


A educação integral em encontros regionais do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR/UFOPA na Amazônia

Lucas de Vasconcelos Soaresⁱ 

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil

Maria Lília Imbiriba Sousa Colaresⁱⁱ 

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil

Resumo

O estudo visa identificar as principais discussões em torno do tema da Educação Integral a partir de trabalhos apresentados e publicados em Encontros Regionais realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA” da Universidade Federal do Oeste do Pará nos anos de 2017 e 2019. Por meio de pesquisa bibliográfica, identificou-se um total de sete (7) trabalhos publicados nos E-books do evento, sendo quatro (4) em 2017 e outros três (3) no ano de 2019. Além disso, detectou-se que em 2017 deu-se maior ênfase no estudo de campo como metodologia adotada nos trabalhos. Já em 2019 contemplam-se somente estudos do tipo bibliográfico. Dos resultados obtidos, identificou-se que grande parte das discussões caminha alinhada a um determinado acontecimento, nesse caso, a Reforma do Ensino Médio e a criação do Programa Novo Mais Educação, seguido por análises nas bases legais, revelando implicações, desafios e perspectivas em torno da educação integral na escola pública da região amazônica brasileira.

Palavras-chave: Educação Pública. Publicações Educacionais. Amazônia.

Integral education in regional meetings of the HISTEDBR/UFOPA study and research group in Amazon

Abstract

The study aims to identify the main discussions around the theme of Integral Education from works presented and published in Regional Meetings carried out by the Study and Research Group “History, Society and Education in Brazil - HISTEDBR/UFOPA” at the Federal University of the West of Pará in the years 2017 and 2019. Through bibliographic research, a total of seven (7) works published in the event's E-books were identified, four (4) in 2017 and another three (3) in 2019. In addition, it was found that in 2017 there was a greater emphasis on field study as the methodology adopted in the works. In 2019, only studies of the bibliographic type are contemplated. From the results obtained, it was identified that a large part of the discussions is aligned with a certain event, in this case, the High School Reform and the creation of the Novo Mais Educação Program, followed by analyzes in the legal bases, revealing implications, challenges and perspectives in around integral education in public schools in the Brazilian Amazon region.

Keywords: Public Education; Educational Publications; Amazon.

1 Introdução

2

A temática da Educação Integral permanece em destaque no campo da produção científica contemporânea no Brasil, assim como nos discursos e políticas públicas oficiais do país, uma vez que se trata de uma concepção que enxerga na educação a possibilidade de “[...] garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões [...]”, constituindo-se como um “[...] projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2020), ao visar o desenvolvimento pleno do estudante e o aflorar de suas potencialidades. Trata-se de uma concepção educacional idealizada para a escola pública do século XXI (DELORS, 2012), que ganha espaço cada vez maior nas políticas educacionais brasileiras.

No âmbito do tema, também são perceptíveis certos equívocos, principalmente no tratamento dos conceitos de Educação Integral e Escola de Tempo Integral como sinônimo, uma vez que são categorias distintas que comportam especificidades (SOUZA; COLARES, 2018). Ressalta-se que o conceito de Educação Integral está associado a uma ideia mais ampla de educação, perpassando por diversas dimensões – escolar, social, cultural, cognitiva, histórica, política etc. – que influenciam e se relacionam durante o processo de formação individual-coletiva do sujeito. Enquanto a Escola de Tempo Integral trata da (re)organização dos processos educacionais e da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, meio este capaz de promover caminhos para a consolidação das premissas indutoras da Educação Integral.

No campo político-educacional, o compromisso em torno da Educação Integral e da ampliação da jornada escolar configuram-se como estratégias na busca pela elevação da qualidade no ensino público, visíveis nos Artigos 34 e 87 da Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) ao definirem que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996), ações que conjugam “[...] esforços

objetivando a progressão das redes [...] públicas [...] para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Partindo da LDB, vislumbra-se a Meta de Nº 6, instituída pela Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação, 2014-2024), e suas nove (9) estratégias direcionadas a oferta de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

3

Nesse sentido, destaca-se que, no Brasil, a tentativa mais visível de implementação da concepção de Educação Integral, na atualidade, deu-se com a criação do Programa Mais Educação, cujo funcionamento esteve regularizado pela Portaria Interministerial nº 17/2017 e o Decreto Nº 7.083/2010, integrando “[...] as ações do Plano de desenvolvimento da Educação [...], como uma estratégia do Governo [...] para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (GALÚCIO; COLARES, 2019, p. 161), ultrapassando o tempo e o espaço educativo. Em linhas gerais, o programa visava “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas [...] e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das [...] escolas [...]” ao objetivar a alteração do ambiente escolar e a ampliação de “[...] saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007, s.p.).

Em uma linha histórica do público contemplado pelo programa, os dados oficiais mostram que: em 2008 participaram 1.380 escolas (de 55 municípios) e foram atendidos 386 mil estudantes; no ano de 2009 ampliou-se para 5.000 escolas (em 126 municípios), atendendo 1,5 milhão de alunos; já em 2010 o programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos; em 2011 foram 14.995 escolas que aderiram ao programa, contemplando 3.067.644 estudantes (BRASIL/MEC, 2011). De acordo com Pessoal et. al. (2017, p. 88), “[...] em 2014, estava prevista a adesão de 60.000 escolas em todo o país, atingindo em torno de 7 milhões de estudantes [...]”, segundo informações do censo, cujo instrumento “[...] atesta a significativa ampliação da oferta de matrículas [...] no período de 2007-2013, sendo nesse último ano registrado que 34,7% das escolas públicas ofereciam matrículas em tempo integral”

(PESSOA et al, 2017, p. 88). Portanto, é notória a expansão da Educação em tempo integral no país a partir da implementação do Programa Mais Educação.

Na contemporaneidade de uma crise político-econômico-social no país, acionada no contexto do golpe de 2016 – referente ao processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff – fortaleceu-se, posteriormente, iniciativas excludentes nas políticas públicas (ARAÚJO; SOARES, 2019), desde manobras pela direita extremista no poder, para as quais destaca-se que as políticas neoliberais de mercado minimizaram o projeto de implementação da Educação Integral (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018), pois “[...] o modo de produção capitalista, não tem interesse em formar e desenvolver o aluno para atuar [...] de forma crítica e reflexiva, pelo contrário tenta suprimir essa classe dominada, e moldá-la de acordo com seus interesses [...]” (GALÚCIO; COLARES, 2019, p. 165). Fruto desse acontecimento, inúmeros desmontes ocorreram na educação, reformulando propostas em prol do atendimento aos interesses do capital que não priorizavam a educação integral pública e gratuita.

Nesse contexto de crise da educação brasileira, surge o Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria Nº 1.144/2016 do Ministério da Educação (MEC) e regido pela Resolução Nº 17/2017 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pautando-se no objetivo de “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar [...], mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno [...]” (BRASIL/MEC, 2016). Visivelmente, o foco assumido pelo novo programa é excludente, uma vez que descarta todas as dimensões formativas e a integração com os diversos campos sociais, premissa central da Educação Integral, estando mais direcionado a uma formação técnica de mercado, conteudista e que almeja atender os índices educacionais propostos nas avaliações em larga escala do governo. Fato este que justifica a centralidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como eixos centrais na proposta governamental do PNME, prevalecendo a ideia de que se constitui “[...] um reforço escolar, para que os educandos preparem-se para as avaliações propostas pelo MEC [...]” (SOUSA; COLARES, 2018, p. 116).

Desse modo, mediante a implementação de programas educacionais que consideram a importância da educação integral, no Brasil, questiona-se: Que estudos científicos analisam a educação integral implementada na região amazônica? Para discutir tal inquietação, desenvolveu-se um estudo do tipo Estado da Arte, que objetiva identificar as principais discussões em torno do tema da Educação Integral a partir de trabalhos apresentados e publicados em Encontros Regionais realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA” da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) nos anos de 2017 a 2019. A delimitação temporal se justifica pela realização de dois grandes encontros científicos que reúnem boa parte dos pesquisadores do Oeste do Pará que trabalham com a educação na Amazônia. Já o referido grupo de estudos foi selecionado por ser um dos mais tradicionais espaços para a discussão da história da educação e política educacional na Amazônia, com mais de 10 anos de atuação na região, que coordena não apenas pesquisas, mas organiza um grande encontro regional que publica bianualmente anais com diversos estudos científicos que enfocam a temática em tela.

No tocante a organização textual do artigo, ele está composto por quatro seções, a saber: Introdução, na qual se apresentou uma breve contextualização da temática, o problema de pesquisa, o objetivo do estudo e a relevância do seu desenvolvimento para a sociedade; Metodologia, que descreve o percurso investigativo empreendido para a realização da pesquisa; Resultados e Discussões, onde demonstra-se as produções identificadas e efetiva-se uma reflexão acerca dos conhecimentos veiculados sobre educação integral; e Considerações Finais, nas quais se retoma o problema anunciado para respondê-lo mediante uma compilação crítica dos principais resultados ante reflexões sucitadas sobre a Educação Integral com ênfase na realidade amazônica.

2 Metodologia

A título de informação, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”, vinculado ao Instituto de Ciências da

Educação (ICED) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediado no município de Santarém no Estado do Pará, região amazônica do Brasil, deu início as atividades no ano de 2010, originando-se a partir do Grupo HISTEDBR Nacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse grupo coordena eventos, palestras, produções científicas e demais atividades em prol de um conhecimento crítico e transformador, atuando em temas relevantes, principalmente, no tocante a Educação na Amazônia, ao aliar-se ao Materialismo Histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-crítica como base teórico-metodológica. Atualmente, o grupo dispõe de dois (2) líderes, onze (11) professores pesquisadores e quarenta e seis (46) integrantes, entre estudantes de graduação, pós-graduação e egressos (SOARES; COLARES, 2020, p. 34).

Dos eventos realizados pelo grupo, o Encontro Regional do HISTEDBR/UFOPA apresenta-se como um momento oportuno e significativo de troca e aquisição de novos conhecimentos, permitindo socializar o que tem sido produzido sobre a educação – a nível local, regional, nacional e internacional – reunindo pesquisadores de diversas instituições brasileiras. A primeira edição do evento, realizada em 2017, teve como tema “Educação e realidade Amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural”, inserindo-se na perspectiva da luta pela garantia de direitos sociais, fortalecimento da justiça e redução das desigualdades regionais em prol da valorização/reconhecimento das diversidades. Já em 2019, na segunda edição do evento, sob o tema “Em defesa da escola pública”, objetivou-se contribuir no fortalecimento do direito a educação pública, laica, gratuita e de qualidade, refletindo os inúmeros desafios educacionais em um contexto de desmontes, retrocessos e privatização do ensino público brasileiro e amazonense.

Dessa forma, ressalta-se que as comunicações que integraram estes eventos deram origem a um produto público em cada edição, houve a publicação de dois E-books, contendo: 32 trabalhos publicados em 2017 (Vol. 1) e 26 produções em 2019 (Vol. 2). Concomitantemente, elegeram-se estes dois livros digitais como instrumento primário de coleta e análise de dados, possibilitando a identificação,

seleção e sistematização das produções que versam sobre a Educação Integral, objeto central deste estudo.

3 Resultados e Discussões

Realizado os procedimentos de seleção dos trabalhos em torno do tema da Educação Integral, identificou-se, inicialmente, um total de sete (7) publicações nos E-books do evento, sendo quatro (4) em 2017 (1ª edição) e outras três (3) no ano de 2019 (2ª edição). Em um primeiro momento, optou-se pela leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos. Na sequência, realizou-se a análise dos trabalhos selecionados, verificando sua contribuição para o tema central do estudo. Além disso, detectou-se que em 2017 deu-se maior ênfase no estudo de campo como metodologia adotada nos trabalhos, diferente do ano de 2019, cujas publicações validam-se somente como estudos de cunho bibliográfico. Portanto, de um total de 58 trabalhos publicados nas duas edições do evento, apenas sete (12%) corresponde à Educação Integral, conforme sistematizados no Quadro de Nº 1.

Quadro 1: Trabalhos publicados sobre o tema da Educação Integral nos E-books do Encontro Regional do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR/UFOPA nos anos de 2017 e 2019.

TRABALHOS IDENTIFICADOS SOBRE O TEMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL		
ANO	TÍTULO	AUTORES
2017	Educação em tempo integral: o Programa Mais Educação na rede municipal de ensino em Santarém-PA.	FARIAS; COLARES
	A reforma do ensino médio e as implicações na política indutora de educação integral.	CASTRO <i>et al.</i>
	Políticas públicas no contexto educacional.	SOUSA; COLARES
	Da perspectiva dos agentes educativos sobre as contribuições do programa mais educação para a promoção da aprendizagem em um centro de tempo integral em Teresina-PI.	OLIVEIRA
2019	Políticas de educação em tempo integral no Brasil: o que dizem os marcos legais?	BARBOSA; COLARES
	A reforma do ensino médio e a política de educação	SOUSA;

integral.	COLARES; CARDOZO
A (Des)continuidade do Programa Mais Educação: análise das bases legais.	JORDÃO; COLARES

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

8

No campo da produção científica selecionada, organizou-se os trabalhos em três grupos: 1) A implementação do Programa Mais Educação, contemplando os estudos de Farias e Colares (2017) e Oliveira (2017); 2) A reforma do ensino médio e a educação integral, com as discussões de Castro *et al* (2017) e Souza, Colares e Cardozo (2019); e 3) A Educação Integral no campo político-educacional, envolvendo os trabalhos de Sousa e Colares (2017), Barbosa e Colares (2019) e Jordão e Colares (2019).

No primeiro grupo, as discussões de Farias e Colares (2017) apresentam uma proposta de estudo a partir da implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de Santarém-Pará, localizado na região amazônica, refletindo sobre orientações, desafios e inviabilidade em torno de sua efetivação. Para efeito, além dos debates sobre o programa, buscar-se-á compreender a percepção dos educadores locais, a fim de verificar comprometimento e/ou discrepância entre o que está previsto em lei e a prática real das escolas públicas. Sobre o objeto de estudo das autoras, chama-se atenção ao fato de que:

[...] o Programa Mais Educação constitui-se em um esforço do governo federal em trazer à tona a questão da educação integral para o cenário da educação pública no Brasil. Entretanto, por se tratar de um programa recente, muito ainda deve ser aprofundado, discutido, questionado e apreendido para que a proposta do Programa Mais Educação esteja de acordo com os anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político (MONTEIRO; SCAFF, 2015, p. 24).

Nesse sentido, a partir da seleção das instituições “[...] que aderiram ao Programa Mais Educação em 2009 e continuaram com as atividades do programa ininterruptamente até 2015” (FARIAS; COLARES, 2017, p. 214), a pesquisa, ainda que na condição de andamento, apresenta-se com relevância no sentido de revelar os desafios de implementação de ações ligadas à educação integral em âmbito

local, na Amazônia, discutindo a dinâmica, processos, desafios e contradições nesses percursos, ampliando as discussões em torno da Educação na Amazônia.

Em Oliveira (2017) encontramos um estudo que discute as perspectivas apresentadas por agentes educativos sobre a promoção da aprendizagem, em um centro de tempo integral em Teresina-PI, a partir da implementação do Programa Mais Educação e da ampliação do tempo de permanência dos estudantes, cujo lócus de investigação caracteriza-se como a instituição com nota 6.0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dispõe de sete projetos integrados, de acordo com o projeto pedagógico, os quais potencializam um cenário contributivo para a implementação do Programa Mais Educação. Para a autora, compreende-se que:

[...] a escola de tempo integral veio se efetivar através do Programa Mais Educação, pois ele dá todo o suporte necessário para a ampliação do tempo escolar, como recursos e profissionais para atuarem na escola. A grande vantagem estabelecida na pesquisa através dos sujeitos do CETI, é que a escola de tempo integral em consonância com o PME são essências para minimização ou erradicação da evasão escolar e repetência escolar, aumento do IDEB da escola, da retirada deste aluno das ruas e a oferta de uma educação de qualidade para todos os cidadãos (OLIVEIRA, 2017, p. 240).

Concomitantemente, observou-se que há compreensão dos educadores em torno das dinâmicas do programa, percebendo uma atuação ativa destes profissionais diante do processo de efetivação. Ao mesmo tempo, destacam-se desafios para esta implementação: ausência de formação, apoio familiar, infraestrutura inadequada, etc., não proporcionando “[...] conforto e bem-estar para atender sua demanda [...]” e nem dispondo de “[...] quantidade de profissionais [...]” para auxiliar na organização da escola [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 240).

O segundo grupo, que trata da reforma do ensino médio, o trabalho apresentado por Castro et al (2017) discute a reforma do ensino médio, a partir de análises na Lei Nº 13.415/2017 e as implicações nas políticas indutoras de educação integral nesse nível de ensino. Desse modo, é perceptível as influências do setor midiático em prol da reforma do ensino médio, transmitindo a mensagem de uma formação técnica, profissionalizante e privilegiadora dos interesses do mercado, descartando o compromisso com a formação integral e omnilateral dos estudantes

dessa modalidade educativa. Outra vez vislumbram-se os interesses ideológicos e excludentes que emergem após o golpe de 2016, modificando as finalidades educativas ao atendimento de seus interesses. Assim, compreende-se que:

A reforma traz impactos para a promoção do desenvolvimento pleno dos adolescentes e Jovens que concluem o Ensino Fundamental e entram no Ensino Médio, já que percebe uma fragmentação no currículo quando o arcabouço de disciplinas fica tensionado na escolha dos alunos e nas escolhas das unidades escolares. Sendo que estas disciplinas que davam base pra a formação científica e intelectual do ser humano de maneira sólida, está sendo substituída por áreas de conhecimento desintegradas [...] (CASTRO *et al*, 2017, p. 195).

Outro ponto observado é a presença de um currículo fragmentado, proposto pela nova lei, minimizando o caráter integral do ensino. Na visão das autoras, compara-se este novo modelo as mesmas prerrogativas de ensino almejadas pelo Banco Mundial desde os anos de 1980, preconizando uma distribuição desigual e diferenciada para atender às demandas do capital (CASTRO *et al.*, 2017). Posteriormente, tratam dos impactos destas reformas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), enfraquecendo-o diante da ruptura entre a educação integral e o caráter técnico consolidado pela reforma, colocando a estes estudantes uma educação alinhada aos interesses do capital, massificando-os como sujeitos não críticos, cuja tendência será a impossibilidade de luta por direitos próprios, uma vez que “[...] o controle estatal assume as regras e dita uma nova concepção para a formação integral de alunos das escolas públicas [...]” (GALÚCIO; COLARES, 2019, p. 163).

Somando-se as discussões em torno da reforma do ensino médio, Sousa, Colares e Cardozo (2019) discutem as políticas voltadas para a modalidade educativa do Ensino Médio, refletindo-o enquanto um direito social público, assim como as políticas indutoras da educação integral, de forma que seja possível refletir qual o formato assumido nos documentos legais sobre o ensino médio e, com isso, compreender qual o tipo de estudante que se espera formar a partir do processo de sua implementação. Para as autoras, tais percursos político-governamentais mantêm-se cercados por influências do grande capital, a serviço das forças detentoras do poder. Contrário a essa condição, “É preciso reconhecer que as

necessidades de desenvolvimento são primordiais, inevitáveis e que a formação dessa juventude é um desafio devido à sua amplitude, pois o que não pode é ficar à mercê [...]” (SOUSA; COLARES; CARDOZO, 2019, p. 156).

Desse modo, as autoras indicam que o tipo de estudante almejado no processo de formação, no contexto da reforma do ensino médio, assume um caráter técnico, reprodutivista, competente ao mercado de trabalho e benéfico para o acúmulo e expansão do grande capital, faltando ainda um projeto concreto para a universalização do acesso ao ensino médio no que diz respeito à forma de organização do currículo, estrutura, objetivos e a própria identidade (SOUSA; COLARES; CARDOZO, 2019). Eis que o projeto de implementação da educação integral no ensino médio acaba secundarizando-se diante de reformas e retrocessos no campo das políticas, fortalecendo a base governamental e excluindo o compromisso com a formação cidadã. Sob tais constatações, concluem o estudo afirmando que:

O ensino médio na escola pública ainda é marca do abandono, baixa qualidade de ensino, baixos indicadores e fracasso escolar, que refletem na mercantilização da educação, no aprofundamento da exclusão e da desigualdade social, decorrentes das desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais. Falta maior compreensão do projeto de educação com qualidade social para a sociedade brasileira e que as políticas públicas implementadas necessitam de estudo, formação e acompanhamento por parte dos envolvidos no processo (SOUSA; COLARES; CARDOZO, 2019, p. 162-163).

Por fim, adentrando no terceiro grupo de análises das produções, dialogando sobre a Educação Integral no campo político-educacional, o trabalho de Sousa e Colares (2017), apesar de o foco guiar-se na análise das políticas públicas educacionais após o período de redemocratização nacional, a Educação Integral aparece como uma preocupação quanto as suas orientações e implementações no contexto educacional brasileiro, especialmente, nas escolas públicas, indicando discrepâncias entre o que a lei preconiza e o cenário real destas instituições, por uma política das ausências. De forma geral, para a efetivação das políticas na educação espera-se que exista:

[...] infraestrutura, adequação de tempo e espaços na organização do trabalho pedagógico, formação para compreender e assumir o compromisso

de trabalhar com o objetivo definido de realizar a educação integral não somente por parte dos professores como também e principalmente pelos outros sujeitos da comunidade escolar que ficam alheios as ações que acontecem na escola, metodologias alinhadas ao processo e continua reflexão da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola (2019, p. 330).

12

Nesse contexto, verifica-se que as políticas educacionais são concebidas diante de influências externas, especialmente por organismos internacionais, daí explicando o caráter regulatório assumido por estas no decorrer dos anos. Não escapa de tal condição, a Educação integral sofre efeitos de um interesse que não privilegie a formação integral e o desenvolvimento do estudante, mas prepare-o por meio de conhecimentos técnicos, ideológicos e excludentes para servir os interesses do capital (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019). Ou seja, estando mais direcionado a sua preparação para o mercado de trabalho. Tal fato explicaria os novos moldes assumidos pelo Programa Novo Mais Educação e a existência de uma política de resultados implantada no chão da escola (SOARES; COLARES, 2020). Para as autoras, compreende-se que “A Educação integral passa a ser vista como um investimento de uma política social na educação, com o objetivo de combater a ineficiência do sistema educacional em relação às aprendizagens dos alunos [...]” (SOUSA; COLARES, 2017, p. 218). Negativamente, destaca-se que:

[...] a questão é muito maior, é estrutural. Existe uma lógica capitalista que não tem interesse no cidadão, advindo das famílias mais necessitadas. Não existe um interesse em formar esse cidadão para a vida, pois ele deve ser “formado” sim para vender sua força produtiva, é isso que o mercado espera. Com o suposto discurso de garantir a competitividade dos países em desenvolvimento, aliviando os níveis de pobreza, as agências internacionais influenciaram nas reformas econômicas, sociais e políticas, ajustando os países envolvidos na nova ordem do capital, acirrando ainda mais a dependência financeira (SOUSA; COLARES, 2017, p. 222).

Corroborando as discussões, o estudo de Barbosa e Colares (2019), apresenta uma problematização em torno dos marcos legais que orientam as políticas de educação em tempo integral no Brasil, desde o surgimento do conceito até as atuais reformas que perpassaram a educação brasileira, verificando a relação entre o antigo e o atual, atravessado por um contexto de crise, desmontes e retrocessos na educação pública brasileira (SOARES; COLARES, 2020).

Inicialmente, o estudo identificou sete marcos legais, inicialmente direcionados ao conceito de educação integral e, por conseguinte, as políticas de educação em tempo integral. Verificou-se também que as discussões em torno da escola de tempo integral consolidam-se a partir de propostas indutoras de jornada ampliada nas instituições, “[...] apontando também que foi o Fundeb que, primeiramente, oportunizou a escola de tempo integral para toda a educação básica, por meio de aportes financeiros” (BARBOSA; COLARES, 2019, p. 92). Desse modo, identificou-se que, entre os principais marcos legais da Educação Integral, estão:

[...] além da LDB/1996 os seguintes dispositivos legais: Instituição do Plano Nacional de Educação (PNE); Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001; Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2007; Instituição do plano de metas-compromisso, Todos pela Educação, via Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007; Instituição da Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, a qual criou o Programa Mais Educação (PME); Instituição do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005, de 25 de junho de 2014); Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, via Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BARBOSA; COLARES, 2017, p. 92-93).

Por fim, Jordão e Colares (2019) encerram as discussões trazendo análises importantes sobre as bases legais indutoras do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação, identificando rupturas, descontinuidades e novos formatos assumidos em torno da Educação Integral na escola pública, após o golpe parlamentar de 2016, uma vez que “[...] o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos” (PESSOA et al., 2017, p. 88). Nas ideias das autoras, destacam a Educação Integral envolvida por interesses particulares e de resultados na escola pública.

De tal maneira, verifica-se que houve um reducionismo no compromisso em torno da educação integral, desvanecendo-se diante de um novo programa (PNME), retirando um caráter emancipatório e inserindo tal proposta mediante um caráter técnico-produtivista. Além disso, insiste-se na ideia de que este novo programa apenas trata-se de uma atividade de reforço escolar, favorecendo a memorização de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática mediante a necessidade de

apresentação de resultados satisfatórios nos exames educacionais (SOARES; COLARES, 2020). Tais acontecimentos constituem um “[...] retrocesso para a trajetória da educação integral no Brasil enquanto política pública educacional, que embora ainda não estivesse consolidada, mas que, de acordo com a análise de seu antigo programa indutor, mostrava-se mais amplo [...]” (JORDÃO; COLARES, 2019, p. 214).

14

Portanto, dos resultados obtidos, identificou-se que grande parte das discussões caminha alinhada a determinados acontecimentos, nesse caso, a Reforma do Ensino Médio e a criação do Programa Novo Mais Educação, seguido por análises nas bases legais, revelando implicações, desafios e perspectivas em torno da educação integral na escola pública da região amazônica brasileira. Como podemos constatar, existe hoje uma grande discussão em torno da Educação Integral, revelando seu enfraquecimento quanto a sua implementação na escola pública, sofrendo influências do grande capital.

4 Considerações finais

As contribuições ofertadas pelos trabalhos selecionados direcionam a uma visão crítica em torno da concepção de Educação Integral e sua prática deficitária na realidade educacional brasileira, especialmente, na região amazônica, marcando-se pela existência de experiências defasadas por meio de programas, como o Mais Educação, apesar de que estes podem ser compreendidos como proporcionadores da ampliação da jornada escolar. Além disso, reforçam a criação de novos programas, como o Novo Mais Educação, cumprindo a agenda neoliberal técnica, reducionista e ideológica, tornando o estudante um instrumento a serviço da elevação dos índices educacionais, problematicamente utilizados para indicar a qualidade da educação pública no país.

As análises das discussões apresentadas nos mostram a educação integral como um dilema quanto a sua implementação na escola pública, uma vez que estamos diante de grandes desafios que impedem sua efetivação, perpassando por ausência de infraestrutura adequada, materiais didáticos, formação continuada,

discrepâncias entre a prescrição e a prática educativa, etc. Desse modo, Farias e Colares (2017) e Oliveira (2017) mostram a descontinuidade do Programa Mais Educação e, concomitantemente, o rompimento da agenda de educação integral no país, contribuindo na reflexão sobre como se deu o desenvolvimento deste na região amazônica do país; Castro *et al* (2017) e Souza, Colares e Cardozo (2019) deixam claro que a reforma do ensino médio ocasionou o rompimento com um ensino integral, consolidando um processo conteudista e focalizado no aumento da qualidade educacional por meio de notas e conhecimentos em disciplinas de caráter técnico; Sousa e Colares (2017), Barbosa e Colares (2019) e Jordão e Colares (2019) finalizam tratando do enfraquecimento das políticas indutoras da educação integral no Brasil, indicando a necessidade de (re)formulação dos planos e propostas educacionais para a melhoria da escola, para que esta seja, de fato, pública, gratuita e socialmente referenciada.

Referências

ARAÚJO, Aldevane de Almeida; SOARES, Emanuel Luis Roque. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628/3115>.

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. Políticas de educação em tempo integral no Brasil: o que dizem os marcos legais? COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; Oliveira, T. L. M. M. (Coord.). **II Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR-Ufopa: em defesa da escola pública (pp-85-94)**. Santarém: UFOPA. (2019).

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527/3121>.

BRASIL. (2014). **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília: Câmara dos Deputados. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BRASIL. (1996). **Lei Nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. (2007). **Portaria Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2017**. Brasília: MEC.
http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=2446&Itemid=

BRASIL, MEC. (2016). **Portaria Nº 1.144: instituí o Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC. <https://www.bsgestaopublica.com.br/portariamec1144>.

BRASIL, MEC. (2011). **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: **Seb/Mec**. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf.

CASTRO, A. S. D. *et al.*. A reforma do ensino médio e as implicações na política indutora de educação integral. Colares, M. L. I. S.; Colares, A. A.; Ribeiro, A. A. M. (Coord.). **Educação e realidade amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural** (pp-191-204). Santarém: UFOPA. (2017).

Centro de referências em educação integral. (2020). **Conceito de Educação Integral**. <https://educacaointegral.org.br/conceito/>.

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

FARIAS, A. D. S.; COLARES, M. L. I. S. Educação em tempo integral: o Programa Mais Educação na rede municipal de ensino em Santarém-PA. Colares, M. L. I. S.; Colares, A. A.; Ribeiro, A. A. M. (Coord.). **Educação e realidade amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural** (pp-169-175). Santarém: Ufopa. 2017.

GALÚCIO, G. S. D. S.; COLARES, M. L. I. S. (2019). A relação histórica entre sociedade e escola e suas implicações na educação integral. Colares, M. L. I. S.; JEFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Coord.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo...além dos espaços** (pp-155-167). Santarém: Ufopa. 2019.

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

JORDÃO, J. V.; COLARES, M. L. I. S. (2019). A (Des)continuidade do Programa Mais Educação: análise das bases legais. Colares, A. A.; Colares, M. L. I. S.; Oliveira, T. L. M. M. (Coord.). **II Encontro Regional do Grupo de Estudos e**

Pesquisas HISTEDBR-Ufopa: em defesa da escola pública (pp-207-216).
Santarém: Ufopa.

OLIVEIRA, T. L. M. M. (2017). Da perspectiva dos agentes educativos sobre as contribuições do programa mais educação para a promoção da aprendizagem em um centro de tempo integral em Teresina-PI. Colares, M. L. I. S.; Colares, A. A.; Ribeiro, A. A. M. (Coord.). **Educação e realidade amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural** (pp-226-240). Santarém: Ufopa.

17

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

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. A gestão democrática em revistas de educação do norte e nordeste do Brasil (2014-2024). **Rev. Pemo**, v. 2 n. 3, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3857>.

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

SOUSA, E. C. de V. T.; COLARES, M. L. I. S. Políticas públicas no contexto educacional. Colares, M. L. I. S.; Colares, A. A.; Ribeiro, A. A. M. (Coord.). **Educação e realidade amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural** (pp-205-225), 2017. Santarém: Ufopa.

SOUSA, E. C. de V. T.; COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B. (2019). A reforma do ensino médio e a política de educação integral. Colares, A. A.; Colares, M. L. I. S.; Oliveira, T. L. M. M. (Coord.). **II Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR-Ufopa: em defesa da escola pública** (pp-155-164). Santarém: Ufopa.

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

ⁱ **Lucas de Vasconcelos Soares** ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5784-8307>

Universidade Federal do Oeste do Pará.

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFOPA, Campus Óbidos. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Contribuição de autoria: Primeira escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7538516067447773>

E-mail: lu.cas.soares@bol.com.br

"**Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

Universidade Federal do Oeste do Pará.

Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq, Nível 2.

Contribuição de autoria: Segunda escrita e Revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

E-mail: lilia.colares@pq.cnpq.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; A educação integral em encontros regionais do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR/UFOPA na AMAZÔNIA, **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2020.