exposto, haja vista que este tornou obrigatório o desenvolvimento de atividades vinculadas ao Acompanhamento Pedagógico, no qual atribuía-se ênfase aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática na nítida tentativa de melhorar as estatísticas educacionais brasileiras por meio da ampliação do tempo escolar para o reforço atribuído a essas áreas do conhecimento, ou seja, restringiram-se a educação ao mínimo daquilo que ela poderia ofertar.

Nesse contexto, a educação de caráter compensatório se evidencia, a medida em que ela busca suprir as carências sociais impondo e enfatizando conteúdos do turno regular, e secundarizam as atividades que trabalham o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Contudo, Limonta e Santos (2013) chamam atenção para o fato de a sociedade ainda associar a ampliação do tempo de permanência na escola com o êxito do educando, na ideia de que mudanças significativas surgirão por meio dessa relação. Nesse contexto, as autoras destacam o status mercadológico assumido pela educação, a qual amplia e restringe seus efeitos como possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Na perspectiva de Libâneo (2010) a escola de tempo integral se contrapõe aos ensejos de ampliação do tempo sem as devidas intencionalidades pedagógicas e sem o propósito de tornar os princípios da educação integral mais claros. Para o autor, a extensão do tempo deve se dar em função do trabalho que será desenvolvido pela escola. Diante disso, o mesmo destaca que os princípios da educação integral devem se firmar através da:

a) ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes; c) potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escola com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade (LIBÂNEO, 2010, p. 6).

Com base no pensamento do autor observamos a importância de uma construção curricular de educação em tempo integral que contemple todos esses aspectos da formação humana e que não alargue o tempo em função de uma formação que viabilize a inserção do sujeito no mercado de trabalho apenas para suprir as demandas do sistema econômico.

Contudo, ainda em tempos atuais, percebemos a estratégia do Governo Federal de continuar oferecendo educação em tempo integral por meio de programas que se restringem a enfatizar conteúdos curriculares em detrimento de atividades que trabalhem as dimensões humanas, como é o caso do Programa Novo Mais Educação (PNME).

Nessa conjuntura em que o tempo de permanência na escola é concebido como um suporte para atender aos interesses políticos e econômicos do sistema econômico vigente, Cavaliere (2007) quando discorre a respeito do significado do tempo tanto na escola quanto na sociedade, destaca que na teoria Marxista este está diretamente ligado a determinação do valor estipulado para cada mercadoria, ou seja, o tempo converte-se em valor.

Com base nessas premissas, reiteramos que as configurações curriculares desses programas que visam a ampliação do tempo de permanência na escola, embora o Programa Mais Educação tenha sido pensado em uma perspectiva de educação integral em tempo integral, haja vista o seu desenvolvimento por meio de macrocampos os quais propunham um conjunto de vivências incorporadas ao seu currículo, ainda assim se elaboram na intencionalidade de atuarem como políticas compensatórias. A esse respeito Leclerc e Moll (2012, p. 96) afirmam:

Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável.

Desse modo, o currículo no contexto da educação em tempo integral torna-se uma estratégia de ampliação do tempo em função da aprendizagem pelo fato de serem enfatizadas,

com objetivos claros, áreas curriculares, que mais tarde, se constituirão em estatística acerca dos índices de ensino e aprendizagem no país.

Ribeiro (2017) salienta que a elaboração, formatação, dentre outras questões que permeiam o currículo, perpassam por inúmeras instâncias administrativas até se firmarem na escola por meio de atividades pedagógicas que denotam ideologias e interesses, tanto de quem o construiu quanto de quem o coloca em prática. Nessa conjuntura, ficam evidentes os interesses que perpassam a configuração curricular das políticas educacionais de educação integral em tempo integral mais atuais.

Nesse bojo, inerente, sobretudo, a construção curricular desses programas que visam a ampliação do tempo escolar, observamos de forma clara as colocações de Sacristán (2013), no qual o mesmo destaca as concepções contraditórias que emergem quando nos reportamos ao conceito de currículo, salientando que neste cruzam-se diferentes dimensões. Para tanto, o autor salienta que ao analisar este conceito desde a origem de seu uso, o mesmo apresenta-se como uma proposta de organização dos fragmentos dos diversos conteúdos que o compõe, ou seja, o currículo é um meio de articular os conhecimentos. Nesse sentido, Sacristán chama atenção para o paradoxo existente acerca de como o currículo escolar está configurado, uma vez que nela é enfatizada a separação de seus componentes, ou seja, a disjunção das disciplinas que dele fazem parte.

Em consonância com essa assertiva, Souza (2017) destaca em seus estudos que em pesquisa realizada em 2015, constatou-se a fragmentação da organização curricular das escolas que aderiram ao PME, mesmo que estas tenham sido orientadas a ressignificarem seus currículos de forma que aliassem as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as atividades diversificadas do programa.

Nesse sentido, Sacristán e Gómes (2007) discorrem que a hierarquização dos conhecimentos se expressam por meio do tempo destinado as áreas no currículo prescrito, em função dos investimentos que recebem, bem como pelas avaliações a que são submetidas, que analisam por exemplo, a interpretação de textos e a alfabetização matemática, por isso, o foco nesses campos do conhecimento.

Fank (2013) corroborando com as discussões anteriormente expressas por Sacristán salienta que o termo currículo, oriundo do latim *curriculum*, o qual significa um caminho a ser percorrido, mais precisamente um projeto pedagógico que reflete um projeto social, não pode ser concebido como um conjunto de disciplinas organizadas na pretensão de serem executadas em função das horas.

Segundo a autora, o currículo diversificado, se manifesta justamente pela integração das atividades propostas, de modo não segmentado ou desarticulado. Ou seja, este não se trata de fragmentar o tempo a fim de desenvolver determinada atividade, mas sim de realizá-las de forma que umas incidam nas outras.

É justamente essa articulação que as novas políticas educacionais de tempo integral não estão assegurando aos educandos da educação básica. Perspectivou-se a ampliação da jornada na escola, no entanto, centraram-se em conteúdos curriculares de forma que as atividades diversificadas, importantes para a formação humana, foram secundarizadas em um plano que mais parecem ser desenvolvidas como atrativos lúdicos. Ou seja, os conteúdos continuam sendo trabalhados de forma fragmentada, no qual atribui-se determinada carga horária para aqueles que exercem influência nas estatísticas educacionais, enquanto que aqueles de cunho formador das dimensões humanas se restringem a meros instantes nessa jornada ampliada.

Contrapondo-se a essa ideia de extensão do tempo em função de enfatizar conteúdos, Cavaliere (2007, p. 1023) discorre

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência.

Contudo, não queremos afirmar que somente a escola de tempo integral pode assegurar esse tipo de vivência aos educandos, pois assim como destaca Libâneo (2010), o conjunto amplo de práticas pedagógicas voltadas para trabalhar as dimensões humanas, não necessariamente precisam desenvolver-se em uma escola de tempo integral.

Entretanto, evidenciamos a importância de um currículo diversificado que contemple os diversos aspectos da formação humana nessa perspectiva em que o tempo é ampliado como estratégia para se garantir melhor aprendizagem, pois como aponta Guará (2006) para que se garanta a qualidade da educação básica, se faz necessário considerar o processo educativo em suas diversas instâncias, no qual o foco é atribuído a relação entre a aprendizagem dos alunos e a sua vida em comunidade, para tanto, é crucial que esses conhecimentos estejam sistematizados e organizados no currículo escolar, o qual deve possibilitar que se efetivem práticas, valores, costumes e crenças, que são a base do cotidiano e que se constituem como indispensáveis à vida em sociedade.

Diante do exposto, cabe descrevermos de forma mais precisa e detalhada acerca do PNME enquanto política pública educacional, elencando assim, desde os fatores que contribuíram para a sua criação, na perspectiva da educação em tempo integral, até os trâmites legais pelos quais devem passar as instituições que almejam aderir-lo.

2.3 PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME) E SUA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Dentre os dispositivos legais que mencionaram a educação em tempo integral no Brasil, a LDB (1996) aparece como precursora, abordando o assunto de modo que objetivou para a educação básica, sobretudo para o ensino fundamental, a ampliação do tempo de permanência nas instituições de ensino, instituindo em seu Art. 34. “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”

Mais tarde, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que traça metas e estratégias para a educação brasileira em um período de dez (10) anos, previu em sua meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.”

Para tanto, este documento contou com algumas estratégias para efetivar a educação em tempo integral, dentre elas:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PNE, 2014-2024).

Objetivou-se também para devidos fins a construção de escolas que dispusessem de padrão arquitetônico adequado para o oferecimento deste tipo de educação. Nesse sentido, a construção de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas e outros se apresentaram neste documento como espaços indispensáveis para a promoção da ampliação do tempo escolar.

Deste modo, segundo o documento orientador do Programa Novo Mais Educação (2016) o mesmo foi criado no intuito de contemplar as determinações destes dois dispositivos legais supracitados, salientando para o fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida

pelo Índice De Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como as metas 6 e ³7 do PNE (2014-2014).

- *Finalidades do PNME*

O PNME é uma estratégia criada e implantada pelo Governo Federal, por meio da Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, no intuito de melhorar a aprendizagem nas áreas do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, bem como o de promover atividades nos campos da arte, cultura, esporte e lazer. Enfatizando-se, deste modo, as áreas do conhecimento supracitadas no intuito de, segundo Brasil (2017), erradicar as taxas de fracasso escolar. Nesse sentido, de acordo com Brasil (2016) o programa possui as seguintes finalidades:

- 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;
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

- *A organização do tempo escolar no PNME*

A organização dos tempos escolares no que diz respeito a este novo programa, ainda segundo Brasil (2016), divide-se de duas formas distintas: o plano de 5 (cinco) horas e o de 15 (quinze) horas. Deste modo, a considerar a primeira opção, as escolas devem promover duas atividades:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração.
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

Enquanto que na segunda, as mesmas devem promover 5 (cinco) atividades:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração;
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração;
- 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

³ Tal meta diz respeito a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (PNE, 2014-2014).

- *Competências e habilidades que devem ser construídas por meio do Acompanhamento Pedagógico do programa*

No que se refere ao Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa, bem como os objetivos de contemplar a leitura e a escrita dos alunos, o Caderno de Orientações do Programa (2017), considerando esta primeira como uma prática social e que por isto, a necessidade de ler por motivos diferentes em contextos distintos, orienta que devem ser trabalhados diferentes gêneros textuais, para que assim seja proporcionado ao estudante diversas oportunidades de leitura. Para tanto, o documento supracitado enfatiza os dois processos que envolvem leitura e escrita:

- I. compreender a natureza do sistema alfabético de escrita – as relações entre som-grafia, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas;
- II. compreender o funcionamento da linguagem escrita – suas características específicas, suas diferentes formas, gêneros.

Já no que se refere ao Acompanhamento Pedagógico em Matemática, o mesmo documento destaca que existem inúmeras maneiras de trabalhá-lo no ambiente escolar, contudo, este acompanhamento deve ter como ponto de partida a resolução de problemas, que podem ser trabalhados através de jogos, brincadeiras, com o uso das tecnologias e etc, ressaltando para a importância de o mediador problematizar as questões propostas. Nesse sentido, são elencados alguns princípios que devem permear o ensino da matemática através do programa, sendo eles:

- I. O estudante é ativo em sua aprendizagem da Matemática.
- II. A aprendizagem da Matemática tem que ser significativa.
- III. A resolução de problemas deve ser o foco principal, em razão disso, deve permear todas as atividades, até mesmo de jogos.
- IV. A Matemática está por toda parte, assim, é preciso levar os alunos a descobrir onde a matemática está, ou seja, é preciso contextualizar os objetos matemáticos.
- V. A Matemática é a ciência dos padrões, desta forma, um dos papéis da escola é levar o estudante a descobrir padrões aritméticos, algébricos e geométricos.

Diante disso, enfatizamos que a finalidade maior do PNME referente aos conteúdos trabalhados, desenvolvidos por meio de um currículo, incide em possibilitar uma melhor aprendizagem através da extensão do tempo prevista pelo mesmo, de forma que tal aprendizagem incida nas duas áreas do conhecimento supracitadas, considerando a obrigatoriedade do Acompanhamento Pedagógico ofertado.

Destacamos, com isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que discorre que o componente de Língua Portuguesa tem como objetivo primordial oferecer aos estudantes experiências que contribuam para o letramento, a considerar os estímulos provocados no que se refere a participação do aluno nas diversas práticas sociais que envolvem a oralidade, escrita e demais linguagens. Já no que tange o componente de Matemática, este documento discorre que a resolução de problemas é uma forma privilegiada para desenvolver o raciocínio lógico e crítico.

- *Sujeitos envolvidos no processo de execução do programa*

O PNME foi pensado para ser posto em prática tendo o apoio de diferentes sujeitos, dentre eles: articulador, mediadores da aprendizagem, e facilitadores. De modo que o primeiro, segundo Brasil (2017) seja um professor, coordenador pedagógico, ou um sujeito que possua cargo na instituição, com carga horária mínima de 20 horas, tendo habilidades para coordenar e avaliar projetos. Sua função incide em coordenar e organizar as atividades na escola, de modo que articule a interação entre esta e a comunidade, a fim de que sejam prestadas informações acerca do desenvolvimento das atividades, bem como acerca da integração do Programa com o PPP da escola.

Os Mediadores da Aprendizagem, tem como função, segundo Brasil (2017), trabalharem de modo específico com o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como exigência o trabalho articulado com os professores da escola. Os que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, devem enquadrar-se em um dos perfis abaixo:

- I. professores com pós-graduação em educação;
- II. professores licenciados em Pedagogia;
- III. professores com ensino médio na modalidade normal;
- IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; e,
- V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização.

Já os facilitadores, a exigência é que estes possuam experiência na área artística, cultural, esportiva, ou de lazer, em que atuam, também levando em consideração suas experiências com a educação integral.

- *Critérios estabelecidos para a adesão do programa*

Alguns critérios também foram elencados para que as instituições de ensino pudessem fazer adesão ao programa, a priori, as Secretarias Municipais, Estaduais, e Distrital de Educação (Entidades Executoras – EEx) deveriam fazer a adesão através do Módulo PAR, indicando as escolas vinculadas para que estas pudessem aderir a próxima etapa. Após selecionadas pelas secretarias, as escolas deveriam elaborar seu Plano de Atendimento junto ao Sistema Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo para que fossem contempladas com recursos financeiros.

No Plano de Atendimento, deveriam constar a opção da escola, no que se refere ao plano de horas, sendo estes o de 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais, o número de estudantes que participariam do programa, as atividades desenvolvidas, caso a escola optasse por este segundo plano de horas, e o Articulador do programa na instituição de ensino.

Ressalta-se que de acordo com Brasil (2016, p. 4) as escolas que possuíssem o mínimo de 20 (vinte) alunos matriculados no ensino fundamental, de acordo com o senso escolar do ano anterior e que possuíssem Unidade Executora (UEX) própria, não estando vinculadas a consórcio, estariam aptas de serem contempladas com o programa, desde que estas estivessem enquadradas nos requisitos que seriam analisados pelas Secretarias de Educação:

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 e que não se enquadrem no critério do Grupo 1;

Grupo 3 – demais escolas de Ensino Fundamental que poderão aderir ao Programa.

O número mínimo de estudantes que seriam indicados no Plano de Atendimento seria 20 (vinte) e o máximo era equivalente ao número de matrículas no ensino fundamental, registrados através do censo escolar do ano anterior.

Deste modo, alguns critérios de seleção de estudantes também foram listados, haja vista o melhoramento do desempenho escolar, a redução das taxas de evasão, reprovação e a distorção entre idade/ano (BRASIL, 2017). Nesse sentido, os sujeitos acima citados deveriam se enquadrar nas seguintes situações:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade e ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional.

Ainda segundo Brasil (2017), seria crucial a heterogeneidade dos grupos, no intuito de promover a aprendizagem entre os pares. Portanto, a escola também deveria selecionar alunos que não se encaixassem nos critérios acima mencionados, mas que demonstrassem interesse em participar das atividades, no intuito de que estes exercessem influência sobre os demais, de forma a motivá-los a superarem suas limitações.

- *Recursos destinados as escolas que fizeram adesão ao programa*

A respeito dos recursos destinados as instituições de ensino que houvessem sido contempladas com o programa, Brasil (2016, p. 12) discorre que a SEB/MEC encaminharia ao Fundo Nacional de Educação (FNDE) a relação destas escolas, indicando os respectivos valores que deveriam ser repassados a elas para o custeio de suas despesas. Recursos estes que seriam repassados as UEx para serem empregados:

1. no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; e
2. na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares.

Tais recursos eram destinados para o custear o equivalente a 8 (oito) meses de execução do programa e estariam de acordo com o Plano de Atendimento das escolas, a considerar o número de alunos informados e as turmas aos quais correspondiam, tendo como referencial, de acordo com Brasil (2016, p. 13) os seguintes valores:

- 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.

Diante disso, observamos que o programa fornece um grande aparato de informações e orientações técnicas e pedagógicas referentes ao seu funcionamento, bem como elenca de

modo claro quais as suas finalidades enquanto política pública educacional, voltada sobretudo, para instituições de ensino que se encontram em situações educativas vulneráveis, e que por isto, implicam negativamente na aprendizagem dos alunos.

Assim, nos coube pesquisar os impactos que este programa acarretou na aprendizagem dos alunos das Escolas Públicas Municipais de Castanhal-PA, no que se refere ao desenvolvimento curricular proposto por ele, a considerar os dois componentes curriculares que são explorados, a considerar, conforme aqui se atribui ênfase, a obrigatoriedade com que se oferta o Acompanhamento Pedagógico para as instituições que são contempladas com este programa.

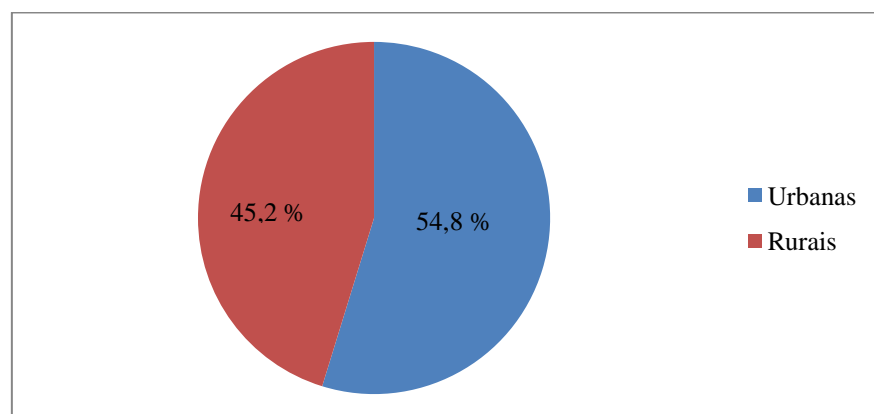
3 IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA

Esta seção apresenta e discute os resultados da pesquisa de campo. A mesma está composta de três subseções. Inicialmente, abordamos a respeito do Programa Novo Mais Educação na rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA, informando, sobretudo, dados quantitativos do programa. Na sequência, apresentamos os dados coletados em três escolas municipais a partir da concepção de professores de alunos que participaram do PNME no ano de 2017, haja vista nosso objetivo de ter conhecimento acerca das implicações do currículo do PNME para a aprendizagem desses alunos integrantes do programa e, por fim, analisamos os dados e informações adquiridas nas escolas junto aos colaboradores da pesquisa.

3.1 ASPECTOS GERAIS DO PROGRMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL/PA

Segundo Silva, Ribeiro e Ribeiro (2017), em relação ao número de escolas, constatou-se que 42 unidades de ensino da rede municipal aderiram ao Programa Novo Mais Educação em 2017. Número este equivalente a 67% do total de escolas do Ensino Fundamental do Município de Castanhal. Portanto, trata-se de um número considerável, uma vez que abrange a maioria das escolas do Ensino Fundamental do Município, contabilizando zona urbana e rural.

Gráfico 1: Percentual das escolas da Rede Municipal que aderiram ao programa no ano de 2017



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela SEMED/Castanhal

Esse dado referente às escolas contrasta, entretanto, com o número de alunos do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) matriculados nesse programa no ano de 2017 que foi de 4.053 alunos, equivalente a 23,3% do total de 17.388 alunos.

Silva, Ribeiro e Ribeiro (2017) afirmam ainda que quando se perguntou a respeito do perfil dos alunos integrantes do programa, os coordenadores afirmaram que a grande maioria, até mesmo por conta da orientação do PNME, são alunos com dificuldades de aprendizagem, com baixo rendimento escolar.

De acordo com o Documento Orientador do PNME (2016), é cabível às escolas realizarem avaliações subjetivas acerca de quais discentes apresentam maiores lacunas em sua alfabetização ou letramento, para, partindo dos resultados dessas avaliações, priorizá-los na inserção ao programa, já que, conforme a Portaria Nº 1.444/2016, o PNME tem como objetivo aprimorar a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental da rede pública em língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017).

Essa realidade indica que a educação em tempo integral, via PNME, ainda é seletiva, antidemocrática e fortemente acadêmica, já que preconiza como obrigatório o macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática), priorizando os estudantes com baixo rendimento nessas disciplinas, em detrimento dos demais e de outras disciplinas curriculares. Além disso, indica uma preocupação não tanto com o estudante em si, isto é, com seu desenvolvimento integral, mas, sobretudo, com os seus resultados de aprendizagem, de modo a responder às exigências dos exames em larga escala, aos quais as escolas públicas do país estão submetidas.

No que tange aos educadores envolvidos no processo formativo, os coordenadores assim se posicionaram:

Os educadores do PNME são denominados Mediadores (Para português e matemática) no Acompanhamento Pedagógico; e Facilitadores para a Atividade Complementar. Para os mediadores é exigido que estejam cursando nível superior em Letras ou curso de Pedagogia que tenha habilidade em uma das áreas. Já para os facilitadores não há exigência de formação, podendo ser um prático na modalidade a ser trabalhada, por exemplo, artesanato, dança, dentre outros. (COORDENADORES DO PNME/SEMED/CASTANHAL APUD SILVA, RIBEIRO E RIBEIRO, 2017, p. 3).

O Caderno de Orientações Pedagógicas do programa (2017) esclarece que podem atuar no programa: professores ou coordenadores pedagógicos, efetivados na escola com carga horária mínima de 20 horas, na função de Articulador PNME nas instituições de ensino; professores cuja carga horária máxima seja de 20 horas ou estudantes de graduação, na função de Mediador da aprendizagem; estudantes em processo de formação compatível com as

atividades a serem desenvolvidas ou algum outro sujeito da comunidade que atue na área. (BRASIL, 2017).

Considerando a citação acima, podemos constatar que apesar do documento orientador do PNME permitir a contratação de professores da própria rede de ensino para atuar na função de mediador das atividades pedagógicas de Português e Matemática, isso ainda não ocorre. São ainda os estudantes universitários que desenvolvem essas ações. Quanto às atividades curriculares complementares, estas são efetivadas, conforme os entrevistados, por um “prático”. A inserção de educadores ainda em formação ou sem uma formação adequada para desenvolver atividades formativas e sem serem efetivos do quadro de docentes das escolas, podem implicar negativamente no planejamento, na execução dos trabalhos e, sobretudo, na qualidade das atividades a serem desenvolvidas.

Quando à organização do tempo ampliado nas escolas da rede municipal, os entrevistados arrolados por Silva, Ribeiro e Ribeiro (2017, p. 5) destacaram que:

A ampliação do tempo depende muito da carga horária que a escola aderiu, caso ela tenha aderido apenas ao Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática) que é obrigatório, são 05 horas semanais. Outra opção de adesão são 15 horas de atividades complementares, sendo 08 horas de acompanhamento pedagógico (obrigatório) e 07 horas de atividade complementar (campo das artes, cultura, esporte e lazer), também devem ser cumpridas semanalmente estas 15 horas.

Constatamos que a rede municipal de ensino, em relação à organização do tempo ampliado, segue as determinações do documento norteador do Programa Novo Mais Educação, o qual sugere duas possibilidades de oferta de atividades curriculares, a partir das quais o tempo pode ser organizado. Caso a escola ofertar apenas as atividades curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, isto é, o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, a mesma teria que ampliar no turno ou contraturno 5 horas semanais. Porém, se esta optar por ofertar o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e mais as atividades complementares dos campos da Arte, Cultura, Esporte e lazer, a mesma teria que ampliar 15 horas semanais no turno ou no contra turno. Contudo, a SEMED não soube informar como cada escola organizou ou distribuiu, ao longo da semana, a ampliação das 5 ou 15 horas de atividades.

Em relação aos espaços físicos utilizados para o desenvolvimento das atividades do programa, os coordenadores do PNME na rede municipal de ensino de Castanhal afirmaram:

Na grande maioria das escolas são utilizados os próprios espaços das instituições, como salas de aula, refeitório, salas de leitura, dentre outros espaços. Algumas poucas escolas buscaram parcerias com igrejas. Algumas outras escolas também se utilizam de ginásios esportivos do município (SILVA, RIBEIRO E RIBEIRO, 2017, p. 5).

Considerando essa informação, podemos concluir que, com a ampliação da carga horária de estudo nos turnos, aumenta-se o número de alunos que utilizam os mesmos espaços da escola. Diante desse contexto, nos perguntamos: como distribuir e utilizar qualitativamente esses espaços sem prejuízo para ninguém? O problema da falta de espaço na própria escola ou da reorganização da escola em si, tendo em vista a educação em tempo integral, constitui-se uma das grandes dificuldades e desafios para governantes e gestores escolares no Brasil como um todo.

Em relação às atividades curriculares do Programa Novo Mais Educação desenvolvidas pelas escolas participantes, pode-se constatar que nestas foram desenvolvidas 22 atividades, considerando os grandes macrocampos curriculares: Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática), Arte, Cultura, e Esporte e Lazer, conforme expressa o quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de escolas por atividades curriculares

Nº	Atividades	Número de escolas
01	Artesanato	8
02	Atletismo	1
03	Basquete	2
04	Capoeira	9
05	Cineclube	1
06	Dança	12
07	Desenho	2
08	Educação Patrimonial	1
09	Futsal	16
10	Futebol	4
11	Handebol	4
12	Iniciação Musical/banda/canto coral	12
13	Iniciação Musical	2
14	Judô	1
15	Karatê	9
16	Leitura	2
17	Pintura	5
18	Teatro/Práticas Circenses	8
19	Tênis de mesa	3
20	Voleibol	2
21	Xadrez Tradicional e Xadrez virtual	1
22	Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática)	42

Fonte: (SILVA, RIBEIRO & RIBEIRO, 2017).

Considerando as informações presentes no quadro nº 1, chegamos a conclusão de que os componentes curriculares referente ao Ensino Fundamental nos quais incidiram ou estiveram relacionadas às atividades do Programa Novo Mais Educação em 2017 foram: *Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Artes*. História, Geografia e Ciências Naturais não apareceram como áreas do conhecimento enriquecidas com as atividades do Programa Novo Mais Educação. Dentre esses componentes curriculares nos quais incidiram as atividades do PNME, destacou-se em primeiro lugar o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, seguidos da Arte e depois da Educação Física.

Esta organização curricular nos indica a intensão do governo federal em concentrar o reforço na aprendizagem no campo de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista melhorar o aprendizado dos alunos nessas áreas, mas também as estatísticas insatisfatórias do Brasil referentes a esses dois campos curriculares, constatadas nos exames nacionais e internacionais de avaliação. Por outro lado, a secundarização das atividades do campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, nomeadas pelo próprio documento do programa como “Atividades Complementares”, nos mostram que tais áreas funcionam apenas como atrativos lúdicos e artísticos para ocupação da criança no contraturno escolar.

3.2 IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO DO PNME PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL/PA

Quando falamos de implicações do currículo do PNME nos referimos às implicações provocadas pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas relacionadas ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, constituído pelas atividades de orientação e acompanhamento de alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Embora o PNME desenvolva outras atividades curriculares, optamos em analisar este macrocampo curricular devido sua obrigatoriedade e pelo fato de este possuir a maior carga horária para as escolas no âmbito do programa.

Destacamos que em virtude da grande quantidade de instituições de ensino da zona urbana que aderiu ao PNME no ano de 2017, optamos por realizar a pesquisa com 10% dessa totalidade de escolas, o que correspondeu a três instituições de ensino. Ressaltamos ainda que, a fim de manter um padrão referente ao plano de horas escolhido pelas instituições, optamos por selecionar três das que desenvolveram o PNME sob o plano de quinze horas semanais, de

forma que todas elas realizaram o Acompanhamento Pedagógico em oito horas semanais, e o restante fora destinado para o desenvolvimento de atividades complementares.

Ao entrar em contato com as três instituições de ensino selecionadas para fazerem parte deste estudo, encontramos realidades semelhantes no que se refere ao articulador do programa no ano de 2017 em cada escola, haja vista que em todas elas, ao final do ano letivo, quando o PNME teve o seu término, o vínculo destes profissionais com as referidas escolas, também fora rompido, o que, de início já dificultou a obtenção de um maior número de informações referentes ao funcionamento do programa em cada instituição, a partir de suas especificidades.

Ainda assim, buscamos entrar em contato com tais profissionais a fim de levantar informações gerais acerca do funcionamento do programa em cada escola, no entanto, a disponibilidade destes não foi suficiente para se conseguir todas as informações que foram planejadas previamente, principalmente no que tange ao levantamento dos sujeitos responsáveis pelo Acompanhamento Pedagógico - Mediadores da Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática em cada escola, haja vista a perda de contato destes dois profissionais supracitados, por conta do término do programa, conforme já mencionado. Desse modo, a pesquisa foi realizada apenas com os professores titulares das turmas de alunos participantes do programa no ano de 2017.

Esclarecemos, ainda, que a descrição a seguir está organizada separadamente por escola por considerarmos importante registrarmos as peculiaridades de cada uma delas, ainda que no final da seção façamos uma análise conjunta dos dados coletados.

3.2.1 Implicações na “escola A”

No que se refere à primeira instituição de ensino, a qual denominamos aqui de “Escola A”, em conversa informal realizada com sua Coordenadora Pedagógica, obtivemos alguns destes informes gerais, porém, por conta de uma política interna da escola, a qual impedia de disponibilizar os números de telefone dos funcionários sem autorização prévia, não foi possível entrar em contato com os Mediadores de aprendizagem, situação esta ocorrida também em outra instituição de ensino.

A partir desta conversa, tivemos a informação de que, no ano de 2017, o programa contemplou alunos do 4º e 5º ano, dos turnos manhã e tarde, sendo enfatizado pela profissional a importância de preparar os alunos para as avaliações em larga escala, daí o motivo de somente tais turmas terem participado do PNME. Deste modo, fizemos o

levantamento somente dos professores titulares dessas turmas, os quais totalizaram três docentes, para que os mesmos fossem convidados a participar da pesquisa.

Assim, após esclarecê-los acerca dos objetivos que permeavam nosso estudo, estes confirmaram participação e no mesmo dia, se disponibilizaram a responder ao questionário. Desta feita, pudemos conhecer as reais dificuldades enfrentadas pelos alunos participantes do programa, a partir da visão de seus professores, bem como compreender se a partir das ações desenvolvidas pelo PNME, especificamente do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, observou-se alguma implicação para a aprendizagem construída pelos discentes.

Para responder as nossas indagações de pesquisa que consistem em saber de que forma as atividades curriculares do PNME têm implicado na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental referentes às áreas do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática e que implicações tem trazido para a aprendizagem desses alunos, foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas para os professores. A descrição a seguir obedece a sequência de perguntas presentes no referido questionário.

a) Quanto às dificuldades dos alunos evidenciadas pelos professores antes da Participação no PNME;

Em relação a esse aspecto, todos os professores entrevistados afirmaram que antes dos alunos participarem do PNME, todos os alunos enfrentavam dificuldades de aprendizagem e que as áreas curriculares em que estas dificuldades mais se concentravam eram nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

b) Quanto à percepção dos professores acerca das contribuições do PNME na aprendizagem dos alunos;

Com relação às contribuições provocadas por meio do desenvolvimento do currículo do PNME na instituição, cada professor analisou de forma diferente, sendo que o primeiro afirmou que o programa, através do Acompanhamento pedagógico, contribui na aprendizagem dos alunos no que se refere ao conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática; o segundo, afirmou que essas dificuldades foram contempladas de maneira parcial pelo trabalho realizado no âmbito desse macrocampo; já o terceiro afirmou que o Acompanhamento Pedagógico não trouxe nenhum tipo de contribuição para os alunos.

c) Aspectos ou conteúdos referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos quais o macrocampo Acompanhamento Pedagógico contribui para a aprendizagem dos alunos;

Considerando as respostas positivas mencionadas pelos professores na questão anterior, estes afirmaram que os aspectos ou conteúdos nos quais o Acompanhamento Pedagógico provocou contribuições, incidiram, sobretudo, na leitura, interpretação textual, e nas quatro operações matemáticas, sendo estas, as dimensões em que mais os alunos mostravam dificuldades e que segundo o Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2016) bem como o Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017) o foco do Acompanhamento Pedagógico deve se concentrar a partir das dificuldades evidenciadas pelos participantes. Portanto, nessa instituição, consideramos que PNME trouxe as contribuições propostas para as turmas dos dois primeiros professores participantes.

d) Taxa de aprovação dos alunos participantes do PNME

Os docentes que observaram tais contribuições do programa na aprendizagem dos alunos referente ao campo de Língua Portuguesa e Matemática, afirmaram ainda que a taxa de aprovação dos discentes contemplados com as ações do campo curricular Acompanhamento Pedagógico foram médias, isto é, não foram altas e nem baixas, ficando dentro do padrão esperado. Já o professor que afirmou que o programa não contribuiu na aprendizagem de seus alunos, afirmou que a taxa de aprovação dos mesmos foi baixa.

e) Avaliação dos professores com relação as ações desenvolvidas pelo PNME na escola

Os docentes participantes da pesquisa que perceberam implicações positivas do programa na aprendizagem dos alunos analisaram esta política pública como razoável, enquanto o que não observou contribuições do programa na aprendizagem dos discentes, o analisou como ineficiente. Desta feita, constatamos que nessa instituição de ensino o programa teve sua parcela de contribuição, contudo, não foi suficiente para que ao final do ano letivo os alunos participantes obtivessem um excelente desempenho. Resultado este que nos parece incoerente, considerando que o aluno estava participando de atividades curriculares de Língua Portuguesa e Matemática tanto em sua turma regular quanto nas

atividades desenvolvidas pelo campo Acompanhamento Pedagógico inerentes ao Programa Novo Mais Educação.

3.2.2 Implicações na “escola B”

Na segunda escola onde desenvolvemos a pesquisa, a qual denominamos aqui de “Escola B”, fomos recebidos pela direção, que na ocasião nos informou as turmas que participaram do programa no ano de 2017, sendo estas, 2º, 3º, 4º e 5º ano dos turnos manhã e tarde. Em seguida aplicamos os questionários aos oito professores, os quais se mostraram bastantes receptíveis ao assunto.

a) Quanto às dificuldades dos alunos evidenciadas pelos professores

Cinco docentes afirmaram que as dificuldades dos alunos incidiam tanto no componente curricular Língua Portuguesa quanto na Matemática; dois destes afirmaram que somente em Língua Portuguesa os alunos expressavam dificuldades; enquanto que um afirmou ser em Matemática que seus alunos demonstravam dificuldades.

b) Quanto à percepção dos professores acerca das contribuições do PNME na aprendizagem dos alunos;

Com relação as contribuições provocadas pelo programa na aprendizagem dos alunos, cinco professores analisaram que esta aconteceu de maneira parcial; dois acreditam que o PNME trouxe contribuições para a aprendizagem dos alunos; enquanto que um afirmou que não observou essas contribuições na aprendizagem de seus alunos.

Contudo, é válido destacarmos que segundo eles, muitos pais procuraram a direção da escola para elencar as dificuldades do retorno dos filhos no contraturno para participarem do programa, alegando que não era necessário os alunos terem esta jornada escolar estendida, haja vista que tal fato causava desgaste físico nas crianças e que, portanto, a frequência destes não se daria da forma que se esperava.

Cabe destacarmos ainda que, segundo os professores, além desta ausência de parceria construída entre família e escola, por diversas vezes os alunos participantes do programa encontravam-se dispersos pela instituição nos momentos em que as atividades de Acompanhamento Pedagógico estavam sendo desenvolvidas, o que nos permite inferir que estas não estavam proporcionando satisfação aos discentes participantes.

Não queremos alegar, com isso, que o PNME não tenha disponibilizado diversidade de atividades, contudo, pela recorrente fala dos professores desta instituição, concluímos que, em função da falta de satisfação do alunado participante desta escola por essas atividades, o Acompanhamento Pedagógico também tenha sofrido impactos, uma vez que, por mais que tenham se utilizado de metodologias diferentes daquelas que, em geral, são trabalhadas em sala de aula, os conteúdos abordados eram basicamente os mesmos, haja vista o objetivo do programa de superar os desafios de aprendizagem apresentados pelos alunos.

c) Aspectos ou conteúdos referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos quais o programa contribuiu para a aprendizagem dos alunos

Ainda que de forma parcial, os professores destacaram que as atividades curriculares do PNME, sobretudo as do campo Acompanhamento Pedagógico, contribuíram para alguns aspectos no campo da Língua Portuguesa e da Matemática. No que tange à Língua Portuguesa, os aspectos destacados pelos professores foram: maior desenvoltura na leitura, aperfeiçoamento da escrita, isto é, da produção textual, bem como da interpretação textual. No Campo da Matemática, os professores enfatizaram como palavra chave uma melhoria na alfabetização matemática, que corresponde à leitura, interpretação e resolução das quatro operações matemáticas.

d) Taxa de aprovação dos alunos participantes do PNME

Cinco dos professores afirmaram que a taxa de aprovação dos alunos participantes, foi média, enquanto que três deles destacaram que foi baixa.

e) Análise dos professores com relação às ações desenvolvidas pelo PNME

A partir dos questionamentos feitos, cinco professores analisaram as ações do PNME como razoáveis, ficando assim evidente que, o programa ainda possui outros fatores que deixam a desejar em seu funcionamento, como por exemplo, a ausência de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades de acordo com a perspectiva do programa, conforme enfatizado pelos Mediadores; dois analisaram essas ações como ineficientes e apenas um as concebeu como eficientes.

Assim, compreendemos que nessa instituição de ensino o PNME trouxe uma parcela de contribuição para a aprendizagem dos alunos, contudo, esta não foi suficiente para que ao final do ano letivo a taxa de aprovação dos mesmos conseguisse índice mais satisfatório.

3.2.3 Implicações na “escola C”

Na terceira e última escola onde fomos em busca de informações para este estudo, a qual denominamos de “Escola C”, tivemos a informação de que os 3º, 4º e 5º anos dos turnos manhã e tarde participaram do programa. Assim, após levantamento dos docentes responsáveis por essas turmas de alunos, conseguimos cinco dos professores dessas turmas para nos concederem as informações através dos questionários aplicados.

a) Quanto às dificuldades dos alunos evidenciadas pelos professores;

Após análises do instrumento de coleta de dados, constatamos que, todos os professores participantes da pesquisa afirmaram que antes da participação dos alunos no Acompanhamento Pedagógico oferecido pelo programa, estes apresentavam dificuldades que se evidenciavam, também, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, concomitantemente.

b) Quanto à percepção dos professores acerca das contribuições do PNME na aprendizagem dos alunos;

Considerando as contribuições provocadas pelo PNME no que tange estas áreas do conhecimento, quatro professores afirmam que esta aconteceu de forma parcial, enquanto que apenas um assegurou que o Acompanhamento Pedagógico oferecido pelo programa contribuiu na aprendizagem de seus alunos.

c) Aspectos ou conteúdos referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos quais o programa contribuiu para a aprendizagem dos alunos;

Segundo os professores participantes, estas contribuições foram evidenciadas na leitura, escrita, interpretação textual e no melhor domínio das operações matemáticas desenvolvidos pelos alunos.

d) Taxa de aprovação dos alunos participantes do PNME;

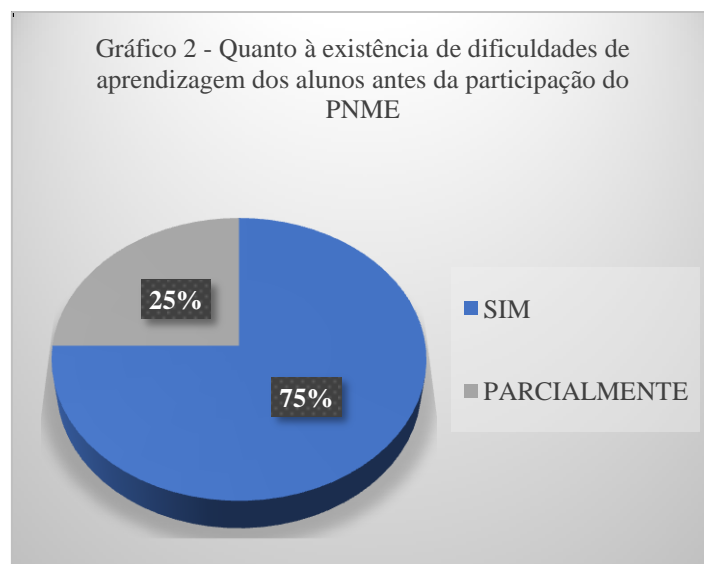
Com relação a taxa de aprovação destes alunos dois professores afirmaram que foi alta; dois afirmaram que foi baixa; e um deles afirmou que foi média. Assim, inferimos que mesmo com as contribuições do programa na aprendizagem dos participantes, com base na afirmativa da maioria dos professores, estas não foram suficientes para assegurar um maior número de aprovações destes alunos ao final do ano letivo.

e) Análise dos professores com relação às ações desenvolvidas pelo PNME;

Três docentes analisaram estas ações como razoáveis, enquanto que apenas dois as analisou como eficientes. Inferimos, com isto, que mesmo que a taxa de aprovação dos alunos participantes tenha sido baixa e média, ainda assim, os professores analisam o desenvolvimento do PNME de maneira positiva.

3.2. 4 Análise geral das implicações do currículo do PNME na aprendizagem dos alunos das escolas pesquisadas;

a) Quanto às dificuldades dos alunos evidenciadas pelos professores das três instituições de ensino;



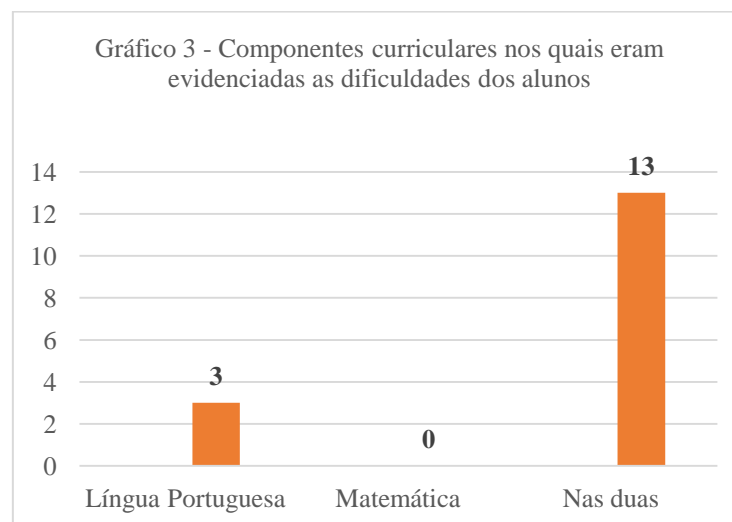
Fonte: Pesquisa de campo

Constatamos que nas três escolas os alunos participantes expressavam dificuldades antes de serem contemplados com o Acompanhamento Pedagógico oferecido pelo referido programa. Fator este que agiu como pré-requisito para que estes fossem selecionados para participarem do mesmo, conforme mencionaram os professores, bem como dispõe os documentos que norteiam este programa.

Este fato nos leva a afirmar que o PNME caracteriza-se, antes de tudo, como um programa de reforço escolar, sobretudo voltado a alunos com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, secundarizando a ideia de educação integral como processo de desenvolvimento e formação do estudante em sua integralidade, como preconizava, por exemplo, o Programa Mais Educação. Outro fator ao qual atribuímos destaque se refere ao caráter seletivo do programa (prioridade para alunos com dificuldades), o qual evidencia que esta política é focalista, pois não visa abranger a todos os que têm direito à educação em tempo integral.

Com base nisso, achamos pertinente mencionar Bourdieu (1998) apud Cavaliere (2007) quando este destaca que a ampliação da jornada escolar acabou por criar um novo tipo de exclusão, a “exclusão pelo interior”, uma vez que esta é vista pelo autor como uma exclusão dissimulada, pelo fato de culpabilizar os alunos por seus fracassos, apesar das chances que lhes são oferecidas no sistema escolar, e que por isto, a necessidade de terem o tempo de permanência na escola estendido.

b) Áreas do conhecimento nas quais se concentravam as dificuldades dos alunos



Fonte: Pesquisa de campo

Treze dos professores colaboradores da pesquisa afirmaram que as dificuldades incidiam tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Os três restantes, afirmaram que essas dificuldades incidiam somente em Língua Portuguesa. Fato este que nos leva a entender a preocupação do Governo Federal em criar programas que enfatizem essas duas áreas curriculares em função dos exames nacionais e internacionais aos quais as escolas são

submetidas, mesmo sabendo que essas duas áreas do conhecimento já possuem maior carga horária no currículo escolar. Nesse contexto, Alavarse; Bravo; Machado (2013, p. 18) destacam:

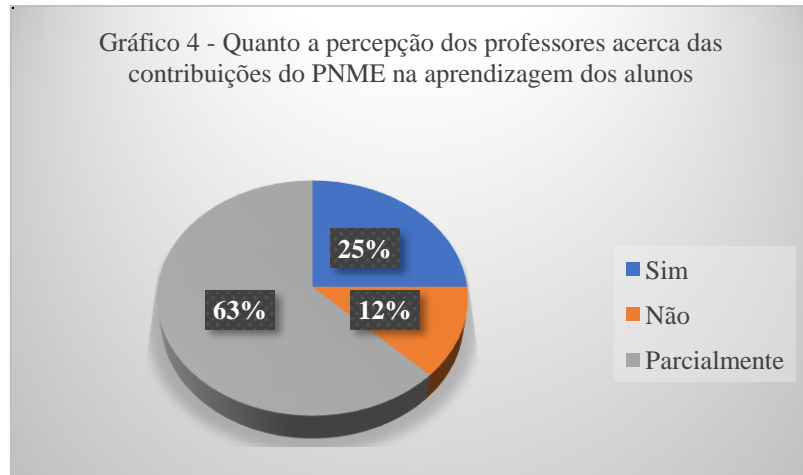
Se, de um lado, qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, de outro, esses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização.

Ou seja, de acordo com os autores, Língua Portuguesa e Matemática são concebidas como áreas do conhecimento que dão suporte as demais disciplinas que compreendem o currículo escolar, por isso, a necessidade de explorá-las por meio desses programas de educação em tempo integral. Contudo, não deixamos de salientar os interesses envolvidos perante esse processo, considerando esses dois componentes curriculares como os que servem de base para se construir estatísticas nacionais e internacionais acerca da qualidade da educação, daí os interesses de enfatizá-los em detrimento das atividades que trabalham as várias dimensões humanas.

Ressalta-se que um dos motivos que levou a criação do PNME se deu em função, de o Brasil não ter atingido a meta estabelecida pelo IDEB, conforme exposto anteriormente, o qual é calculado com base em avaliações em larga escala, funcionando assim, como um possível indicador da qualidade da educação (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013). Desse modo, podemos perceber que a fim de se alcançar melhores resultados perante esse indicador de qualidade, o PNME foi criado no intuito de se atingir tal meta, enquanto que a ampliação do tempo escolar em função de novas vivências e atividades diversificadas, com o objetivo de contemplar as várias dimensões humanas, foram postas em segundo plano.

c) Quanto à percepção dos professores acerca das contribuições provocadas pelo desenvolvimento curricular do PNME para a aprendizagem dos alunos nos campos de Língua Portuguesa e Matemática

De acordo com a percepção dos professores, o PNME trouxe melhorias na aprendizagem dos alunos no campo de Língua Portuguesa e Matemática. O gráfico seguinte expressa as respostas dos professores quanto a essa contribuição do programa, especialmente para as aprendizagem referentes a esses dois campos curriculares.



Fonte: Pesquisa de campo

Uma parte significativa dos professores (63%) afirmou que o programa atendeu de forma parcial as demandas de aprendizagem dos alunos para Língua Portuguesa e Matemática. Outra parte menor de professores, equivalente a 25% afirmou que o programa contribuiu, satisfatoriamente, com a aprendizagem dos alunos e um grupo bem menor (12%), afirmou que não percebeu contribuições do programa para a aprendizagem dos discentes nos campos já mencionados. Contudo, os professores que afirmaram que as contribuições do programa se deram de forma parcial na aprendizagem dos alunos, chegaram a explicar que outros fatores deveriam ser levados em consideração nesse processo, os quais interferiam nesse resultado, sendo o mais importante deles, a ausência da parceria construída entre família e escola, o que ocasionava no grande percentual de falta dos alunos nas ações do programa.

Para muitos pais, segundo os professores, a jornada integral de estudos é algo exaustivo e cansativo para os alunos. Muitos tinham dificuldades de voltar para a escola, pois necessitavam ir em casa almoçar, tomar banho e muitos teriam que retornar pagando passagem de transporte público. Todas essas dificuldades resultaram em muitas faltas desses alunos, daí o motivo de o programa não render significativamente na aprendizagem desses referidos discentes.

É nesse sentido que Arco Verde (2003) salienta que é necessário assegurar alimentação, higiene, saúde, descanso e ócio nessa perspectiva de ampliação do tempo escolar, uma vez que nenhum fundamento educacional irá garantir que seguir a mesma proposta pedagógica da escola, sem se atentar para estes requisitos, irá garantir melhor aproveitamento dos alunos.

Concordamos com a autora supracitada quando esta elenca os fatores que devem ser levados em consideração no que tange à educação em tempo integral, haja vista que

considerando o PNME como política pública educacional voltada para escolas que possuem índice socioeconômico baixo ou muito baixo, se faz necessário atentar para o alunado que será contemplado com essas ações, os quais também estão na condição de vulneráveis, social e economicamente, portanto, é imprescindível que estes recebam as condições adequadas pelo poder público, de modo que sua permanência na escola seja garantida.

d) Aspectos/conteúdos referentes às áreas Língua Portuguesa e Matemática nos quais incidiram a contribuição das atividades curriculares de Acompanhamento Pedagógico do PNME;

Considerando as respostas dos professores das três escolas que afirmaram que o PNME contribuiu para a aprendizagem dos alunos nesses campos curriculares, podemos afirmar que o PNME contribuiu para os seguintes aspectos ou conteúdos de língua portuguesa: leitura, escrita e interpretação de texto. No caso da Matemática, os professores destacaram a contribuição para a alfabetização matemática, a qual consiste não somente em dominar os procedimentos de cálculos das quatro operações, mas ler e interpretar enunciados, símbolos e demais questões ou problemas envolvendo a utilização da matemática.

Ainda que essa contribuição tenha sido parcial, ela indica que se o programa for melhor estruturado e garantir as condições ideais de participação dos alunos, essa contribuição pode alcançar avanços, repercutindo significativamente nos indicadores da qualidade do ensino na educação básica, já que este se apresenta como um dos maiores ensejos perante a sua criação.

Cabe ressaltar que um dos docentes chegou a mencionar que “*a partir da leitura foi possível avançar nas outras disciplinas*”, ou seja, a partir desta, foi possível perceber os avanços dos alunos referentes à leitura e interpretação dos textos que permeavam as outras disciplinas do currículo escolar. No que tange a esta competência mencionada, a BNCC afirma:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 61).

Considerando os alunos do 2º ano, participantes do programa, a BNCC também dispõe de algumas informações importantes referentes a esse processo de apropriação da leitura e escrita:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...] (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Nessa conjuntura, observamos que o PNME foi um forte contribuidor para a aquisição de competências e habilidades construídas pelos alunos, referente ao Componente Curricular Língua Portuguesa. Ressaltamos que essas aquisições se deram em quase todos os anos do ensino fundamental contemplados com as ações do programa, as quais foram evidenciadas pelos professores.

Salientamos que, ainda segundo a BNCC, considerando as habilidades que devem ser construídas por alunos do 3º ano em diante, vão além da aquisição da leitura, assim, observamos as grandes dificuldades referentes a este componente que permeavam a aprendizagem desse alunado e que puderam ser contempladas a partir do PNME.

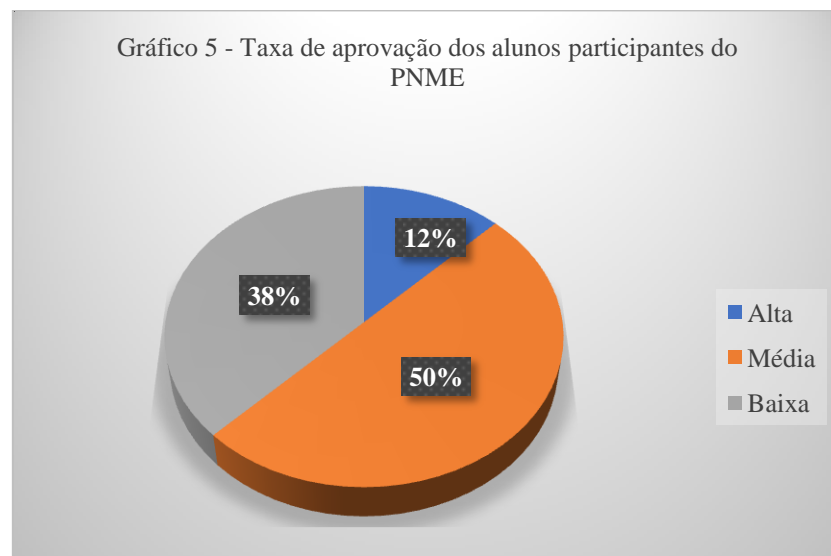
Já com relação aos avanços percebidos no componente matemática, em que a grande maioria dos professores enfatizou o melhor domínio das operações matemáticas como contribuições provocadas por meio do programa, a BNCC (p. 266) disserta com relação a unidade temática números:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras.

Assim, observamos também que com relação a este componente curricular, o programa trouxe contribuições para a aprendizagem dos alunos referentes a esta temática. Reiteramos, mais uma vez as dificuldades apresentadas pelos participantes, haja vista que de acordo com a BNCC, habilidades além dessa já deveriam ter sido construídas pela maioria destes discentes.

e) **Taxa de aprovação dos alunos participantes do PNME**

Considerando a hipótese de que o desenvolvimento curricular poderia contribuir com as aprendizagens de diferentes áreas curriculares cursadas pelos estudantes e que estas poderiam influenciar positivamente no rendimento escolar, procuramos saber com os professores a respeito da taxa de aprovação dos alunos participantes do programa, pois o melhor rendimento ou não, é um indicativo de contribuição do PNME para os alunos, além de este aspecto servir como indicador do alcance de uma de suas finalidades, que é a melhoria do rendimento escolar. O gráfico a seguir demonstra o posicionamento dos professores das três escolas sobre esse aspecto:



Fonte: Pesquisa de campo

Em decorrência das contribuições do PNME na aprendizagem dos alunos ter se dado de maneira parcial, evidenciado nas respostas dos professores, 50% destes afirmou também, que a taxa de aprovação dos discentes participantes foi média, em seguida, outros afirmaram que esta taxa de aprovação foi baixa (38%), enquanto que a minoria (12%) afirmou que foi alta. Dessa forma, podemos considerar que a taxa de aprovação dos alunos participantes do programa foi média-alta.

Nessa perspectiva de ampliação do tempo de permanência na escola sob a premissa de melhores resultados na aprendizagem, Cavaliere (2011) disserta com grande pertinência que estudos brasileiros que buscaram analisar a correlação entre tempo de permanência na escola e a aprendizagem construída a partir disto, obtiveram resultados positivos, haja vista o melhor desempenho dos alunos provocado pela ampliação do tempo em que permaneciam nas instituições de ensino.

A mesma autora (2007) destaca ainda que, embora as pesquisas realizadas na área não apontem uma associação automática entre maior tempo de permanência na escola e o melhor desempenho dos alunos, as mesmas pesquisas afirmam que a relação tempo de permanência e rendimento dos discentes apresentam relações positivas, ou seja, “a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam a ferramenta para a emancipação” (CAVALIERE, 2007, p.1029).

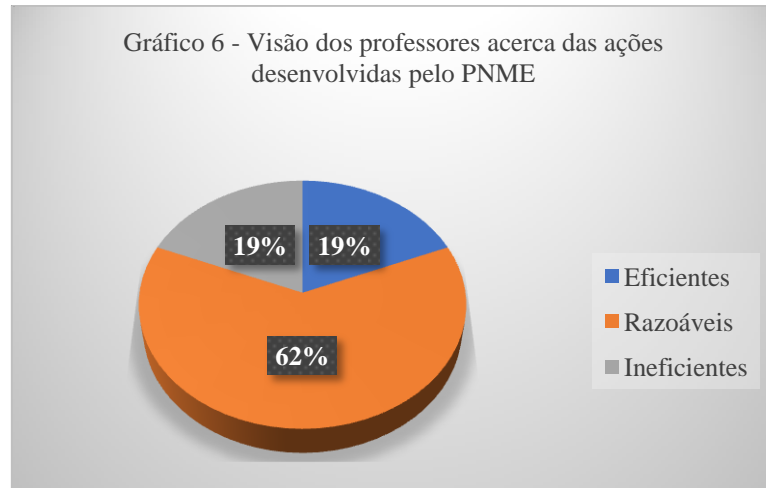
Em consonância com essas colocações, Barretto (2016) destaca que a carga horária reduzida de muitas escolas é um fator que impede de assegurar a progressiva elevação do nível de desempenho dos alunos. Kersteneetzsky (2006) também disserta acerca de estudos que fazem a correlação entre tempo de permanência na escola com a aprendizagem construída por meio disto, afirmando que esses estudos apontam resultados positivos, ou seja, essa relação pode alavancar a qualidade da aprendizagem.

Entretanto, concordamos com Gonçalves (2006) quando este disserta que só faz sentido ampliar o tempo de permanência nas escolas, se considerarmos, diante desse processo, a execução da educação integral, de forma que a extensão do tempo represente maiores oportunidades de promover aprendizagens significativas e emancipadoras.

Com isso, compreendemos que a ampliação da jornada escolar como estratégia de ampliação da aprendizagem, seja um meio eficaz para se alcançar tal objetivo, contudo, se faz necessário que o PNME, não seja executado como uma proposta aparente de reforço escolar, haja vista a obrigatoriedade do Acompanhamento Pedagógico, o qual faz com que os alunos voltem às escolas no contraturno, a fim de superarem os desafios de aprendizagem que o turno regular não foi capaz de proporcioná-los.

f) Análise dos professores com relação às ações desenvolvidas pelo PNME;

Com base nas respostas de todos estes participantes, obtivemos o resultado que se expressa abaixo:



Fonte: Pesquisa de campo

Grande parte dos professores (62%) analisaram estas ações como razoáveis, um segundo grupo as analisou como eficientes (19%) e um terceiro, como ineficientes (19%). Classificar as ações do PNME como razoáveis é afirmar que estas não foram boas ou excelentes. O professorado tem consciência de que as atividades do programa precisam ser melhores planejadas e executadas no interior das escolas, o que nos permite inferir que, mesmo com as contribuições desta política pública educacional, outros fatores que dizem respeito a sua implementação deixam a desejar quando este passa a ser executado nas escolas. Dentre esses fatores destacados pelos professores, podemos citar: a ausência de espaço físico adequado para se executar este programa na perspectiva em que ele foi idealizado.

A grande reclamação dos professores gira em torno do fato de as aulas acontecerem no contraturno, ao mesmo tempo em que estão acontecendo as aulas regulares, desse modo, a não existência de espaço adequado e próprio para a realização das atividades do PNME repercute de forma negativa acerca da visão que os professores constroem diante dessa política educacional.

De acordo com Pereira e Vale (2012), o espaço físico também educa, a partir da percepção e da infraestrutura utilizada para se atingir a aprendizagem do educando, contudo, perante a situação levantada pelos professores, percebemos que o programa buscou atingir seus interesses sem fornecer o mínimo de condições físicas e estruturais para que as atividades de Acompanhamento Pedagógico fossem desenvolvidas, conseqüentemente, o atendimento concomitante de alunos, em função da jornada de tempo integral, leva a escola a valer-se de espaços improvisados em sua própria dependência a fim de executar essas atividades, conforma elenca Barretto (2016).

4 CONCLUSÃO

Com base nos resultados deste estudo, concluímos que o desenvolvimento curricular do Programa Novo Mais Educação implicou em resultados positivos no que se refere a superação de desafios de aprendizagem dos alunos participantes, elencados pelos professores titulares das turmas. Através da pesquisa constatamos que os impactos do programa na aprendizagem dos alunos se deram de modo parcial, contudo, chamamos atenção para outros fatores que poderiam ter provocado melhores resultados e que são intrínsecos ao desenvolvimento de uma educação em tempo integral, conforme a perspectiva do PNME.

Ressaltamos mais uma vez que o próprio PNE (2014-2024) lançou estratégias para que se efetive a educação em tempo integral no Brasil neste decênio, entretanto, considerando a realidade das três escolas participantes deste estudo, ainda existe um longo caminho a se percorrer para que esta modalidade educativa aconteça nos moldes do que preveem os documentos que norteiam nossa educação.

Assegurar as condições de permanência dos alunos participantes do PNME, disponibilizando, sobretudo, alimentação, higiene e descanso, deveria ser um pré-requisito para se pensar em desenvolvê-lo, haja vista a ponderação plausível das famílias, elencada nas falas dos professores, que atribuem exaustão no fato de os alunos terem de voltar a escola no contraturno.

Destacamos ainda que, com base nos critérios de participação listados pelo programa, este é executado seguindo uma perspectiva de reforço escolar, no qual somente os alunos com baixo rendimento nos componentes curriculares enfatizados pelo PNME, devem ser selecionados para participarem das ações deste, a fim de melhorarem seus desempenhos nestas áreas do conhecimento.

ampliar o tempo de crianças e jovens na escola está inextricavelmente associado à busca do direito pleno de aprendizagem de todos e, para tanto, a reconfiguração dos tempos, dos espaços e dos diferentes conhecimentos devem se fazer presente (DANTAS; THIESEN, 2016, p. 105)

Diante de tal consideração, mencionamos mais uma vez Cavaliere (2007) que ao longo de seus estudos identificou pelo menos quatro concepções de escola em tempo integral, sendo que a predominante, de teor assistencialista, concebe esta escola como aquela voltada para os desprivilegiados, a qual deve suprir as deficiências de aprendizagem dos alunos. O PNME nessa perspectiva, também assume um caráter assistencialista, ao considerar os objetivos e

finalidades, que aqui já foram mencionados, bem como o público restrito a quem ele se destina, conforme pode se observar em cada instituição de ensino participante deste estudo.

Nesse sentido, o referido programa pauta-se exatamente em buscar suprimir os déficits de aprendizagem que não foram contemplados pelo turno regular, daí a necessidade de disponibilizá-lo para as escolas em que a maioria dos estudantes se encontram em estado de vulnerabilidade social e econômica, a fim de reforçar os conteúdos trabalhados em sala e que não foram compreendidos pelos alunos, o que nos parece ser realmente uma tentativa de somente se obter melhores resultados nas avaliações em larga escala, conforme nos destacou uma Coordenadora Pedagógica de uma das escolas.

Chamamos atenção para outro fator que pudemos identificar a partir da pesquisa: a não existência de um plano que norteie as práticas pedagógicas que são executadas através das ações do Programa. Sabemos que a educação em tempo integral necessita de um plano que ampare as propostas prescritas, aqui, de modo especial, pelo PNME, que possui objetivos e finalidades bem descritos, mas que ainda não integra a proposta pedagógica ou Projeto Pedagógico das escolas em que é desenvolvido. As ações do programa ainda acontecem como anexas às da escola, como atividades de segunda categoria. Essa falta de prioridade ou importância ao programa o descredencia pedagogicamente diante da comunidade escolar.

Nesse sentido, a não integração entre o currículo e Projeto Pedagógico, acaba por reforçar a visão de reforço escolar construído acerca do programa, uma vez que neste apenas são enfatizados os conteúdos curriculares do turno regular que se apresentam como barreiras de aprendizagem para os alunos e que por meio do Acompanhamento Pedagógico oferecido, compreende-se que essas dificuldades poderão ser superadas.

As atividades, dessa forma, sem a orientação de um plano que estabeleça as finalidades de sua proposta, acontecem de maneira aleatória, e com isso, percebemos que a articulação entre os conteúdos do turno regular e os do programa, demandados nos documentos norteadores do mesmo, não passam de teorias que buscam ocultar a fragmentação dos conteúdos trabalhados, mesmo que o desenvolvimento deste acarrete resultados positivos na aprendizagem dos alunos, que considerando as escolas envolvidas na pesquisa, se deram, sobretudo, em função de metodologias distintas das trabalhadas em sala de aula.

Outro ponto a qual atribuímos destaque está no fato de a SEMED contratar profissionais alheios às escolas para atuarem como Articuladores do programa. Ao final do ano letivo e do término do desenvolvimento do PNME, desvinculam-se estes profissionais das instituições de ensino, e conforme percebemos nas três escolas, a gestão e coordenação apenas sabe sobre as informações gerais do programa, mas aquelas mais específicas, de cunho

técnico, desenvolvimentistas, bem como os documento referentes a execução do programa, ficam sob responsabilidade destes articuladores, que nestes casos foi de extrema dificuldade conseguir entrar em contato com estes sujeitos, sendo que com apenas com um deles foi possível construir pequeno diálogo.

Nesse sentido, nosso estudo ficou comprometido por conta desta problemática enfrentada, sobretudo pelo fato de nas escolas não ter restado nenhum tipo de documento referente ao PNME desenvolvido em 2017, como se este acontecesse de forma alheia aos interesses e responsabilidades das próprias escolas.

Reforçamos com este estudo que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino fundamental com relação as áreas do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, e certamente nas demais que compõe o currículo da educação básica e que não são contempladas nas ações do PNME. Atribui-se ênfase as duas primeiras citadas certamente por estas serem alvo das avaliações em larga escala e que por isso a necessidade de se obter resultados quantitativos positivos, contudo, as demais áreas são negligenciadas, acarretando com isso, a fragilidade na formação dos alunos, sobretudo pela perspectiva do programa não ser voltada a educação integral, de forma a contemplar a todos, com um currículo diversificado e voltado para trabalhar o aluno em sua integralidade, haja vista que “ampliar o tempo de crianças e jovens na escola está inextricavelmente associado à busca do direito pleno de aprendizagem de todos e, para tanto, a reconfiguração dos tempos, dos espaços e dos diferentes conhecimentos devem se fazer presente” (DANTAS; THIESEN, 2016, p. 105).

Diante do exposto, compreendemos que as propostas, sobretudo as do âmbito da educação, sejam construídas aos poucos, em direção as finalidades previstas, e são postas em prática, mesmo que sem todas a condições necessárias para a sua execução, contudo, compreendemos também, que a escola, para as classes menos favorecidas é concebida, por vezes, como um refúgio dos problemas sociais que estão ao seu entorno, assim sendo, oferecê-los oportunidades de superarem seus desafios de aprendizagem na perspectiva do PNME, em proposta aparente de reforço escolar, conforme mencionado, ao invés de impedir a evasão escolar, poderá está justamente criando possibilidade para que ela aconteça.

Assim, se faz necessário que as políticas públicas educacionais sejam pensadas com maior cautela, oferecendo maiores e melhores condições para que sejam implantadas, de modo que ofereça satisfação ao público a quem se destina, caso contrário, estaremos potencializando os problemas já existentes.

No mais, deixamos aqui a lacuna para que outras pesquisas possam ser realizadas, a fim de investigarem se o desenvolvimento deste programa de fato estará contribuindo para

que a meta estabelecida pelo IDEB seja alcançada, ou se por ventura, essa proposta aparente de reforço escolar está contribuindo, minimamente para que outras competências e habilidades sejam desenvolvidas pelos alunos, sobretudo os do Município de Castanhal, que ainda possui estudos escassos referentes a este âmbito, a fim de continuarmos estudando de que forma estão sendo desenvolvidas as políticas públicas educacionais e assim devolvermos para a sociedade resultados positivos ou negativos referentes as tentativas de melhorar a qualidade do ensino de nossa escola básica.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências**. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 24, p. 13-31, 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar. Um estudo nos Centros de Educação Integral de Curitiba**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) –Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SÁ, Katia Regina de. Educação em tempo integral: contribuições oriundas das pesquisas de pós-graduação. **Cadernos Cenpec**, v. 6, p. 23-46, 2016. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/311865040_Educacao_em_tempo_integral_contribuicoes_oriundas_das_pesquisas_de_pos-graduacao>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BORGES, Edmar José; SANT’ANA Izabella Mendes. A política de Educação em Tempo Integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 3, n.3, set-dez, p. 178-189. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/radisco/Downloads/393-1777-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8196-6-mais-educacao-edc-integral-baixa-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador**. 2016. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4. Out 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/72333217-Base-nacional-comum-curricular.html>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol.28, n.100-Especial, p.1015-1035, out.2007.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012>. Acesso em 18 mai. 2018.

_____; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: **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: 21 mai. 2018.

_____. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 1205-1222, 2014.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das Chagas; SILVA, Rosemaria Josefa Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2012, v. 1, p. 72-81.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu, Minas Gerais: ANPED, 2009. v. 22, p. 83-96. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3767533-Historia-s-da-educacao-integral-ligia-martha-c-da-costa-coelho.html>. Acesso em: 24 mai. 2018.

COZY, PAUL. C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DANTAS, Jéferson Silveira; THIESEN, Juarez da Silva. Desafios, trajetórias e perspectivas para a escolarização em tempo integral. **PROFESSARE**, v. 5, p. 101-116, 2016. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/82445213-Desafios-trajetorias-e-perspectivas-para-a-escolarizacao-em-tempo-integral.html>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

FANK, Elisane. Escola em Tempo Integral e a Educação Integral: reflexões de contexto e de concepção. In: **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 09, 2013, Paraná. **Anais**

eletrônicos. Paraná, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf>. Acesso em 18 mai. 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2012, v. 1, p. 72-81.

GODOY, ARILDA SCHMIDT. Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai/Jun, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Evilly%20Vieira/Downloads/38200-76053-1-PB.pdf>. Acesso em 14 de ago. 2016.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. **Cadernos CENPEC**, v. 1, p. 129-135, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/radisco/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosofEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/136-198-1-SM.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É Imprescindível Educar Integralmente. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, nº 2, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

JESUS, Angelica Candida de; BORGES, Walquíria Silva Carvalho. A Ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. **Itinerarius Reflectionis** (Online), v. 12, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36680/20283>. Acesso em: 10 ago. 2018.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 39, n. 231, p. 19-23, 2006.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul/set. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30008/19392>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensinoaprendizagem?** Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/document/341509045/Escola-de-Tempo-Integral-Jose-Carlos-Libaneo>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. **Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino**. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). Educação integral e escola pública de tempo integral. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009.

_____. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 42, p. 69-90, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/radisco/Downloads/12170-32268-1-SM.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MARCONI, MARINA DE ANDRADE; LAKATOS, EVA MARIA. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em 13 ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres; VALE, Fábio Freire do. Educação Integral e Integrada. **Educação e Reflexão**, v. 2, p. 28-35, 2012. Disponível em:<<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93-NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>>. Acesso em 27 ago. 2018.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____; GÓMEZ Ángel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. Reimpressão 2007. 400 p.

SANTOS FILHO, JOSÉ CAMILO DOS. **Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático**. In: SANTOS FILHO, JOSÉ CAMILO DOS. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. V.42, 1.

SOUZA, Fernanda Ribeiro. **Educação em Tempo Integral e as estratégias de indução da ampliação da jornada escolar no Brasil**. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa. Anais do IV Congresso Nacional de Educação. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2017. v. 1. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID420_09092017115337.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER Anaete Regina. A defesa pela educação integral na Obra de Anísio Teixeira. In: **VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande**. A Organização do Trabalho didático na história da educação. Campo grande: UNIDERP, 2007. v. 01. p. 01-20. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%27%20O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%20SIO.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR TITULAR DA TURMA



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Castanhal
Faculdade de Pedagogia

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR TITULAR DA TURMA

1ª. Antes da participação dos alunos nas ações do Programa Novo Mais Educação, você percebia dificuldade na aprendizagem dos mesmos?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

2ª. Em caso de resposta positiva a questão anterior, em que área(s) do conhecimento era possível perceber esta dificuldade?

() LÍNGUA PORTUGUESA () MATEMÁTICA () NAS DUAS () OUTRAS

3ª. Você acredita que as ações desenvolvidas pelo Programa Novo Mais Educação contribuíram para a aprendizagem de seus alunos referente às áreas de Língua Portuguesa e Matemática?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

4ª. Em caso de resposta positiva a questão anterior, em que aspectos ou conteúdos dessas disciplinas o Programa conseguiu contribuir para a aprendizagem de seus alunos?

5ª. Outras competências ou habilidades no campo da Língua Portuguesa ou Matemática foram desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades do Programa Novo Mais Educação?

() SIM () NÃO

6ª. Em caso de resposta positiva a questão anterior, quais competências e habilidades foram construídas?

7ª. Em média, qual a taxa de aprovação dos alunos que participaram do Programa Novo Mais Educação?

ALTA MÉDIA BAIXA MUITO BAIXA

8ª. De que forma você analisa as ações desenvolvidas pelo Programa Novo Mais Educação?

EFICIENTES INEFICIENTES RAZOÁVEIS

OBRIGADA PELA CONTRIBUIÇÃO!

APÊNDICE 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Eu, _____, nacionalidade: _____, idade: _____ anos, estado civil: _____, profissão: _____, endereço: _____, RG: _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “**Configuração curricular do programa novo mais educação (PNME) nas escolas da Rede Municipal de Castanhal-PA**”, cujo objetivo é analisar o currículo que está sendo desenvolvido nas escolas municipais no âmbito do PNME, de modo a evidenciar os impactos que tal projeto curricular de educação em tempo integral está provocando na identidade e aprendizagem dos educandos partícipes do referido programa.

A minha participação no aludido estudo será no sentido de responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas. Fui alertado (a) de que, da pesquisa a ser realizada, o único benefício a esperar serão os conhecimentos produzidos pelo estudo acerca da temática em questão e uma socialização pública desses conhecimentos no órgão onde está vinculada a pesquisa. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome em qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, me identificar, será mantido em sigilo, tanto no trabalho escrito quanto na apresentação pública.

Os pesquisadores envolvidos no referido projeto são: Madison Rocha Ribeiro, Francisco Valdinei dos Santos Anjos, Luizete Cordovil, Dina Carla Bandeira, Lauanda Castro da Silva, Evilly Vieira de Souza e Camila de Cássia Mendes da Silva, todos da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, e com eles opderei manter contato pelo telefone (91)987283118.

Esclareço ainda que me foi garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação. Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o fone: 3311-4613 (UFPA-Castanhal) ou mandar um *email* para madisonribeiro@gmail.com .

Castanhal, ___/___/2018

Colaborador da Pesquisa

Pesquisador (a)