



A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA INDÍGENA BORARI

Thaiana Netto Fonseca Baptista
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (Brasil)
Endereço eletrônico: nettogeografia@gmail.com

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (Brasil)
Endereço eletrônico: liliacolaress@gmail.com

INTRODUÇÃO

191

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA e integra um projeto¹ guarda-chuva aprovado pelo CNPq. Teve por objetivo analisar o processo de efetivação dos Programas Mais Educação/PME e Novo Mais Educação/PNME na escola Indígena Borari de Alter do Chão, tendo como recorte temporal o período de 2013 a 2019. Ambos os programas se constituíram como as principais políticas públicas indutoras de educação integral no ensino fundamental em nível nacional (CAVALIERE, 2014; COLARES, 2016).

O conceito de educação integral começa a ter amparo jurídico na legislação brasileira, desde o final da década de 1980, quando o Brasil avança em termos normativos. Apesar dos avanços no aporte legal normativo das políticas educacionais voltadas para educação integral, sobretudo a partir da década de 1990, há o entendimento de que elas devem ser analisadas a partir da contextualização com o modelo socioeconômico e político capitalista de Estado neoliberal.

Entendemos que não há como compreender a educação escolar sem considerar os fins e objetivos a que se destina, existindo assim, a necessidade de articulação do local, do regional, do nacional e até do internacional (COLARES, 2011), a reflexão a respeito da política de educação integral pautou-se no diálogo dos contornos que vem assumindo tanto em âmbito nacional, quanto regional e local. Neste sentido, este estudo foi desenvolvido a partir da seguinte problematização: Como o processo de efetivação dos Programas PME e PNME ocorreu na escola Indígena Borari de Alter do Chão, entre os anos de 2013 e 2019, com vistas a educação integral?

¹ “A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: identificação e análise das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo”, aprovado na chamada CNPq nº 9/2018, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.



METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica e análise documental e baseou-se na estruturação de mapeamento de referencial teórico (autores, teses, dissertações e artigos) a partir do foco nas seguintes categorias: Educação Integral em tempo integral; Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação.

A segunda ferramenta metodológica consistiu na análise documental com o objetivo de conhecer PME e PMNE, buscando compreender quais foram as principais mudanças, discontinuidades e permanências entre os dois programas a partir do processo de comparação. Para tanto, considerou-se a legislação que antecedeu e orientou a construção do PME e do PNME. Além da análise dos documentos e manuais técnicos disponibilizados pelo MEC relacionados aos programas.

Quanto as características particulares que a concepção de educação integral e a implementação do PME e do PNME assumiram no município de Santarém levou-se em conta os ordenamentos normativos da esfera municipal.

Quanto ao recorte da pesquisa, a compreensão do processo de efetivação dos programas PME e PNME na escola Borari teve como base a análise de documentos oficiais da unidade de ensino, como relatórios, prestações de conta e, principalmente, o Projeto Político Pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental permitiu apreender que apesar dos avanços pertinentes as políticas de educação integral, os documentos legais, planos e programas de governo nem sempre apresentam uma concepção que integre a educação de formação integral e o tempo de ensino integral. Na maioria dos casos, a referência restringe-se em estabelecer critérios, metas e diretrizes para o tempo estendido destinado às atividades escolares e, neste caso, não se pode considerar que a formação integral do sujeito esteja presumida como prática pedagógica.

Muito da imprecisão relativa à concepção de educação integral reside no fato de a política educacional implementada no país a partir da década de 1990 trazer consigo reestruturações com objetivo de atender as orientações de organismos internacionais, vinculando a política educacional com a organização econômica globalizada e neoliberal (VASCONCELOS, 2017), consolidando políticas para a educação revestidas



de um viés economicista, pautadas na lógica de mercado e subordinadas a métodos de avaliação em larga escala (MOTA; CARARO; COELHO, 2012).

A partir dessa perspectiva a educação em tempo integral passa ser considerada como estratégia “[...] na direção do alcance das exigências internacionais para Educação Básica no sentido de reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e de evasão e, concomitantemente, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...]” (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p.5). Foi neste contexto que o PME foi instituído em 2007 com objetivo de ser uma proposta indutora de educação integral em tempo integral, e “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens [...]”, apoiando “[...] a ampliação do tempo² e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007) mediante a realização de atividades diversificadas³ no contraturno escolar.

Apesar do referido programa ter como uma de suas diretrizes a melhoria da qualidade educacional no Brasil, no ano de 2015 foi divulgado o *Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos – O programa Mais Educação MEC*, realizado pela Fundação Itaú em parceria com o Banco Mundial, que demonstrava que os resultados alcançados no nível de aprendizagem dos alunos estava aquém do desejado, principalmente na aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo.

Como resposta aos resultados apresentados, há uma reformulação do PME e, em 2016, foi aprovado o Programa Novo Mais Educação (PNME). Com a mudança dos programas, o PNME seguiu a mesma linha de objetivos do antigo programa, porém é dada ênfase às habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da obrigatoriedade de desenvolvimento apenas de atividades dedicadas a essas áreas do conhecimento. Assim, o caráter mais amplo dos conteúdos pedagógicos ficou em segundo plano, havendo valorização somente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática (GOMES; COLARES, 2019).

A análise do processo de efetivação do PME e do PNME na Escola Borari com base em documentos oficiais da escola, apontou que não existe na organização do

² Com a obrigatoriedade de que os alunos inscritos no programa cumprissem 7 horas diárias ou 35 horas semanais em atividades gerais na escola (BRASIL, 2007).

³ Ao longo do turno principal das atividades escolares, os estudantes cursavam as disciplinas relacionadas ao currículo tradicional, enquanto, no contraturno eram desenvolvidas atividades dos diferentes macrocampos promovidas pelo programa. (LECLERC; MOLL, 2012). Os macrocampos estavam organizados em: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação; investigação no campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica e Cidadania.



projeto pedagógico da Escola Borari, a discussão das intencionalidades e os resultados que se pretendia alcançar ao aderir ao PNME.

A ausência do PNME no PPP da escola inviabilizou o desenvolvimento da principal diretriz do programa: o acompanhamento contínuo e sistemático da evolução de aprendizagem de Língua e Portuguesa e Matemática. Isso, pois não houve uma proposta pedagógica que vinculasse as atividades do programa ao currículo regular, evidenciando a pontualidade de suas atividades, que acabaram funcionando apenas como um reforço escolar, sem que houvesse reflexão sobre os objetivos que se pretendia alcançar a partir da incorporação do PNME à dinâmica escolar.

194

CONCLUSÕES

O PNME ao trazer como objetivo a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2016), se alinha aos pressupostos dos organismos internacionais nos aspectos relacionados ao currículo, uma vez que se valoriza os referidos componentes curriculares em detrimento das demais áreas do conhecimento.

A pesquisa demonstrou ainda que a efetivação do PME e do PNME na Escola Borari não foi suficiente para promover a indução de uma educação integral, funcionando apenas como uma atividade de contraturno, no máximo para reforço dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de melhorar o alcance das metas dos indicadores das avaliações externas.

As reflexões, fruto da pesquisa, demonstram um alinhamento das diretrizes dos programas com a função de atender os alunos em estado de vulnerabilidade, ocultando, assim, as desigualdades socioeconômicas que estão no cerne dos problemas vivenciados pela escola. Além dessa questão, ficou evidente a organização da educação básica sob a tutela dos grandes organismos multilaterais, ou seja, uma educação que seja promotora da eficiência e eficácia presentes na gestão empresarial, qualificando os indivíduos com conhecimentos técnicos indispensáveis para atender ao mercado de trabalho.

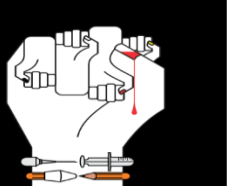
Percebe-se, então, que tais programas se afastam da concepção de educação integral pautada na formação humana global, ficando distantes de um projeto pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de se perceberem como sujeitos sociais inseridos em determinado contexto histórico permeado por contradições.

Realização:



Apoio:





REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, dez. 2014, pp.1205-1222.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000401205&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 25 maio de 2020

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Pro126|Educação e Realidade Amazônica posições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, out 2011, pp.187-202. ISSN:1676 – 2584 Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43e/index.html>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

GOMES, C. T. COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (BA), v. 15, n. 31, jan./mar. 2019, pp.313-332.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *In*: LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. (Orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012, pp.17-49.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L.; A.; MARTINS, F. S. **Educação Integral e(m) tempo integral**, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. XXXVIII Reunião Nacional da Anped - Maranhão, 2017.

MOTA, C. M.; CARARO, M. F; COELHO, P. C. A. **Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas**. Revista Comunicações, v. 19, n. 2, p. 75-88, 2012.

VASCONCELOS, C. R. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas de campo na Amazônia paraense**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém, 2017.