

Impactos do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) para Fortalecimento da Pesquisa em Educação Integral no interior da Amazônia

Impacts of National Academic Cooperation Program (PROCAD) for Strengthening Research in Integral Education in the interior of the Amazon

Recebido: 15/03/2023 | **Revisado:** 27/07/2023 | **Aceito:** 21/08/2023 | **Publicado:** 29/04/2024

Leandro Sartori

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6073-1313>
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>
Universidade Federal do Oeste do Pará
E-mail: liliacolaress@gmail.com

Como citar: SARTORI, L.; COLARES, M. L. I. S.; Impactos do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) para Fortalecimento da Pesquisa em Educação Integral no interior da Amazônia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-17, e15123, Abr. 2024.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo objetiva mapear os impactos do projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação” – aprovado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) – no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). A metodologia adotada foi de análise documental dos dados contidos nos relatórios apresentados ao PROCAD e consulta às dissertações decorrentes do referido projeto no PPGE. Os resultados apontam o crescimento de produções; aprofundamento da compreensão sobre as políticas indutoras de educação integral; e a consolidação da formação acadêmica dos estudantes que, em sua maioria, são profissionais da educação.

Palavras-chave: PROCAD; Amazônia; Educação Integral.

Abstract

This article aims to map the impacts of the project “The pedagogical experiences of integral education policies in the Amazon: research and training network” – approved by the National Academic Cooperation Program (PROCAD) – in the Graduate Program in Education at the Federal University of Western Pará (PPGE/UFOPA). The methodology adopted was document analysis of the data contained in the reports submitted to PROCAD and consultation of the dissertations resulting from the project in the PPGE. The results point to the growth of productions; deepening understanding of policies that induce integral education; and the consolidation of the academic training of students, most of whom are education professionals.

Keywords: PROCAD; Amazon; Comprehensive Education.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) integrou o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), edital nº 71/2013. Neste edital, o PPGE/UFOPA e os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) propuseram juntos o projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”. Este artigo objetiva evidenciar os impactos engendrados pelo projeto, apresentando ao PROCAD no PPGE/UFOPA no que se refere à produção de pesquisas na região Norte sobre educação integral.

A metodologia adotada no artigo é de análise documental dos relatórios escritos por cada um dos três programas de pós-graduação, que sistematizam os resultados do projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”. Por meio desses relatórios, realizou-se o mapeamento quantitativo das produções dos programas. Após tal mapeamento, analisamos as dissertações elaboradas no PPGE/UFOPA, decorrentes do projeto e, por conseguinte, que versam sobre educação integral.

O texto está organizado em duas seções. A primeira explicita a discrepância regional quanto ao oferecimento de pós-graduação *stricto sensu* e o esforço engendrado por instituições de fomento à pesquisa para dirimir tais desigualdades por meio do PROCAD. Apresentamos, ainda, o mapeamento quantitativo das produções decorrentes da cooperação entre UNICAMP, UNIR e UFOPA no referido projeto. Em seguida, indicamos, a partir da amostra de dissertações selecionadas do PPGE/UFOPA, as contribuições propiciadas pelo edital PROCAD para a consolidação das pesquisas no programa de pós-graduação e para o estudo sobre a educação integral.

2 O PROCAD E O PROJETO “AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: REDE DE PESQUISA E FORMAÇÃO”

A pesquisa científica em pós-graduação no Brasil tem sido induzida em consonância com Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG), cujas metas têm se alinhado às necessidades do desenvolvimento tecnológico e inovação, decorrentes de demandas do mercado produtivo e financeiro (CARVALHO; SILVA JÚNIOR, 2017).

Os primeiros PNPGs na década de 1970 se vinculavam à capacitação de pessoal docente para as universidades, crescimento da produtividade e racionalização dos recursos, estabelecendo uma conexão entre o setor produtivo e a produção acadêmica. Anos depois, no PNPG da década de 1980, fica explícita a preocupação com o incentivo das pesquisas que atendessem às “prioridades nacionais”, inclusive de formação de recursos humanos para o trabalho (MOURA; ROCHA NETO, 2015).

Nos PNPGs surgidos, respectivamente, em 2005 e 2011 houve continuidade da política que torna orgânica a relação entre universidade-indústria-governo e converte o conhecimento produzido em mercadoria, muitas vezes, alinhada ao

empresariado. Exemplo disso fica expresso no rápido crescimento da quantidade de bolsas na modalidade de “desenvolvimento tecnológico empresarial”, iniciando seu oferecimento em 1989 com 29 bolsas e ultrapassando a marca de 6 mil bolsas por ano a partir de 2006. Outro indício dessa vinculação é a destinação de parte significativa das verbas do CNPQ para as áreas de Engenharia e Ciências Biológicas. Segundo os autores Carvalho e Silva Júnior (2017), tal alinhamento da produção científica com demandas empresariais tem fragilizado a formação universitária teórica e ampliado o número de pessoas com certificação de “alto nível de qualificação” que se dedicam às atividades não universitárias. O modelo empresarial se faz sentir, inclusive, no modo como são gerenciados os próprios programas de pós-graduação, já que sua avaliação leva em conta o gerenciamento da produtividade e a classificação que consideram, dentre outros aspectos, o quantitativo de produtos¹.

Em decorrência das políticas de estímulo à ampliação da pós-graduação articulada com as demandas produtivas, houve a consolidação de alguns polos de excelência acadêmica concentrados nas regiões Sul e Sudeste. Essas regiões permanecem até a atualidade como aquelas com maior quantitativo de programas e número de estudantes no mestrado e no doutorado. Tal realidade gera disparidade regional no oferecimento de cursos de pós-graduação, o que tem sido enfrentado nos últimos PNPGs citados.

Os investimentos mais recentes propiciaram crescimento dos cursos no período de 2011-2020, seja com o aumento do número de programas de pós-graduação por região – 7 no Sudeste; 3 no Sul; 8 no Centro-Oeste; 7 no Norte; e 21 no Nordeste –; seja com o aumento dos cursos oferecidos de mestrado e de doutorado – cursos de mestrado acadêmico cresceram 34%, atingindo o total de 3.653 cursos credenciados, e cursos de doutorado cresceram 49%, totalizando 2.410; cursos de mestrado profissional cresceram 144%, com 852 cursos credenciados; e o doutorado profissionalizante conta com 37 cursos credenciados recentemente (CAPES, 2019; CAPES, 2021). A maior parte das instituições que oferecem pós-graduação são públicas, cerca de 83%, e as áreas de pesquisa com maior percentual de cursos são a da Saúde e a das Ciências Humanas – juntas ocupam cerca de 31% do total de cursos, apesar de não serem as áreas com maior investimento.

O crescimento da pós-graduação ocorreu de forma a atenuar um pouco as assimetrias regionais, como se constata na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição regional dos cursos de doutorado

REGIÃO	2011	2019	CRESCIMENTO (%)	PARTICIPAÇÃO	
				2011	2019
Centro-Oeste	101	184	82%	6%	8%
Nordeste	239	386	62%	15%	16%
Norte	51	93	82%	3%	4%
Sudeste	912	1.221	34%	56%	51%
Sul	312	526	69%	19%	22%

¹ Magnin et al. (2020) sinalizam que o modelo de avaliação não é neutro e tem provocado consequências sensíveis para o fazer docente, por vezes, transformando a socialização do conhecimento científico em atividade tarefa e de controle do processo de trabalho do pesquisador.

TOTAL	1.615	2.410	49%	100%	100%
-------	-------	-------	-----	------	------

Fonte: GeoCAPES apud CAPES, 2021.

Percebe-se um expressivo aumento dos cursos nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, o que gera reflexos positivos na quantidade de pessoas formadas. Um exemplo claro é percebido em 2011, quando se formaram 11.321 doutores, e esse número subiu para 24.422 em 2019. Utilizou-se o exemplo do crescimento dos cursos de doutorado; no entanto, o mestrado acadêmico é hoje o curso com maior capilaridade e impacto regional.

Nas últimas décadas, seja no PNPG de 2005, seja no de 2011, houve esforço para minimizar as disparidades regionais por meio da “otimização à estrutura existente” – com a consubstanciação de redes cooperativas entre universidades. Uma das estratégias adotadas foi o lançamento do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), cujo primeiro edital é dos anos 2000 e pode ser descrito como um programa que

possibilita a utilização de recursos humanos e da infraestrutura das instituições de ensino superior para a abordagem de novos tópicos de pesquisa e a criação de condições estimulantes à associação de projetos para o fortalecimento da produção de conhecimentos e da formação pós-graduada. Os programas de pós-graduação considerados consolidados, ou seja, avaliados pela Capes com nota igual ou superior a 5, associam-se a outros programas ainda em fase de consolidação, geralmente cursos novos avaliados com notas 3 e 4, ou fazem associações entre programas consolidados para apresentar projetos conjuntos, envolvendo a realização de missões de pesquisa e docência e de estudos (MOURA; ROCHA NETO, 2015, p. 725-726).

Foram criadas nove edições do PROCAD² que totalizam 903 projetos apoiados, atendendo a 2.301 equipes e 9.480 bolsas concedidas, com financiamento de aproximadamente 268 milhões de reais. Dentre esses editais, o PROCAD 2013, ao qual se associa o projeto em análise, teve umas das mais expressivas quantias de financiamento – em torno de 77 milhões de reais (MOURA; ROCHA NETO, 2015). No PROCAD edital 71/2013 constam como objetivos:

OBJETIVO GERAL

O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD tem por objetivo apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições distintas, que estimulem a formação pós-graduada e, de maneira complementar à graduada, e também a mobilidade docente e discente. O Programa atende ao disposto no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, o qual prevê ações que visem à diminuição das assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

² PROCAD 2000; PROCAD 2001; PROCAD 2005; PROCAD 2007; PROCAD 2013; PROCAD–Amazônia 2006; PROCAD–NF 2007; PROCAD–NF 2008; PROCAD–NF 2009.

1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.1.1 Promover a consolidação de Programas de Pós-Graduação;
- 1.1.2 Estimular a interação científico-acadêmica de modo a constituir redes de cooperação;
- 1.1.3 Estimular novas linhas de pesquisa dentro dos Programas de Pós-Graduação participantes da cooperação;
- 1.1.4 Contribuir para o equilíbrio regional da pós-graduação brasileira;
- 1.1.5 Ampliar a formação de mestres e doutores e a produção científico-acadêmica;
- 1.1.6 Apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa;
- 1.1.7 Promover a mobilidade de docentes, de discentes de pós-graduação e de discentes de graduação entre as equipes de pesquisa envolvidas no projeto (CAPES, 2013).

Os projetos que pleiteiam financiamento do PROCAD são apresentados por um coordenador-geral vinculado a um programa de pós-graduação com nota superior a 5, associado a programas “em consolidação”, com notas 3 ou 4. Cada programa considerado “em consolidação” conta com um coordenador associado e com os demais professores que integram o projeto.

Os projetos contemplados com recursos do edital podem empregá-los: para concessão de bolsas; auxílio-moradia; custeamento de passagens aéreas; pagamento de diárias para missões de docência e pesquisa; despesas com material de consumo e serviço de terceiro; custeio de hospedagem, alimentação e deslocamento. O prazo para execução do projeto é de quatro anos, podendo haver prorrogação por mais um ano. No caso do projeto que investigamos, a vigência ocorreu entre novembro de 2014 e dezembro de 2019.

No edital citado, o Programa de Pós-Graduação da UNICAMP foi proponente do projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, junto a dois programas de pós-graduação “em consolidação” situados na região Norte do país (UNIR e UFOPA). O projeto foi aprovado e executado, gerando impactos:

Além de ter sido um dos dois únicos Projetos aprovados pelo Edital 071/PROCAD-CAPES na área da Educação, esse projeto, executado entre novembro de 2014 e dezembro de 2019, traz consigo não só o reconhecimento de ter produzido dezenas de artigos, livros, dissertações e teses sobre as modalidades “tempo integral” e “educação integral”, mas, também, o mérito de ter promovido o conceito “politécnica” a princípio pedagógico e consolidando a modalidade “educação integral politécnica”. (CASTRO, R.; MACIEL, 2021, p. 3).

O PROCAD viabilizou a produção de conhecimentos sobre a educação integral, por meio das trocas interinstitucionais que se materializaram em apresentações, publicações de trabalhos e artigos, participação em bancas e orientação de trabalhos de IC, mestrado, doutorado e estágios pós-doutorais. Outra

dimensão destacada no excerto supracitado foi a promoção do conceito de politecnicidade e educação integral politécnica, abordados mais à frente.

Quanto ao projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, construiu-se uma tabela a partir dos relatórios elaborados pelos coordenadores que contabiliza as produções. Sistematizamos essas informações em dois eixos: 1. Artigos; apresentação de trabalho; publicação em anais etc.; 2. Participação em bancas ou orientações de pós-graduação³.

Tabela 2: Produções (2014-2019)

Universidade	Docentes	Eixo 1	Eixo 2
UNICAMP	12	81	21
UNIR	4	46	28
UFOPA	10	115	37
Total	26	242	86

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos relatórios (UNICAMP, 2020; UNIR, 2020; UFOPA, 2020).

É notável que entre 2014 e 2019 houve expressiva quantidade de produções, demonstrando consolidação das atividades de pesquisa e da temática da educação integral. Os programas “em consolidação” apresentaram considerável desempenho tanto no quantitativo de atividades quanto nos trabalhos produzidos, o que é favorável à ampliação do impacto e ao equilíbrio regional objetivados pelo PROCAD. Sem contar as bolsas sanduíche e uso de recursos para diárias ou participação em eventos – itens não contabilizados no levantamento –, damos destaque à formação de alguns dos docentes em estágio pós-doutoral nas instituições parceiras. Essa mobilidade da equipe docente fortaleceu a rede de pesquisa.

A segunda dimensão mencionada por Castro e Maciel (2021), a contribuição teórica para pensar a educação integral politécnica, diz respeito ao aspecto qualitativo deste trabalho. A seguir faz-se o esforço de aprofundar os impactos do projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação” nas dissertações do PPGE/UFOPA no que se refere às conclusões dos estudos sobre educação integral.

³ Os relatórios serviram para a organização interna da equipe. Eles foram feitos de maneiras diferentes por cada coordenador. O ponto comum na organização dos levantamentos é que todos relacionam as produções a cada docente vinculado ao edital. Como os relatórios estavam organizados de acordo com a produção de cada docente, eventualmente, pode ter ocorrido a contagem duplicada de produções em coautoria.

3 OS IMPACTOS DO PROCAD NO PPGE/UFOPA: OS PRODUTOS, SUAS CONCLUSÕES E A CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO

Ao considerar o expressivo número de produções vinculadas ao projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, optamos por circunscrever a pesquisa a uma pequena amostra: dissertações sobre educação integral ou ampliação da jornada sob responsabilidade da escola que constem como resultado do PROCAD e que tenham sido orientadas e defendidas no PPGE/UFOPA. Ao examinar os 37 produtos que constam na Tabela 2, notamos que 18 atendem ao critério. No Quadro 1, listam-se as dissertações pelo sobrenome dos autores, ano de defesa, título, nome do orientador e produtos (artigo, capítulo de livro ou publicação em anais de eventos) que foram desdobramentos feitos pelo estudante com outro estudante ou com professor.

Quadro 1: Dissertações sobre Educação Integral defendidas no PPGE/UFOPA vinculadas ao projeto

AUTOR E TÍTULO DO TRABALHO	ORIENTADOR	PRODUTOS
Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral. (SOUZA, 2015)	Anselmo Colares	6
Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015. (AGUIAR, 2016)	Maria Lília Colares	2 4
Educação em tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. (FERREIRA, G., 2016)	Maria Lília Colares	9
Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná – Pará. (SILVA, L., 2016)	Maria Lília Colares	5
O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar. (SIQUEIRA, 2016)	Maria Lília Colares	3
As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense. (VASCONCELOS, C., 2016)	Solange Rocha	3

A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém – PA. (CASTRO, A., 2017)	Maria Lília Colares	2
Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: análise de uma realidade. (CORRÊA, 2017)	Sinara Almeida da Costa	3
A educação integral e o programa Ensino Médio Inovador – PROEMI: singularidades desta política em uma escola estadual. (GOMES, 2017)	Maria Lília Colares	6
A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém – Pará. (VASCONCELOS, M., 2017)	Solange Helena Ximenes Rocha	2
O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém – PA. (PEREIRA, R., 2018)	Anselmo Colares	2
Educação integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém – PA. (OLIVEIRA, 2019)	Maria Lília Colares	1
Educação Integral na escola do campo em Santarém – Pará: o caso da Escola Irmã Dorothy Mae Stang. (PEREIRA, M., 2019)	Maria de Fátima Matos Souza	1
O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018. (SILVA, N., 2019)	Maria Lília Colares	1
Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém – PA. (SOUSA, E., 2019)	Maria Lília Colares	4
A implantação do Programa Mais Educação no município de Itaituba-PA. (ARAUJO, 2020)	Edilan Quaresma	1
Educação Integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com profissionais de uma escola pública em Santarém – PA (NUNES, 2020)	Solange Helena Ximenes Rocha	2

Políticas Educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra – PA (2012-2018). (SOUSA, L., 2020)

Maria Lília Colares

2

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados dos relatórios (UNICAMP, 2020; UNIR, 2020; UFOPA, 2020).

Com base na análise do Quadro 1, percebem-se algumas características que evidenciam o impacto do projeto: 1. na formação de pesquisadores; 2. no fortalecimento das pesquisas que são realizadas e de sua divulgação em produtos; 3. no aprofundamento dos temas vinculados à educação integral.

Em primeiro lugar, cabe considerar que o fortalecimento da pós-graduação através do PROCAD teve papel relevante na formação dos estudantes-pesquisadores. Ao consultar o currículo lattes dessas pessoas em março de 2023⁴, observou-se que: pelo menos quinze (15) delas são profissionais que trabalham na área da educação – nove como pedagogos, cinco como professores da educação básica e uma como docente na universidade; além disso, 6 estudantes deram continuidade à pós-graduação e estão cursando ou já concluíram o doutorado. Assim, fica explícito que o PROCAD, ao promover cooperação acadêmica entre universidade e prover recursos, colabora para a formação de novos pesquisadores e gera impactos na atuação profissional dessas pessoas, que atualmente estão inseridas no sistema educacional.

No que tange ao fortalecimento e à divulgação de pesquisas na região Norte ou sobre essa região, percebeu-se relevante número de trabalhos que foram publicados pelos estudantes/pesquisadores sobre as temáticas de sua dissertação em forma de artigo em periódicos científicos, capítulos de livros e anais de congressos nacionais e internacionais. Esses trabalhos são, muitas vezes, fortalecidos pela atuação conjunta entre o estudante-pesquisador e outras pessoas vinculadas ao projeto, seja o próprio orientador da dissertação, sejam outros estudantes ou professores.

Ao ler os itens pré-textuais das 18 dissertações organizadas no Quadro 1, constatamos que pelo menos 10 destacam a sua conexão com o projeto PROCAD, mas o trabalho de Eli Sousa (2019) demonstra que a missão realizada na UNICAMP, propiciada com os recursos do projeto, foi fundamental para a consolidação de sua formação e da pesquisa.

O edital PROCAD gerou, de fato, impactos na produção dos conteúdos, no caso deste projeto, sobre a educação integral. Portanto, nos detivemos em elaborar uma síntese das conclusões sobre o tema a partir das dissertações. Assim, realizou-se leitura e sistematização dos resumos, introdução e conclusão de todos os trabalhos. Notou-se que todos se dedicam a problemas decorrentes das políticas educacionais indutoras de educação integral na atualidade. Ao se referir a essas políticas indutoras atuais, todos consideram os marcos legais da esfera federal, em alguns casos os marcos legais do estado do Pará; todavia, não se detêm em investigar problemas nacionais ou estaduais, optam pela forma como tais políticas foram

⁴ Os currículos de 5 pessoas foram atualizados pela última vez antes de 2021, de modo que pode haver atualizações nas atividades profissionais e nos estudos, que desconhecemos.

implementadas no âmbito local. A maioria dos textos se concentrou nos problemas de municípios paraenses e apenas um deles estudou um município do Amazonas.

Nesse sentido, a legislação brasileira – a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases – não traz em seus artigos o termo “educação integral”, mas todas reiteram que devem ser garantidas as condições para o desenvolvimento de crianças e jovens do ponto de vista intelectual, social e afetivo. Com o Plano Nacional de Educação publicado em 2001 – Lei nº 10.172 –, fica mais explícito o uso do termo formação integral associado à expansão da jornada escolar. Ainda que o plano tenha preconizado a necessidade de expansão da jornada escolar, não houve, a princípio, uma política nacional de indução a iniciativas de expansão da jornada escolar (tempo integral, como é costumeiramente chamado).

No ano de 2007, com o Decreto nº 6.094, que instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o reconhecimento da jornada escolar ampliada (a partir de 7 horas diárias na escola) no Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino (FUNDEB) – Lei nº 11.494 –, despontaram políticas indutoras da “educação integral”.

O Programa Mais Educação (transformado em Programa Novo Mais Educação em 2016) e o Programa Ensino Médio Inovador, ambos criados em 2009, foram as ações com maior impacto para a “educação integral”, principalmente por suscitarem a ampliação da jornada escolar e a transformação de algumas atividades do currículo escolar – o primeiro programa explicitando como princípio pedagógico o conceito de cidades educadoras (ressignificado no Programa Novo Mais Educação em reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática em preparação para avaliações externas) e o segundo programa reconhecendo os projetos de vida como elemento norteador do currículo.

Ademais, o Plano Nacional de Educação de 2014 – Lei nº 13.005 – estabeleceu metas e estratégias para a expansão da jornada escolar, em especial na meta 6 e as estratégias dela decorrentes. O cumprimento desta meta seria de grande impacto para a escolarização das crianças e jovens brasileiros, haja vista a projeção de que o atendimento em “tempo integral” seria estendido a 25% do alunado da rede pública e ofertado em pelo menos 50% das escolas.

No bojo dessas políticas de indução à ampliação da jornada escolar, citadas como “educação integral”, o financiamento à pesquisa para viabilização do projeto PROCAD foi fundamental, pois os estudantes-pesquisadores puderam ampliar a compreensão sobre as formas como tais políticas foram implantadas na região Norte, muitas vezes dialogando com sua realidade profissional. Mesmo que os trabalhos não partam de uma mesma perspectiva teórico-metodológica, é razoável dizer que buscam uma análise, muitas vezes crítica, das políticas indutoras de educação integral ou jornada ampliada na região Norte.

Gerusa Ferreira (2015), Souza (2016), Siqueira (2016), Clêny Vasconcelos (2016), Maria Aparecida Pereira (2019) e Eli Sousa (2019) revelam que a ampliação de jornada escolar resultou de proposição externa às respectivas escolas analisadas em cada dissertação e que essa proposição não dialogou com os educadores para sua criação e implementação. Logo, nem sempre os professores, monitores e pedagogos tinham conhecimento sobre os programas, suas ações e suas possíveis articulações com os projetos previamente desenvolvidos na instituição. Identificou-se também que a ampliação da jornada ocorreu apenas para o estudante, de maneira que os docentes e monitores do projeto não dispunham de horário de planejamento,

formação continuada ou dedicação exclusiva à escola na qual se desenvolveu o projeto de ampliação de jornada – os monitores, em particular, gozavam de condição precária de contratação e de formação acadêmica. Mas o que chama atenção, de fato, é que os projetos estimulavam a permanência de estudantes na escola no contraturno, sem garantir a existência de espaços adequados e sem que houvesse um planejamento pedagógico consistente das ações aplicadas na ampliação de carga horária.

Um aspecto enfatizado por Souza (2015) é que as políticas de ampliação da jornada escolar têm sido associadas à permanência apenas das crianças e de jovens em situação de vulnerabilidade social na escola, não atendendo ao conjunto da comunidade escolar. Essa perspectiva de atendimento aos sujeitos em vulnerabilidade, sem a garantia das condições de formativas condignas, é associada às recomendações feitas por organismos internacionais para os países em desenvolvimento.

Para Gerusa Ferreira (2016), Luciene Silva (2016), Clênya Vasconcelos (2016), Adriângela Castro (2017) e Araújo (2020), os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação incorporam mais responsabilidades para a escola, ampliando não apenas o tempo de permanência do estudante, mas a própria tarefa de que a escola providencie espaços e atividades a serem cumpridas. Ainda que os programas promovam ampliação do tempo do estudante sob responsabilidade da escola, como não garantem os locais para a realização das atividades, a escola precisa encontrar parcerias que viabilizem estruturas para os estudantes ficarem.

Explicita-se, ainda, o problema com o trabalho na biblioteca das escolas com jornada ampliada, já que ela não tem se constituído um espaço de apropriação dos saberes. A biblioteca se desvirtua da sua finalidade precípua, servindo para depositar livros, fazer encontros, reuniões e aulas de reforço dos projetos. Não se consolida um trabalho educativo para a biblioteca (PEREIRA, R., 2018).

Dessa forma, a ampliação de jornada escolar não tem promovido enriquecimento de atividades pedagógicas. Seu pressuposto é de priorizar estudantes em vulnerabilidade social. Os estudantes devem circular pelos territórios educadores – reconhecendo que a educação aconteceria em diversos espaços da sociedade e não necessariamente implicaria a ação sistemática da escola na difusão dos saberes –, e caberia à escola a função de guarda das crianças e jovens sob sua responsabilidade, ou seja, há uma ressignificação da própria função da escola.

Uma expressão do problema de haver ausência de ação planejada para a ampliação do tempo escolar pode ser percebida em uma das dissertações que versam sobre a educação infantil. Neste trabalho foram comparadas as atividades desenvolvidas na turma de horário parcial e na turma de horário integral. Observou-se que as atividades de ambas as turmas ocorrem de maneira semelhante, pois a turma de horário integral realiza as atividades de maneira duplicada, ou seja, a rotina da manhã é espelhada no turno da tarde (CORRÊA, 2017). Nas atividades aplicadas às turmas de jornada ampliada, não se observa mudança no currículo, já que se aplicam atividades de preparação para o ensino fundamental quanto ao aprendizado das letras e dos números, bem como exploram-se as datas comemorativas.

Uma grave questão identificada é que os programas, além de deixarem em aberto responsabilidades nas mãos da equipe gestora, ainda possuem um caráter passageiro, sofrendo intercorrências das mudanças de governo, dificultando que a escola consolide a incorporação das atividades do “contraturno” nos projetos

institucionais. Um exemplo claro das intercorrências e da suscetibilidade dos programas à troca de governo é expressa no Programa Novo Mais Educação, que substituiu o Programa Mais Educação durante o Governo Temer. Neste novo programa, recomenda-se que sejam feitas atividades de reforço em Língua Portuguesa e Matemática, bem como se prepare o estudante para avaliações externas, oferecendo a possibilidade de que a ampliação de jornada seja de apenas 5 horas diárias. Ambos os aspectos contrariam o programa anterior, no qual a ampliação de carga horária era de 7 horas diárias e as atividades realizadas poderiam incluir diversos outros temas decorrentes das parcerias das unidades escolares.

Todas essas questões apresentadas têm afetado decisivamente o trabalho de gestores e professores. Aguiar (2016), Eli Sousa (2019) e Nunes (2020) asseveram que com a chegada de programas de ampliação da jornada há intensificação do trabalho dos gestores, de modo que passam a ser obrigados a dar conta da produção de relatórios e prestações de conta do uso das verbas, além de necessitarem buscar monitores para acompanhar os alunos na escola.

Oliveira (2019) e Lívia Sousa (2020) indicam dificuldades para materializar os programas nos municípios, dadas as difíceis condições das escolas e a falta de acompanhamento sistemático por parte das secretarias de educação. Oliveira (2019) evidencia, ainda, que até mesmo o cumprimento do Plano Municipal de Educação na meta 6 não tem sido levado a cabo.

No âmbito do programa destinado ao ensino médio, Gomes (2017) avalia que há uma preocupação com o fomento de iniciativas curriculares “inovadoras” no PROEMI, mas sem garantia de sua execução, uma vez que a Secretaria Estadual de Educação também não faz um acompanhamento sistemático das ações implementadas.

Desse modo, Nirlanda Silva (2019), ao construir estado do conhecimento com base nas dissertações do PPGE/UFOPA, sintetiza que:

A partir das análises contida nas dissertações, o PME mostrou-se uma política pública de cunho social, tendo em vista que presta atendimento à população menos favorecida economicamente, sobretudo àqueles alunos com baixo rendimento escolar, na tentativa de diminuir a situação de exclusão social. Por isso, o programa incorporou nas suas atividades a participação da família, da comunidade e da iniciativa privada, fato que confirma a tentativa de inclusão social.

No que diz respeito à visão das autoras das dissertações a respeito do programa, inferiu-se que a proposta de educação integral do PME está diretamente ligada à ampliação da jornada escolar em razão da existência do contraturno escolar. Essa vertente da educação integral está diretamente ligada à corrente pragmatista, na qual o indivíduo aprende pela experiência que as atividades na escola devem preparar para a vida em sociedade. Além desse caráter prático, ficou evidenciado o teor assistencialista do programa, em virtude da proteção social propagada ao estipular como critério de seleção os alunos em vulnerabilidade social.

Outro programa que ganhou destaque foi o PROEMI, que é direcionado ao ensino médio com o objetivo de oferecer ao jovem uma formação voltada não só para o trabalho, mas também para o

conhecimento de outras instâncias do conhecimento, através da ampliação das atividades por meio do redesenho curricular (...).

É preciso ter bem definida essa concepção para que seja possível o desenvolvimento de uma educação transformadora. O que se observou, no entanto, a partir das reflexões das autoras, foi a associação do conceito de educação integral ao que as políticas indutoras apregoam, uma educação voltada para o utilitarismo, que menciona a formação atrelada ao capitalismo. O caráter assistencialista assumido pelos programas materializa-se na figura da escola como protetora. (SILVA, N., 2019, p. 78)

O conjunto das dissertações contém substanciais contribuições em análise da implementação das políticas indutoras de educação (em tempo) integral que foram criadas pela instância federal, mas que têm apresentado inúmeros desdobramentos na esfera local. Os estudos desses desdobramentos locais foram realizados nas dissertações mencionadas e que constam como resultado da cooperação acadêmica instituída pelo PROCAD. Como se pode perceber, o PROCAD tem impactos no estabelecimento de redes de pesquisa, no fortalecimento da formação em programas avaliados como “em consolidação”, mas, decisivamente, seus resultados excedem os aspectos formais ou quantitativos, pois, como vimos, propiciaram a análise da realidade local no que se refere à avaliação de políticas indutoras de ampliação da jornada escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pós-graduação no Brasil se estruturou associada às necessidades produtivas e financeiras, de modo que, muitas vezes, os programas de pós-graduação têm respondido a demandas produtivas e produtivistas. As regiões Sul e Sudeste concentraram o maior volume de programas de pós-graduação e, conseqüentemente, de formação pessoal com alta qualificação. O PROCAD foi criado como resposta à necessidade de reduzir assimetrias regionais.

O edital PROCAD criado em 2013 contemplou o projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, criado pela UNICAMP, UNIR e UFOPA. Ele destinou recursos à cooperação acadêmica interinstitucional por meio de bolsas, de custeamento de missões de pesquisa e outros. Grosso modo, observou-se grande quantidade de produções de teses, dissertações, pós-doutoramentos, além de artigos e outras publicações em todas as instituições envolvidas.

Este trabalho deteve-se na sistematização dos impactos deste projeto em uma amostra de resultados gerados através de dissertações defendidas no PPGE/UFOPA, considerando três aspectos: a formação dos estudantes e a interlocução destes com outros sujeitos envolvidos no PROCAD; as suas produções; e, do ponto de vista qualitativo, os impactos nas análises sobre educação integral na região Norte.

Quanto ao primeiro aspecto, notou-se que a maior parte dos estudantes beneficiados pelo edital são profissionais da educação e atuam na rede pública, o que mostra a formação dos profissionais inseridos no sistema educacional, não só

potencializando sua formação acadêmica e atuação profissional, mas também gerando oportunidades de que essas pessoas avancem para o doutoramento.

As pesquisas vinculadas ao projeto geraram substancial quantitativo de publicações, sendo essas produções realizadas em redes de colaboração entre pesquisadores de dentro e de fora da UFOPA. Além disso, foi destacada a relevância do financiamento de missão de estudo para a constituição da pesquisa.

No que se refere ao aprofundamento das temáticas em educação integral, verificou-se que os estudos se detiveram na investigação dos impactos das políticas indutoras federais em sua implementação na região Norte, expressando fragilidades e potencialidades das políticas indutoras. Merece destaque a constatação de que há descontinuidade de trabalho a cada troca de governo; de que há falta de condições para implementação da jornada ampliada na escola; e de que não há uma reflexão aprofundada sobre o que é educação integral, viabilizando que o termo seja entendido apenas como expansão das horas sob responsabilidade da escola.

Por fim, percebeu-se que o PROCAD, dentro dos objetivos a que se propõe, apresentou resultados promissores. Tais resultados, no entanto, reiteram a lógica inscrita à pós-graduação brasileira de otimização de recursos já existentes, aproveitando a estrutura dos programas consolidados para atenuar desigualdades regionais e formar pessoas com qualificação para ocupação das vagas nos setores produtivos, no nosso caso a educação. Contudo, neste projeto, em específico, viabilizou críticas aos atuais programas indutores de educação integral e possibilitou a interposição de sugestões de aprofundamento das pesquisas em educação integral e de sugestões para aprimorar as próprias políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em Tempo Integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA no período de 2009 a 2015.** 174 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em:

[https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/696/1/Diss_Educa%
7%
3%
a3oemTempoIntegral.pdf](https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/696/1/Diss_Educa%c3%a7%c3%a3oemTempoIntegral.pdf). Acesso em: 08 nov. 2022.

ARAUJO, Diomark Pereira. **A implantação do Programa Mais Educação no Município de Itaituba-PA.** 167 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/498/1/Disserta%
3%
a3o_Implata%
7%
3%
a3odoProgramaMais.pdf](https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/498/1/Disserta%
3%
a3o_Implata%
7%
3%
a3odoProgramaMais.pdf). Acesso em: 08 nov. 2022.

CAPES. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Relatório 2019: Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAPES. **Evolução do SNPG no Decênio do PNPG 2011-2020.** (2021) Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de->

conteudo/07032022_EvolucaoDoSNPGnodeceniodoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf
Acesso em: 06 dez. 2022.

CAPEES. **Programa Nacional de Cooperação Acadêmica: edital 071/2013.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-071-2013-procad-pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARVALHO, C. P. F.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Pesquisa, Pós-Graduação e Conhecimento-Mercadoria aplicado no Brasil. **Eccos – Ver. Cient.** São Paulo, n. 44, p. 23-42, set/dez, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71553908002.pdf>. Acesso em: 03 mar 2023.

CASTRO, Adriângela Silva de. **A Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da equipe gestora:** a realidade de uma escola municipal de Santarém–PA. 103 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/221/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Educa%c3%a7%c3%a3ointegraltempo.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

CASTRO, R. F.; MACIEL, A. C. Apresentação: A educação integral no PROCAD (UNICAMP – UNIR – UFOPA) para o Brasil e além-mar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan.-dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27400/16134>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CORRÊA, Talita Ananda. **Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil:** análise de uma realidade. 147 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/talita_ananda_correa.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

FERREIRA, Gerusa Vidal. **Educação de Tempo Integral em Santarém:** Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008-2014. 175 páginas. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/gerusa_vida_ferreira.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

GOMES, Tânia Castro. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI:** singularidades desta política em uma escola estadual. 163 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/271/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Educa%c3%a7%c3%a3oIntegralPrograma.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

MAGNIN, L. S. L. T.; FARIA, J. H.; PENTEADO, R. C.; TAKAHASHI, A. R. W. Produtivismo na Pós-Graduação em Administração: posicionamentos dos pesquisadores brasileiros, estratégias de produção e desafios enfrentados. **READ**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, Maio/Ago 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/95633> Acesso em: 07 mar 2023.

MOURA, E. V.; ROCHA NETO, I. O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) na visão dos avaliadores dos projetos. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, dez.

2015. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/846/pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

NUNES, Márcia Cristina Ximenes Miranda. **Educação Integral em Tempo Integral: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém–PA.** 124 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/273/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Educa%c3%a7%c3%a3oIntegralTempo.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

OLIVEIRA, Talline Luara Moreira Melo. **Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para o cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém–PA.** 158 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Talline_Moreira.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

PEREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Educação Integral em Tempo Integral na Escola do Campo em Santarém–Pará: o caso da Escola Irmã Dorothy Mae Stang.** 107 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/262/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Educa%c3%a7%c3%a3oIntegralTempo.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

PEREIRA, Raimundo Solano Lira. **O Lugar da Biblioteca na Escola de Tempo Integral em Santarém–PA.** 144 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/309/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_lugarbibliotecaescola.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, Luciene Maria. **Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná.** 199 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/773/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Educa%c3%a7%c3%a3oIntegralDeTempoIntegral.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, Nirlanda Figueiredo da. **O Estado do Conhecimento sobre Educação Integral em Tempo Integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018.** 91 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Nirlanda_figueiredo.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. **O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar.** 154 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/697/1/Diss_OProgramaMaisEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à Educação Integral no Ensino Médio**: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém–PA. 163 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/333/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Programafomentoeduca%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOUSA, Lília Travassos. **Políticas Educacionais**: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra–Pará (2012/2018). 143 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/502/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Pol%c3%adticasEducacionaisA%c3%a7%c3%b5es.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOUZA, Rosana Ramos de. **Educação e Diversidade**: Interfaces e desafios na Formação de Professores para a Escola de Tempo Integral. 127 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2015. Disponível em:

http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/rosana_ramos_de_souza.pdf Acesso em: 08 nov. 2022.

UFOPA. **Relatório do PROCAD (2020)**. Universidade Federal do Oeste do Pará. (Não publicado).

UNICAMP. **Relatório do PROCAD (2020)**. Universidade Estadual de Campinas. (Não publicado).

UNIR **Relatório do PROCAD (2020)**. Universidade Federal de Rondônia. (Não publicado).

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense**. 106 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/786/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_AsExperienciasPedagogicasDaImplementa%c3%a7ao.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de. **A Formação continuada de professores na perspectiva da política de Educação Integral no município de Santarém–Pará**.

157 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/266/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_forma%c3%a7%c3%a3ocontinuadaprofessores.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.