



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Raimundo Solano Lira Pereira
E-mail: solanolira.pereira@gmail.com
Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Submetido: 01/03/2019
Aprovado: 10/06/2019
Publicado: 13/12/2019



 10.20396/rho.v19i0.8654832
e-Location: e019051
ISSN: 1676-2584



Distribuído
Sobre



A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

  Raimundo Solano Lira Pereira¹

  Anselmo Alencar Colares²

RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa sobre biblioteca escolar no município de Santarém/PA, especificamente sobre os estudos recentes acerca da biblioteca escolar e o lugar que ocupa no Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral, considerando que este documento exemplifica e materializa a expressão de valores transmitidos para as comunidades interna e externa, a formação humana pretendida pela escola e os objetivos e metas que se almejam atingir quando da utilização de recursos e métodos adotados para a mobilização de esforços da escola. Os dados decorrem de pesquisa documental e bibliográfica e de consulta ao banco de dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Serão apresentados, num primeiro momento, aspectos conceituais da educação integral e da escola de tempo integral, destacando pressupostos teóricos e referências sobre o assunto no Brasil; e citados alguns estudos locais acerca da experiência no município de Santarém/PA, bem como destacada a configuração da jornada escolar em quatro países europeus: Alemanha, Dinamarca, Itália e Grécia, com base em artigos de Miguel Pereyra, publicados em 1992 e 2005 (apud MAURÍCIO, 2014); num segundo momento, com base em dados do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) colhidos em Santarém/PA e em estudos locais acerca da educação integral, será feita a contextualização da escola pesquisada e descrito como a biblioteca foi prevista no Projeto (2014 a 2017).

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Escola de tempo integral. Biblioteca escolar. Leitura.



THE SCHOOL LIBRARY IN THE CONTEXT OF INTEGRAL TIME EDUCATION

Abstract

This article presents data from a master's research on school library in the municipality of Santarém/PA, specifically on the recent studies about the school library and the place that the library occupies in the Political-Pedagogical Project of a Municipal School of Elementary School of Integral Time, considering that this document exemplifies and materializes the expression of values transmitted to the internal and external communities, the human formation intended by the school and the objectives and goals that are sought to achieve when using the resources and methods adopted to mobilize school efforts. These data come from documentary and bibliographical research and from the dissertation bank of the Graduate Program in Education of the Federal University of the West of Pará (PPGE/Ufopa). First, conceptual aspects of integral education and full-time school will be presented, highlighting theoretical assumptions and references on the subject in Brazil; and cited some local studies about the experience in the municipality of Santarém/PA, as well as highlighting the configuration of the school day in four European countries: Germany, Denmark, Italy and Greece, based on articles by Miguel Pereyra, published in 1992 and 2005 (apud MAURÍCIO, 2014); Secondly, based on data from the National Program for Academic Cooperation (Procad) collected in Santarém/PA and on local studies on integral education, the contextualization of the researched school will be done and described as the library was foreseen in the Project (2014 to 2017).

Keywords: Comprehensive education. Full-time school. School library. Reading.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL

Resumen

Este artículo presenta datos de una investigación de maestría sobre biblioteca escolar en el municipio de Santarém/PA, específicamente sobre los estudios recientes acerca de la biblioteca escolar y el lugar que la biblioteca ocupa en el Proyecto Político-Pedagógico de una Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental de Tiempo Integral, considerando que este documento ejemplifica y materializa la expresión de valores transmitidos para las comunidades interna y externa, la formación humana pretendida por la escuela y los objetivos y metas que se anhelan alcanzar cuando la utilización de recursos y métodos adoptados para la movilización de esfuerzos de la escuela. Estos datos proceden de investigación documental y bibliográfica y de consulta al banco de disertaciones de maestría del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal del Oeste de Pará (PPGE/Ufopa). Se presentarán, en un primer momento, aspectos conceptuales de la educación integral y de la escuela de tiempo completo, destacando presupuestos teóricos y referencias sobre el tema en Brasil; y citados algunos estudios locales sobre la experiencia en el municipio de Santarém/PA, así como destacada la configuración de la jornada escolar en cuatro países europeos: Alemania, Dinamarca, Italia y Grecia, sobre la base de artículos de Miguel Pereyra, publicados en 1992 y 2005 (en el caso de las mujeres). en un segundo momento, con base en datos del Programa Nacional de Cooperación Académica (Procad) recogidos en Santarém/PA y en estudios locales acerca de la educación integral, se hará la contextualización de la escuela investigada y descrita como la biblioteca fue prevista en el Proyecto (2014 a. 2017).

Palabras clave: Educación integral. Escuela de tiempo completo. Biblioteca escolar. La lectura.



INTRODUÇÃO

A educação integral, nas últimas décadas, tem ocupado lugar de destaque na agenda educacional do Brasil, nas políticas oficiais do Governo federal, nos eventos acadêmicos que discutem a temática, bem como nos programas de mestrado e doutorado das universidades públicas e privadas do País, proporcionando discussões e sugestões de experiências e uma redefinição da escola, do propósito específico da educação e do papel da escola e suas articulações, mudanças que têm como objetivo maior a preocupação com o tempo da sociedade e sua organização. Essas repercussões têm exigido grande esforço dos Governos federal, estadual e municipal para formular e implementar políticas que possam alinhar-se aos novos tempos produzidos pela sociedade moderna e adequar-se às propostas, considerando essas diretrizes e a realidade dos estados e municípios.

Esses esforços governamentais e os resultados deles decorrentes são também vistos sob perspectivas críticas diversas e divergentes, as quais contribuem para a formulação das políticas públicas e reavaliação de sua execução, considerando o aporte teórico que o universo acadêmico e eventos diversos têm produzido. Corroboram essas divergências de entendimento contidas em estudos sobre a escola de tempo integral os eixos caracterizadores citados por Gonçalves (2006), a saber: caráter populista (PAIVA, 1985); inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988); intenção de confinamento (ARROYO, 1988).

A preocupação com os novos tempos demandados pela sociedade moderna e a necessidade de sua reorganização, considerando essas demandas, fez com que o Instituto Internacional para a Investigação Pedagógica de Frankfurt, Alemanha, estabelecesse categorias de análise para estudar a organização do tempo escolar, de acordo com Pereyra (1992a, p. 15 *apud* MAURÍCIO, 2014, p. 37):

1. **Tempo de ensino:** segundo os currículos e horários, se emprega diária e semanalmente para o ensino. Tempo empregado com fins pedagogicamente relevantes: excursões, as férias escolares, as semanas de projetos, os ensinamentos opcionais, os trabalhos de grupo, os trabalhos de classe, os exames, as práticas.
2. **Tempo de escola:** tempo de ensino e também os descansos na escola, tempo de participação do aluno na administração da escola e outras propostas da própria escola. Nos descansos se inclui o tempo para almoçar. Essencialmente esta categoria se refere ao tempo de presença física do aluno na escola.
3. **Tempo relativo à escola:** compreende o tempo de escola e também o emprego do tempo para realizar em casa os deveres, para o trajeto escolar e para as classes auxiliares de apoio em suas distintas formas. Todas as atividades extracurriculares de ensino, que têm relação com a escola, como por exemplo, a música, o esporte, a arte, as línguas e a religião.

Para destacar que a realidade brasileira difere culturalmente da realidade europeia, conforme as experiências do que presenciamos aqui revelam, mesmo que o discurso reinante no Brasil desde a década de 1980 fosse o de “[...] implantar escolas em tempo integral, como as que funcionam em todos os países desenvolvidos [...]” (MAURÍCIO, 2014, p. 33), o quadro a seguir apresenta as principais diferenças e características da realidade escolar e social da



Alemanha, Dinamarca, Itália e Espanha detalhadas por Pereyra (1992a *apud* MAURÍCIO, 2014, p. 40-51):

Quadro 1 - Principais diferenças e características da realidade escolar e social da Alemanha, Dinamarca, Itália e Espanha

(continua)

<p>Alemanha</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quase todo o ensino obrigatório alemão é público, respondendo a rede privada, na época, apenas por 6% das matrículas. ✓ Eram escolas de meia jornada, iniciando em torno de 8 horas, se estendendo até 13 ou 14 horas, inclusive aos sábados. ✓ A jornada dos docentes era das mais longas entre os países europeus, cerca de 23 a 24 horas de classe por semana. ✓ A tradição associativa da sociedade, onde se podiam encontrar clubes e associações para as mais diversas finalidades; era durante as tardes que os alemães se dedicavam ao seu tempo livre. ✓ Os centros escolares e os serviços municipais contavam com boas instalações e ofereciam importante diversidade de atividades extraescolares, culturais e recreativas.
<p>Dinamarca</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em 1992, a Dinamarca tinha uma carga horária semanal crescente em horas, segundo o curso e a idade dos alunos. ✓ A carga horária docente era pesada se comparada à de outros países, mas não tinha aula aos sábados. ✓ O cultivo do tempo livre era considerado uma extensão da jornada escolar diária. ✓ As escolas ofereciam suas instalações, mas eram as autoridades municipais e os pais que estabeleciam “verdadeiros planos de educação do tempo livre, fixando, de comum acordo, os requisitos dos mesmos e das pessoas que devem se encarregar desta educação (p.18)”. ✓ Os profissionais envolvidos eram qualificados pedagogicamente e tinham que comprovar sua experiência com crianças. O custo ficava a cargo do município e dos pais. ✓ Para Pereyra, podia-se concluir que a escola dinamarquesa de “meia jornada” se convertia de forma “voluntária” para muitos escolares, em uma oferta de jornada completa.
<p>Itália</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Segundo Pereyra, a Itália foi um dos países europeus que mais mudou qualitativamente seu sistema de educação pública em poucas décadas. ✓ Ao longo da década de 60 se consolidou um sistema escolar moderno, favorecendo grande massa de crianças e jovens culturalmente desfavorecidos. ✓ Foram adotadas três maneiras de reorganizar o tempo: (1) as atividades <i>depois da escola</i>; (2) a escola de <i>tempo pleno</i>, para o ensino primário; e (3) o <i>tempo prolongado</i>, para o secundário.



Quadro 1 - Principais diferenças e características da realidade escolar e social da Alemanha, Dinamarca, Itália e Espanha

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As atividades se desenvolviam nas escolas ou em instalações da comunidade, e eram financiadas pelos municípios ou pelo governo regional. ✓ A Itália, diferentemente da Alemanha e da Dinamarca, não tinha tradição de oferecimento de atividades de tempo livre, o que ocasionava dificuldades para a organização do sistema escolar.
Espanha	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A discussão sobre a jornada escolar foi intensa e variada, de acordo com a região. ✓ Nas Comunidades Autônomas dependentes do Ministério da Educação e Ciência, não havia iniciativas de mudança de jornada escolar até 1992. ✓ O Conselho de Educação das Canárias autorizou a mudança de jornada partida para jornada contínua contanto que fosse aprovada por 3/4 dos professores, pelo conselho escolar e por 3/4 dos pais mediante voto secreto. ✓ A Andaluzia, além de estabelecer prazo até o ano de 2000 para as possíveis mudanças, contratou uma comissão de especialistas para estudar o assunto e orientar a implantação da reforma. Daí a distinção de três tipos de jornada (da escola, do aluno e do professor) e a proposta de três modelos distintos de organização da jornada, tendo em comum a carga horária de aula para os alunos de 25 horas semanais e para os docentes, 30 horas de trabalho.

Fonte: Elaboração própria (2018), com base em Maurício (2014, p. 40-51).

Gonçalves (2006) afirma que a escola de tempo integral no Brasil surgiu a partir da década de 1980 com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente denominados de “Brizolões”, idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro. O discurso que se produzia e reproduzia em terras brasileiras nesse momento era o de implantar escolas de tempo integral seguindo modelos e propostas de países desenvolvidos, desconhecendo-se, contudo, que a jornada escolar ampliada nesse países se assentava em valores outros, culturalmente diferentes do Brasil (MAURÍCIO, 2014), como nos indicam, no caso da Europa, os seguintes elementos apontados por Maurício (2014, p. 33): “[...] a diversidade europeia não nos é familiar, tal a diferença do que chamamos diversidade no Brasil [...]”; e, “[...] na Europa, na maioria dos países, o ensino escolar é gratuito, mas não a alimentação e qualquer outro serviço não curricular, mesmo que oferecido no espaço escolar.” A essas questões, Maurício (2014, p. 34) acrescenta as características brasileiras, que “[...] limitam a configuração dos sistemas de ensino: (i) profunda desigualdade social; (ii) distribuição irregular de vagas nas escolas, de acordo com a região, com impacto sobre a necessidade de transporte; (iii) infraestrutura, em geral, precária, inclusive a de transporte.” Além disso, devem ser consideradas as peculiaridades de países europeus citadas por Maurício (2014), como: (i) as atividades não curriculares são



pagas, como também a refeição; (ii) as atividades não são oferecidas pela equipe escolar, não sendo a integração ao currículo é uma meta.

Outrossim, as discussões sobre a escola de tempo integral têm gerado consensos e divergências quanto à sua função, ao papel que pode exercer perante a sociedade e as novas concepções que delas surgem relativamente à escola e ao conjunto de atividades que deve executar na tentativa de desenvolver as múltiplas potencialidades dos alunos. Nesse sentido, apesar de as discussões terem apontado algumas fragilidades das políticas em sua implementação, as divergências situam-se, sobremaneira, em concepções de mundo, na atuação educacional do Estado e sua responsabilização, na escola e sua reorganização, revelando ainda a necessidade de se estender a ampliação do tempo aos professores, de se repensar o “[...] tempo de cuidado [...]” (PEREYRA, 2005 *apud* MAURÍCIO, 2014, p. 48), quebrando a “[...] obsoleta e rígida organização temporal que prevalece em nossas instituições escolares.” (CARIDE GÓMEZ e MORÁN DE CASTRO, 2005, p. 69 *apud* MAURÍCIO, 2014, p. 40).

Seguindo essa discussão, Caride Gómez e Morán de Castro (2005 *apud* MAURÍCIO, 2014, p. 39) se reportam a quatro tempos com os quais se envolve no cotidiano a criança escolarizada, havendo, conforme os autores, nessas modalidades de jornada sobrecarga de atividades e tarefas para os alunos:

[...] o tempo familiar, que diz respeito ao lar e aos que aí convivem; o escolar, delimitado por calendário e horários letivos, por dia, semana, mês ou curso; o peri-escolar, que inclui diversas atividades, como deveres, aulas particulares, transporte; e o extra-escolar, o tempo livre, cujas atividades são opção do próprio aluno ou de seus familiares.

Fundada em outras concepções acerca do processo educacional, o que por si só altera e reconfigura instituições sociais e papéis de atores diretamente envolvidos com esse processo, as discussões sobre a educação integral redimensionam o campo de atuação política, configurando e destacando as habilidades multidimensionais de crianças e adolescentes destinatários da educação; e ampliam as atividades desenvolvidas na escola e as desenvolvidas fora dela, numa tentativa de conceder-lhes oportunidades de aprendizagens que não eram contempladas na rotina dura da escola tradicional. Nesse sentido, destacam-se as ideias a seguir:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16).

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



psicossocial.

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Destaque-se que, a partir dessa concepção acerca do sujeito como possuidor de uma condição multidimensional que deve ser trabalhada na escola, termo consensual entre os autores, a literatura especializada tem cunhado as mais diversas nomenclaturas para abranger e descrever os esforços em ampliar esse tempo da escola: “educação em tempo integral”, “escola de contraturno”, “educação integral”, “jornada ampliada”, “educação integral e integrada” (MONTEIRO; SCAFF, 2015, p. 13), havendo um esforço didático, no campo teórico, para estabelecer distinção entre educação integral e escola de tempo integral e pontuando as aproximações que lhes são inerentes. É de se destacar, nesse sentido, a sistematização teórica e didática empreendida por Cavaliere (2010) e Leclerc e Moll (2012):

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, 2010, p. 1).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

Nesse quadro de discussões, há autores que veem com grandes vantagens a instituição de escolas de tempo integral, reconhecendo nessas propostas oportunidades de exercício da cidadania com a ampliação de oportunidades educativas, notadamente no que se refere à oferta de atividades às crianças e adolescentes de classes socialmente desfavorecidas, atividades que possibilitarão desenvolver seus aspectos multidimensionais, ampliando o leque de atividades desenvolvidas sem muita criatividade pela tradição escolar. Para Gadotti (2019, p. 38),

[...] a escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

De forma geral, há preocupação com o encaminhamento que se tem dado a essas políticas de educação integral e, por consequência, com a instituição de tempo integral nas



escolas brasileiras. Essas preocupações apontadas em estudos pós-implementação e com fundamento em análises de experiências de algumas escolas centram-se em muitos aspectos que merecem detida observação, os quais serão citados aqui, entre outros: (i) preocupação se a escola realmente operou de fato alguma mudança com a política que lhe foi encaminhada ou se houve apenas uma acomodação em suas estruturas físicas, permanecendo rotinas antigas; (ii) preocupação com a realidade das escolas brasileiras no tocante à infraestrutura e à necessária logística para viabilizar as atividades demandadas, a exigirem deslocamentos e acolhimentos necessários; (iii) preocupação com o atingimento das metas propostas e sua repercussão na melhoria dos resultados dos alunos; (iv) preocupação com os recursos humanos mobilizados para a execução dessas políticas nas escolas (professores, alunos, direção, eventuais profissionais externos) e eventuais deslocamentos, visitas, necessitando assim serem repensados outros tempos, como o dos professores; (v) formação e qualificação docente, considerando a maior disponibilidade de tempo (da escola, do aluno, da sociedade, das equipes diretivas e dos professores); (vi) preocupação com a viabilidade econômica e financeira das propostas; (vii) preocupação com esse novo encargo social atribuído à escola, considerando a ampliação do conceito de escola e de sua organização ou mesmo se a escola deveria ser responsável pelo encargo que lhe foi atribuído, notadamente no que se refere a um previsível assistencialismo; (viii) e, por fim, eficiência e eficácia das políticas, considerando que são ajustadas ao contexto e à realidade da escola, algumas vezes com profunda descaracterização da proposta originária.

De forma geral, os desafios com que essa “nova escola” lida são os mais diversos possíveis, necessitando ser repensada a educação conjuntamente com os demais atores que participam do processo, como os professores e os alunos. Destes, poder-se-ia pensar sobre a formação que devem receber com a denominação de “integral”. Seriam, assim, importantes questões a se pensar: (i) a possibilidade de precisar ampliar ou não a jornada escolar para possibilitar o oferecimento dessa integralidade ou mais oportunidades educativas, conforme sustenta a política federal destinada à educação integral; (ii) ou, mesmo ampliando essa jornada, não buscar essa integralidade, deixando a escola com mais tempo, mas com as mesmas práticas; (iii) ou, em não havendo a ampliação, sustentar isto como uma causa para não oferecer a educação integral, o que seria de todo prejudicial à essência da educação.

Nesse sentido, considerando todas as questões levantadas sobre a educação integral e a realidade das escolas brasileiras, evidenciamos que não se pode estabelecer uma relação direta entre ampliação de jornada e oferecimento de educação integral, podendo isto ocorrer ou não, a depender do propósito da escola e dos documentos que a regem. Ademais, há de se pensar também na viabilidade de a escola buscar essa integralidade formativa sem que ocorra ampliação da jornada, otimizando espaço e atividades.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA

O município de Santarém tem empreendido esforços, mesmo que ainda tímidos, no sentido de ampliar a jornada do tempo escolar, executando atividades, com adesão pela



Secretaria Municipal de Educação em 2009, relativas à educação integral por meio do Programa Mais Educação, programa do Governo federal que visa “[...] fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas.” (BRASIL, 2011, p. 8)

Ferreira (2016), por meio de uma pesquisa histórica e documental, situa os estudos sobre a educação integral no município de Santarém, apresentando um panorama dessas ações empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2008-2014, considerando a implantação do Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e as iniciativas locais voltadas para a ampliação do tempo da jornada escolar. A pesquisa revelou como resultados duas estratégias de ampliação do tempo escolar adotadas no município: escola de tempo integral e o aluno de tempo integral.

Gomes (2017), por meio de estudo de caso de uma escola da rede estadual do município, desenvolveu pesquisa com a finalidade de analisar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), implementado em uma escola estadual em Santarém/PA no período de 2012 a 2014. Os resultados apontaram, sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no ProEMI, para um distanciamento entre as orientações sobre a efetivação do programa e a realidade escolar encontrada com a sua implantação, como, entre outros citados: assessoramento técnico, pedagógico e financeiro, garantia de execução dos projetos originados na demanda da comunidade escolar, organização pedagógica da escola em turno parcial para atender a propostas de um currículo interdisciplinar.

Conforme Ferreira (2016), a Secretaria Municipal de Educação aderiu ao Programa Mais Educação em 2009 e atendeu nesse ano 18 escolas da área urbana do município. Beneficiou um total de 2.412 alunos, tendo sido, em 2012, o programa ampliado e contemplado escolas do campo, aumentado para o total de 164 escolas contempladas e 16.783 alunos atendidos. O número de escolas atendidas salta para 215 nos anos de 2013/2014, tendo sido 19.596 alunos beneficiados, revelando a tendência ao aumento da oferta.

O município possui atualmente duas escolas que funcionam em regime de tempo integral, uma na zona rural e outra na zona urbana, fundadas respectivamente em 2011 e 2012. Mais duas escolas estão em funcionamento em regime de tempo integral no município: Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria Uchôa Martins e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Ambrósio. Essas escolas adotam a modalidade de ensino integral nas turmas de 1º ano do ensino médio, com possibilidade de ampliação dessa oferta nos anos posteriores.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Santarém (Semed), há um significativo aumento do número de escolas que atendem ao Plano Municipal de Educação (2015-2025), tendo acarretado, conseqüentemente, aumento do número de matrículas de 2011 a 2013 e uma expressiva adesão da escola pública nesse mesmo período, como se evidenciam nos Quadros 2 e 3 a seguir. (PARÁ, 2015, p. 63).



Quadro 2 - Porcentagem de matrículas em tempo integral na educação básica

Ano	Todas as redes
2011	8,7% - 8.310
2012	7,6% - 7.145
2013	18% - 15.871

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação (apud PARÁ, 2015, p. 63), com adaptações.

Quadro 3 - Porcentagem de matrículas em tempo integral na educação básica

Ano	Pública	Privada
2011	9,5% - 8.126	2% - 184
2012	8,5% - 7.004	1,5% - 141
2013	20,1% - 15.666	2,1% - 205

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação (apud PARÁ, 2015, p. 63), com adaptações.

Houve ainda um aumento no município de Santarém no ano de 2013, considerando o quadro nacional e estadual, do percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação integral, conforme se observa no Quadro 4:

Quadro 4 - Escolas da educação básica que oferecem educação integral

Brasil	Pará	Santarém
34,4%	15,8%	40,3%
2013	2013	2013

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação (apud PARÁ, 2015, p. 63), com adaptações.

Em que pese esses avanços e a realidade da educação integral no município de Santarém, assim como as dificuldades com que lidam estados e municípios brasileiros para implementar e manter as atividades inerentes à política nacional de educação integral, considerando dificuldades de ordem administrativa e financeira, de infraestrutura, de formação docente, das consequências da implementação vertical, a adesão à política do Governo federal tornou-se expressiva em relação ao Programa Mais Educação no município. Contudo, ganhou pouco destaque e interesse por parte dos governos municipal e estadual em relação à escola de tempo integral, mecanismo utilizado na implementação da educação integral.

Relativamente às bibliotecas das escolas municipais, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, o município de Santarém/PA, no ano de 2017, possuía: 409 escolas, 47.852 alunos do ensino fundamental, 2.368 alunos do EJA, 2.511 alunos de creche, 9.718 alunos do pré-escolar. (PARÁ, 2017). Esse quantitativo demanda um esforço do município na criação e manutenção de bibliotecas escolares, ou salas de leitura de forma a atender a lugares com naturezas muito específicas e assegurar aos alunos o acesso à informação por meio da leitura.

Transcorridos nove anos da edição da Lei n. 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, as escolas da rede municipal



de ensino de Santarém/PA ainda não cumprem integralmente as determinações desse diploma legal, havendo limitações relativamente à suficiência do acervo para atender à demanda gerada. Além disso, o fato de não haver internet em algumas escolas compromete as ações relacionadas à leitura ou mesmo o acesso ao conhecimento que poderia ser viabilizado pela escola, já bastante comprometido em razão de apenas 11% das escolas possuírem bibliotecas.

A Secretaria Municipal de Educação apresenta um diagnóstico das escolas (SANTARÉM, 2017) que possuem biblioteca/sala de leitura na região urbana. Apenas 14 das 38 escolas possuem bibliotecas e 24 possuem salas de leituras, todavia o documento não deixa clara a diferença entre os dois termos utilizados e se há ou não substituição de uma por outra ou se é apenas uma questão de nomenclatura, considerando acervo, profissional lotado e espaço destinado às atividades.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SANTARÉM/PA

Fundada em 4 de fevereiro de 2011, a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral é mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, sendo, após a habilitação no MEC, custeada com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mediante Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Assim como a construção, em 2012, da escola de tempo integral do campo, é a primeira escola de tempo integral na área urbana do município de Santarém/PA, representando os esforços tímidos ainda de ampliação da jornada escolar no município por meio da construção de escolas organizadas para funcionar para além do turno escolar.

Projetada para o desenvolvimento, na área urbana do município de Santarém/PA, de atividades próprias da escola de tempo integral, conforme as políticas do Governo federal, a escola é assim descrita no Projeto Político Pedagógico: educação para a cidadania para 2014-2017. (SANTARÉM, 2014, p. 5, grifo nosso):

A escola foi construída com dois pavimentos, sendo na área térrea: 5 salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, *biblioteca*, sala de supervisores, refeitório, sala de atividades múltiplas, banheiros, depósitos, quadra poliesportiva, cozinha e área livre; e no andar superior: 5 salas arejadas, respeitando as normas de acessibilidade.

Relativamente à proposta de educação projetada para a escola no Projeto Político-Pedagógico (SANTARÉM, 2014, p. 17), considerando a necessidade de interação deste com as atividades da educação integral, informam-se três pilares norteadores: “1. Temas geradores; 2. Relação dialética (prática-teoria-prática); e 3. Participação coletiva”. Ressalte-se que, sobre a política indutora da educação integral, uma das metas contidas no Projeto Político-Pedagógico da escola prevê, para o horizonte vislumbrado no projeto (2014-2017), com 100% de atingimento para cada ano: “Desenvolver o Programa Mais Educação (horta escolar, atletismo,



capoeira e estudo do conhecimento [...]” (SANTARÉM, 2014, p. 8), prevendo, no tocante às atividades a serem desenvolvidas, que

As atividades pedagógicas são realizadas em três períodos: quatro horas diárias de efetivo trabalho pedagógico em sala de aula, desenvolvendo ações de ensino/aprendizagem; refeição seguida de descanso de uma hora e trinta minutos; e em seguida o Programa Mais Educação, que tem a duração de três horas envolvendo as oficinas: Estudo do conhecimento; Capoeira; Atletismo e Horta; e encerrando com as atividades extracurriculares voltadas para música, xadrez, teatro, inglês e recreação com duração de duas horas, ou seja, das 14h30 às 16h30. (SANTARÉM, 2014, p. 18).

No Projeto Político-Pedagógico: educação para a cidadania, em dois momentos a biblioteca é mencionada: (i) no momento em que o documento trata da caracterização física da escola, informado que, além de outros espaços, foi nela construída uma biblioteca destinada ao “[...] desenvolvimento de atividades inerentes a escola de tempo integral [...]” (SANTARÉM, 2014, p. 6), funcionando das 7h30 às 16h30 e tendo duração diária de 9 horas; e (ii) na parte que se refere ao Plano de Ação da escola, composto por metas, ações, metodologia, período, recursos, responsáveis e resultados, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – A biblioteca no Projeto Político-Pedagógico da escola

Metas	Ações	Metodologia	Período	Recursos	Responsáveis	Resultados
Manter o índice de aprovação de 93%	Acompanhar as atividades de <i>leitura na biblioteca</i>	Através de rodas de conversas alunos x professores	Diariamente	Diário do professor	Professora Maria Rosimar	
Garantir 99% de alunos alfabetizados ao final do 2º ano	*Atividades de <i>leitura na biblioteca</i>	Através do acompanhamento Pedagógico é detectado alunos faltosos em Diário de classe e ocorrências de sala de aula, os quais os pais serão informados através de telefonema, visita a residência. Os pais serão advertidos ainda que se o aluno continuar faltando o conselho Tutelar será informado.	Diariamente	Livros didáticos, data show, tv, os clássicos	Professora Maria Rosimar	

Fonte: Santarém (2014, p. 27-29).



As ações constantes do Projeto Político-Pedagógico que se reportam ao uso da biblioteca preveem sua utilização por ocasião das atividades de leitura. Nesse sentido, o Projeto faz diversas referências às práticas de leitura, as quais deverão ser realizadas nos espaços da biblioteca, sem, contudo, definir uma ação que envolva diretamente a biblioteca ou que parta a iniciativa da biblioteca. Há, por exemplo, as metas cujo atingimento se dará nos quatros anos de vigência do Plano, com definição, para cada ano, do percentual a ser atingido:

Quadro 6 – Projeto de leitura no Projeto Político-Pedagógico da escola

DESCRIÇÃO DAS METAS	2014	2015	2016	2017
Desenvolver projeto de leitura em todas as turmas	100%	100%	100%	100%

Fonte: Santarém (2014, p. 8).

A leitura também consta do item 7. *Proposta Curricular*, relativamente às competências e às habilidades necessárias aos tempos atuais, destacando-se o “Domínio da leitura, escrita e resolução de problemas [...]” (SANTARÉM, 2014, p. 22), tendo, relativamente ao currículo, a escola definido sobre a utilização do (i) *currículo pleno* (programas e disciplinas estabelecidos pelo MEC, carga horária e conteúdos, definidos pela LDB; e do (ii) *currículo eletivo*, relativo a todas as atividades extraclasse, em complementação ao currículo pleno. Também consta a leitura por ocasião da formulação da proposta de formação continuada, preceituando que

A formação demandada pelo Projeto Político Pedagógico, na dimensão inicial e continuada, deve apoiar-se em princípios e pressupostos, que concebam os educandos e os educadores enquanto sujeitos do processo ensino/aprendizagem, valorizando as experiências e saberes vivenciados. (SANTARÉM, 2014, p. 23).

Ressalte-se que, além de as atividades de formação pedagógica envolverem professores, equipe técnica e gestores, a formação de que trata o Projeto Político Pedagógico considera tanto educando como educadores como “[...] sujeitos do processo ensino/aprendizagem, valorizando as experiências e os saberes vivenciados.” (SANTARÉM, 2014, p. 23). Com essa preocupação relativa à formação dos educandos, a escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico, define seus objetivos e se propõe à “Realização de encontros, rodas de conversa e gincanas educativas, com envolvimento dos educandos e familiares: leituras, dificuldades de leituras e incentivo a leitura [...]” (SANTARÉM, 2014, p. 24), iniciativa a ser desenvolvida possivelmente nas dependências da biblioteca, conforme se deduz das metas acima elencadas. Ainda sobre as atividades de leitura, uma das ações do Plano de Ação determina que haverá um “Monitoramento das atividades de leitura e escrita.” (SANTARÉM, 2014, p. 29).

Por meio de pesquisa realizada pelo Programa de Cooperação Acadêmica (Procad), com dados obtidos no ano de 2017, apresentam-se as seguintes informações, considerando dados obtidos com professores:



Quadro 7 - Professores que frequentam bibliotecas

Frequentar a biblioteca	Resposta	Porcentagem
Sempre (A)	3	18,75
Eventualmente (B)	10	62,5
Nunca (C)	3	18,75
Total de entrevistados	16	100
Total de respostas	16	100

Fonte: Santarém (2017).

A questão tentou obter de professores informações sobre frequentar bibliotecas ou não. A ação de frequentar bibliotecas por parte de professores pode levar-nos a duas possíveis leituras: i) uma associada à preocupação do professor com sua formação como leitor, formação mais ampla em razão de a biblioteca conter uma variedade de acervo bibliográfico, com possível repercussão das atividades de leitura nas aulas ministradas por esses professores; ii) outra, considerando esse contato com a cultura proporcionado pela interação com as bibliotecas, ligada à consequência imediata da ação dos professores relativa à possível influência, advinda do exemplo de frequentar bibliotecas, na promoção e no incentivo da leitura dada pelo professor-leitor. Admitindo a hipótese de ocorrência de uma ou outra leitura decorrente do ato de visitar bibliotecas pelos professores, não se pode negar que elas estão diretamente associadas à questão da leitura, considerando que “Sem leitura, não há biblioteca.” (DURBAN ROCA, 2012, p. 31).

Acrescenta-se a essas duas leituras o fato de a questão revelar eventual prestígio que a biblioteca tem para esses professores, num momento em que as bibliotecas sofrem certa crise de identidade. É certo que hoje a biblioteca concorre com outros recursos e formas de disponibilização do conhecimento, deixando de ter a primazia na disponibilização e no acesso ao conhecimento, inclusive com questões que se levantam acerca de sua desnecessidade e de sua crise de identidade, levando autores a reclamar por adequação aos novos tempos. Esse contexto de questionamento talvez explique o fato de apenas 62,5% frequentam eventualmente a biblioteca e ocorra percentual igual (18,75%) para aqueles que sempre ou que nunca frequentam.

Parece evidente que, como contrapartida a esse discurso que questiona a existência da biblioteca, a qual funciona como guardiã da história da humanidade, será preciso sempre um discurso que justifique a existência de uma biblioteca escolar e que lhe dê visibilidade e sentido, e não a presença em si da biblioteca, como recurso facilitador de processos de ensino-aprendizagem (DURBAN ROCA, 2012), sendo a função educativa e primordial da biblioteca a promoção da leitura e, com esta, a democratização da informação e do conhecimento, proporcionando uma formação que se consolide como capaz de fomentar o senso crítico e o alcance e exercício da cidadania. A biblioteca torna-se, nesse sentido, um espaço ideal para a concretização de ações pedagógicas de apoio à escola, devendo a esta estar vinculada.

Nas informações prestadas sobre a biblioteca, nos questionários com informações da escola, sem explicitar os critérios utilizados para obtenção dos valores atribuídos, a biblioteca da escola recebeu, em uma escala de Ótimo (A), Bom (B), Ruim (R), Inexistente (D), a nota B



(Bom). Neste aspecto, caso não se apresentem os critérios utilizados ou os itens utilizados para considerar a biblioteca como um espaço BOM, possivelmente a atribuição da nota estaria relacionada com a infraestrutura geral e aparente da biblioteca ou pelo conjunto físico da biblioteca. Parece razoável, como espaço público da escola, que se deva, na atribuição de qualquer valor, dimensionar o que seria *bom* para o usuário que frequenta a biblioteca e que serviços oferecidos permitem atribuir essa nota, pois aí se estariam vendo questões relativas ao funcionamento da biblioteca, ao sentido dela no contexto da escola e para seus usuários mais frequentes, funcionando como “recurso educacional”. (DURBAN ROCA, 2012, p. 20).

Ademais, boas condições de infraestrutura de bibliotecas, apesar de serem necessárias, precisam estar associadas a acervos diversificados e efetiva utilização da biblioteca, com profissional preparado tecnicamente para orientar a intermediação, funcionando como parte integrante da escola, e com certos parâmetros mais ou menos estabelecidos para acomodar o acervo, a execução de atividades destinadas aos usuários e dos serviços administrativos cotidianos.

Sobre as condições atuais da biblioteca, são dadas as seguintes informações:

Quadro 8 – Condições atuais da biblioteca da escola

Com relação à sala de redação e biblioteca, responda as questões a seguir. (Marque uma resposta para cada item).	Sim	Não	Resposta
11. Possui acervo diversificado que desperte o interesse do aluno?	A	B	A
12. Possui brinquedoteca?	A	B	B
13. Possui espaço para estudo individual?	A	B	B
14. Possui espaço para estudo coletivo?	A	B	A
15. Os livros podem ser manuseados?	A	B	A
16. Os livros podem ser emprestados?	A	B	A
17. Existem pessoas responsáveis pelo atendimento na biblioteca?	A	B	A
18. O espaço é climatizado e bem iluminado?	A	B	A

Fonte: Santarém (2017).

Como a biblioteca da escola destina-se a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária específica, presume-se que não possuir brinquedoteca pode significar um índice de inadequação da biblioteca para seu público imediato, considerando que todo o mobiliário de uma biblioteca adquire um significado para seus frequentadores. Na perspectiva dos alunos, será necessário, considerando a faixa etária, definir o espaço da biblioteca como um lugar sobre o qual se atribui um significado, podendo, por exemplo, significar: espaço de informação, de conhecimento, de pesquisa escolar, de refúgio, de execução de atividades de reforço escola, de empréstimos de livros.

Acerca dessa biblioteca escolar estudada, constatam-se: (i) a ocorrência de um desvirtuamento da finalidade precípua da biblioteca, servindo para depósito de livro, encontros,



reuniões e outros eventos da escola; (ii) a inexistência de projeto da Secretaria Municipal de Educação para as bibliotecas escolares, das quais são obtidos dados somente para preenchimento de documentos de avaliação institucional, não havendo um banco de dados com as informações relativas às bibliotecas, situação que demandaria ações da Secretaria para consolidar os dados sobre as bibliotecas escolares municipais e profissionalizar o gerenciamento delas; (iii) a falta de envolvimento da biblioteca em documentos da escola (e.g. a biblioteca é mencionada no projeto político-pedagógico da escola estudada apenas duas vezes, quando a escola busca desenvolver atividades de leitura); (iv) as atividades desenvolvidas na biblioteca da escola restringem-se a aulas de reforço, com ações desarticuladas e isoladas, não havendo um projeto da biblioteca para a escola nem da escola para a biblioteca; (v) a biblioteca, em razão de o acervo constituir-se em sua maioria de livros didáticos, inadequados aos usuários (alunos de 1º ao 5º ano), é pouco atrativa aos alunos, fato que justificaria os motivos da frequência dos alunos à biblioteca e pouca utilização pelos professores; (vi) a biblioteca supre carências da escola acerca do espaço, funcionando como uma extensão das atividades administrativas da escola, perdendo assim sua identidade e caracterização própria, uma vez que precisa adaptar-se para outras finalidades; (vii) há evidentes prejuízos formativos para alunos das classes populares que compõem o corpo discente da escola no que diz respeito à aquisição da cultura e à formação do senso crítico e questionador, impossibilitando o acesso às oportunidades educativas promovidas pelas extensão da jornada; (viii) a biblioteca ideal para os participantes da pesquisa destoa da realidade da escola quanto ao acervo desejável, ao conforto do espaço com conexão à internet e à formação profissional na área para gerenciar as atividades administrativas e técnicas da biblioteca; (ix) a participação de alunos nas atividades desenvolvidas na biblioteca depende de iniciativas de professores, os quais justificam o pouco uso do espaço em razão das condições desfavoráveis da biblioteca quanto, principalmente, ao acervo; (x) a escola possui um bibliotecário, sem assistente ou pessoal lotado para apoiá-lo, com cargo de origem de professor, em situação de readaptação profissional, trabalhando 39 anos na educação e há 4 anos destes na biblioteca, sendo esta uma situação delicada para uma escola que funciona em tempo integral.

A biblioteca poderia ser mais bem utilizada como recurso pedagógico para a execução das atividades da escola, considerando a ampliação da jornada escolar e os propósitos de formação integral do aluno. Isto, a meu ver, não parece ocorrer. A biblioteca escolar não se constitui, na escola, de espaço diferenciado e, decorridos seis anos de sua criação, não se pode dizer que houve ações implementadas no sentido de potencializar seu uso, comprometendo a proposta de formação integral. Neste último ponto, contudo, seria necessário verificar fatores internos e externos que estariam determinando o uso pouco produtivo da biblioteca. Igualmente, seria necessário analisar até que ponto o propósito de educação integral para o qual a escola foi projetada não restaria comprometido, tendo sido efetivada apenas a ampliação da jornada, sem, contudo, configurar a ocorrência de uma formação que pretende ampliar as oportunidades educacionais dos sujeitos, considerando diversas dimensões.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação vertical de políticas de educação integral pelo Governo federal, embora amparada pela Constituição de 1988, nos termos da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da CF/1988), acarretou problemas e dificuldades em virtude de realidades específicas locais, de implantação e de acompanhamento posterior e de infraestrutura que os entes federativos precisam dispor para executar essas políticas. Em muitos casos, evidencia-se que a política pública educacional é consistente, que não houve preparação prévia das escolas, que a formação docente é desprestigiada e que as políticas implantadas nas escolas não criam outra instituição nem modificam velhas práticas.

Destacam-se ainda consensos firmados sobre a dimensão assistencialista das políticas de educação integral e sobre o papel do Estado na proteção dos economicamente mais necessitados, atribuindo uma nova e estranha função à escola. São ainda apresentadas justificativas de que a escola não estaria preparada para executar essas políticas e por isso executa da forma diferente do que foi previsto nos documentos e propostas governamentais, numa lógica de deslocamento de responsabilidade marcada por uma relação causa-efeito negativa e de produção de resultados que nem sempre exemplificam a realidade, mas sim respondem à necessidade de mensurar, de dar um retorno positivo e de garantir recursos posteriores.

Nesse sentido, estudos sobre a educação integral e a escola de tempo integral no município de Santarém podem revelar como essas políticas são executadas, mostrando o distanciamento das distintas fases da *policy* (agenda, formulação, implementação e avaliação), conforme Perez (2010); dar oportunidade para que atores locais diretamente envolvidos possam manifestar-se e apresentar as realidades e as dificuldades das escolas para executar essas políticas; e revelar ainda o comprometimento da essência dessas políticas quando adaptadas a contextos locais desfavoráveis. Podem ainda contribuir para o fortalecimento dessas políticas e serem decisivos ao revelarem as situações diversas em que foram implementadas, o funcionamento e os resultados decorrentes na perspectiva dos atores envolvidos: alunos, professores, equipe gestora, sociedade, representantes dos governos etc., constituindo essas percepções instrumentos fundamentais para a elaboração e reelaboração de políticas públicas.

No caso da biblioteca escolar, há de se reconhecer que, inserida no contexto da escola, deve ela ser avaliada com base em recursos da área de Educação, considerando pertencer ao conjunto próprio das políticas educacionais, com agente pedagógico interdisciplinar. (DURBAN ROCA, 2012).

A biblioteca escolar pode – equipada e com recursos necessários – contribuir com as políticas indutoras de educação integral, possibilitando, com base no acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a formação integral de alunos e promovendo o exercício da cidadania.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 3-10, 1988.
- BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. MOLL, J. (org.). Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2011.
- CAVALIERE, A. M. Educação Integral. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010.
- DURBAN ROCA, G. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém**: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Pará, 2016.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GOMES, T. C. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – Proemi**: singularidades desta política em uma escola estadual. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Pará, 2017.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo, n. 2, 2006.
- LECLERC, G. de. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educ. rev.** [online]. n. 45, p. 91-110, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>. Acesso em: 6 out. 2014.
- MAURÍCIO, L. V. Ampliação da jornada escolar: diferenças entre Europa e Brasil (2014). *In*: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014, p. 33-53.
- MONTEIRO, E. S.; SCAFF, E. A. da S. A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, v. 5, n. 2, 2015.



PAIVA, V. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.

PARÁ. Prefeitura Municipal de Santarém. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Ofício n. 411/2017, de 26 de dezembro de 2017.

PARÁ. Prefeitura Municipal de Santarém. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Plano Municipal de Educação 2015-2025** – Santarém-Pará.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria de Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Santarém, Pará, 2014/2017.

SANTARÉM. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Questionários Procad/Ufopa**. Santarém, Pará, 2017.

Notas

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Revisor de Textos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Contato: solanolira.pereira@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal do Oeste do Para (UFOPA). Contato: anselmo.colares@gmail.com