



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TALLINE LUARA MOREIRA MELO OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
análise da implementação das políticas educacionais para
cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA**

SANTARÉM-PARÁ

2019

TALLINE LUARA MOREIRA MELO OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
análise da implementação das políticas educacionais para
cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

SANTARÉM-PARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- O48e Oliveira, Talline Luara Moreira Melo
Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento de Meta 6 do PME de Santarém-PA. / Talline Luara Moreira Melo Oliveira. – Santarém, Pará, 2019.
157 fls.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação .
- 1.Educação integral. 2. PME. 3. Meta 6. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370

TALLINE LUARA MOREIRA MELO OLIVEIRA

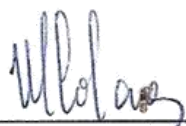
**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
análise da implementação das políticas educacionais para
cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

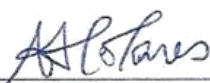
Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

Data de aprovação: 04/12/2019

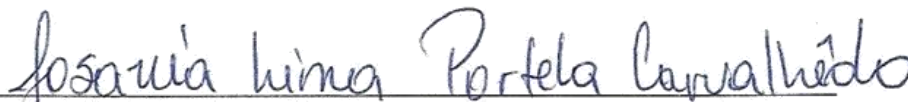
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares- UFOPA
Orientadora e Presidente da Banca



Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – PPGE/UFOPA
Membro Interno



Prof.^a Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo - PPGE/UFPI
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Edna Marzzitelli Pereira – PPGE/UFOPA
Membro Suplente

Dedico este trabalho ao meu maior incentivador, meu esposo Luiz, sempre ao meu lado com o seu amor, apoio e compreensão nas horas em que estive ausente. E as minhas gatinhas, companheiras de vida e estudos, elas conseguiram tornar minhas horas de escrita mais alegres e felizes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo seu infinito amor, misericórdia e amparo nos momentos de aflições e por todas as alegrias e conquistas concedidas por ele ao longo dessa jornada na busca da realização de mais um sonho.

À minha família, todo meu esforço dedicado nesta conquista foi por vocês, sempre estiverem presentes com muito amor e apoio! Aos meus pais Rejane e Marcos, pelos incentivos, orações, amor e, principalmente, por sempre me apoiarem em tudo. Ao meu esposo Luiz por seu amor e apoio incondicional. Às minhas irmãs, Tallita e Joycy, sempre tão presentes com palavras de incentivo oportunas para me fortalecer e serem o combustível para a construção deste trabalho. Aos meus sogros, Luiz e Dolonita, por todo amor e torcida por essa conquista. Às minhas cunhadas Paula e Roberta por toda torcida e paciência na leitura do meu material. E aos meus amigos que se tornaram parte da minha família aqui em Santarém: Ailana, Demétrio, Rita e Gisleno, obrigada pela amizade, apoio e pelos inúmeros momentos de descontração!

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Lília Colares, por sua acolhida durante estes últimos três anos, por confiar e acreditar em mim, pelos ensinamentos e acima de tudo, pelo amor, respeito, paciência e atenção dispensada a mim durante todo o meu percurso acadêmico na UFOPA. Minha inspiração como pessoa e profissional a ser seguida. Gratidão!

À Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-UFOPA) pela oportunidade de aprendizagem, troca de experiências e pelas amizades construídas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo fomento a minha pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, pela colaboração com as fontes documentais, em nome da Gerusa Vidal e Gabriel Abreu, pessoas determinantes na obtenção de parte dos dados. À Casa dos Conselhos, em nome da secretária da Casa, Sandra Vieira pela

receptividade e disponibilização dos documentos e ao Conselho Municipal de Educação, em nome de Greice Goch por todo auxílio na coleta dos dados da pesquisa.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa: Prof^a. Dr^a. Josania Carvalhêdo, minha eterna orientadora de graduação, sempre me apoiando e incentivando nos meus sonhos acadêmicos. Agradeço imensamente a sua produtiva presença em minha formação acadêmica. E ao Prof. Dr. Anselmo Colares por sua acolhida no Grupo de Estudos e Pesquisas “HISTEDBR/UFOPA” e pelos inúmeros ensinamentos e contribuições desde o início na construção deste trabalho.

Às minhas amigas e companheiras neste turbilhão de emoções durante todo Mestrado, Nirlanda Figueiredo e Ledyane Lopes, pelas palavras de incentivo, da mão amiga, apoio e principalmente pela amizade construída ao longo desses últimos anos.

A todas as pessoas que de maneira direta ou indireta, das quais não citei nomes, mas que contribuíram e me apoiaram para a realização deste trabalho. A todos meu muito obrigado e minha eterna gratidão!

RESUMO

O texto apresenta uma análise dissertativa sobre a implementação da Meta 6 do Plano Municipal de Educação que legitimou a Meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e assumiu a responsabilidade em termos municipais, por meio de dez estratégias para a consecução relativa à ampliação da educação em tempo integral. De acordo com a Constituição Federal de 1988 a educação é um direito social. Partindo deste pressuposto, é função do Estado garantir e efetivar as demandas sociais preconizadas por meio de políticas públicas com o intuito de garantir o direito à educação. Assim, a educação integral legitima-se como uma dessas políticas concebidas intencionalmente para resguardar tal direito. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou analisar a implementação da política indutora de educação integral (Meta 6- PME), com centralidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, no período de 2015 a 2018. A escolha por esse período deu-se devido o início da vigência do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), aprovado pela Lei nº 19.829, de 14 de julho de 2015. O objeto de estudo foi as políticas públicas de educação do município de Santarém-PA. Disserta-se sobre a educação integral e suas concepções teóricas, apresentando o contexto histórico das experiências concretizadas no Brasil, além dos dispositivos legais da educação integral e dos programas federais que foram criados com o intuito de induzir políticas de tempo integral para o Ensino Fundamental nos últimos anos, com base nos autores Cavaliere (2002; 2007); Moll (2010), Coelho (2009), de Santos (2016), Azevedo (2004), Saviani (2014; 2016), dentre outros. Aprofundamos os estudos sobre políticas públicas e as políticas públicas educacionais em seus aspectos gerais, compreendendo a educação integral à luz do ciclo de políticas, além de compreender o marco regulatório das políticas educacionais brasileiras: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, apresentando o Plano Nacional de Educação (PNE), com foco na Meta 6, que trata da educação em tempo integral e suas estratégias, apresentando a atual conjuntura da educação, com o impacto do corte de gastos ocasionado pela Emenda Constitucional de nº 95. Isso tangencialmente atinge e limita a implementação de políticas educacionais que abrangerão o período de vigência do PNE. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental compreendendo as fases de coleta de documentos e a análise, definindo como categorias: financiamento e infraestrutura da educação em tempo integral. Os resultados apontam que a SEMED desenvolve dois moldes de ampliação da jornada escolar: *alunos em tempo integral* por meio de programas federais, objetivando a complementação da formação no contraturno escolar, inicialmente com o Programa Mais Educação e posteriormente com o Programa Novo Mais Educação, além de possuir as escolas municipais de atendimento complementar: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy; e possui duas *escolas de tempo integral*: Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz, na região urbana e Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang, na região de campo. E sobre o Plano Municipal de Educação de Santarém estabeleceu-se na Meta 6 que concerne sobre à educação em tempo integral dez estratégias, sendo que cinco estratégias foram consideradas realizadas, porém, essa Meta ainda é um desafio para sua consecução, tanto no âmbito nacional como no município de Santarém, sobretudo, por conta da condição estrutural das unidades escolares da rede municipal, bem como pela falta de recursos para fazer as adequações nas escolas e atender os alunos, assim como também pela falta de construção novas escolas no município, aparelhadas para a oferta da educação em tempo integral.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação de Santarém-PA; Meta 6; Educação Integral.

ABSTRACT

The text presents a dissertative analysis on the implementation of Goal 6 of the Municipal Education Plan that legitimized Goal 6 established in the National Education Plan (PNE 2014-2024) and assumed responsibility in municipal terms, through ten strategies for achieving it on expanding full-time education. According to the 1988 Federal Constitution, education is a social right. Based on this assumption, it is the role of the State to guarantee and implement the social demands advocated through public policies in order to guarantee the right to education. Thus, comprehensive education is legitimated as one of those policies designed intentionally to safeguard such right. In this perspective, this research aimed to analyze the implementation of the inductive policy of integral education (Goal 6- PME), with centrality in the actions developed by the Municipal Education Secretariat of Santarém-PA, from 2015 to 2018. The choice for this period was due to the beginning of the Municipal Education Plan (PME 2015-2025), approved by Law N° 19.829, of July 14, 2015. The object of study was the public education policies of the municipality of Santarém-PA. A dissertation on integral education and its theoretical conceptions is presented, presenting the historical context of the experiences carried out in Brazil, in addition to the legal provisions of integral education and the federal programs that were created in order to induce full-time policies for Elementary Education in recent years, based on the authors Cavaliere (2002; 2007); Moll (2010), Coelho (2009), de Santos (2016), Azevedo (2004), Saviani (2014; 2016), among others. We deepened the studies on public policies and educational public policies in their general aspects, including comprehensive education in the light of the policy cycle, in addition to understanding the regulatory framework of Brazilian educational policies: the 1988 Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of Education, Law N° 9.394/96, presenting the National Education Plan (PNE), focusing on Goal 6, which deals with full-time education and its strategies, presenting the current conjuncture of education, with the impact of cutting expenditures caused by Constitutional Amendment N° 95. This tangentially affects and limits the implementation of educational policies that will cover the PNE's validity period. The methodology used was documentary research comprising the phases of document collection and analysis, defining the following categories: financing and infrastructure for full-time education. The results show that SEMED develops two ways of expanding the school day: *full-time students* through federal programs, aiming at complementing training in the school day, initially with the Mais Educação Program and later with the Novo Mais Educação Program, in addition to to have the municipal schools of complementary service: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque and Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy; and has two *full-time schools*: Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz, in the urban region and Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang, in the countryside. And about the Municipal Education Plan of Santarém, Goal 6 was set for 10 full-time education strategies, five of which were considered accomplished, however, this Goal is still a challenge for its achievement, both at the national level as in the municipality of Santarém, mainly due to the structural condition of the school units of the municipal network, as well as the lack of resources to make adjustments in schools and serve students, as well as the lack of construction of new schools in the municipality, equipped for the provision of full-time education.

Keywords: Municipal Education Plan of Santarém-PA; Goal 6; Integral Education.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1.	Metas do Plano Nacional de Educação em vigor.....	88
Quadro 2.	Percentual de escolas públicas que possuem em pelo 25% de alunos em Educação em Tempo Integral.....	93
Quadro 3.	Percentual de alunos da Educação Básica que pertencem a Educação em Tempo Integral.....	94
Quadro 4.	Descrição das metas e os números de estratégias do Plano Municipal de Educação (2015-2025)	100
Quadro 5.	Demonstrativo das matrículas da Escola da Floresta.....	109
Quadro 6.	Demonstrativo das matrículas da Escola de Educação Ambiental do Parque.....	109
Quadro 7.	Demonstrativo das matrículas da Escola das Artes Professor Emir Hermes Bemerguy	111
Quadro 8.	Demonstrativo das matrículas da Escola Frei Fabiano Merz	115
Quadro 9.	Demonstrativo das matrículas da Escola Irmã Dorothy Mae Stang	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Mapa com a proposta da divisão do estado do Pará	31
Figura 2.	Imagem aérea da cidade de Santarém mostrando o encontro do rio Tapajós com o rio Amazonas	33
Figura 3.	Mapa geográfico da localização do município de Santarém/PA.....	33
Figura 4.	Percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação em tempo integral	103
Figura 5.	Obra da cobertura da quadra poliesportiva da Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz.....	129
Figura 6.	Quadra Poliesportiva da Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Demonstrativo das Resoluções e Pareceres do CME do município de Santarém.....	38
Tabela 2.	Demonstrativo das Receitas do FUNDEB no município de Santarém	40
Tabela 3.	Demonstrativo das Liberações do FNDE para o PNAE no município de Santarém	42
Tabela 4.	Demonstrativo do número de alunos atendidos no Ensino Fundamental no município de Santarém.....	46
Tabela 5.	Demonstrativo de alunos participantes das Oficinas mais aceitas e trabalhadas pelas escolas no município em 2015.....	112
Tabela 6.	Demonstrativo de escolas municipais que tiveram seus planos de atendimento no novo formato do Programa Mais Educação aprovados em 2017.....	114
Tabela 7.	Recursos oriundos das duas Unidades Gestoras/Orçamentárias dos referidos anos (2015-2018)	121
Tabela 8.	Recursos efetivamente recebidos do Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nos anos de 2015 a 2018 pela SEMED.....	123
Tabela 9.	Quantidade de escolas construídas, ampliadas, pinturas e pequenos reparos na Região Urbana.....	127
Tabela 10.	Quantidade de escolas construídas, ampliadas, pinturas e pequenos reparos na Região do Campo – Planalto	128
Tabela 11.	Quantidade de escolas construídas, ampliadas, pinturas e pequenos reparos na Região do Campo – Rios	128
Tabela 12.	Quantidade de atendimentos no Setor de Manutenção nos anos de 2015-2016	130
Tabela 13.	Quantidade de atendimentos no Setor de Manutenção nos anos de 2017-2018	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento do Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFM	Câmara de Ensino Fundamental e Modalidades
CEI	Câmaras de Educação Infantil
CETEEI	Comissão Especial Temporária de Educação Escolar Indígena
CETI	Centro de Ensino de Educação em Tempo Integral
CEULS	Centro Universitário Luterano de Santarém
CF	Constituição Federal
CIAC	Centros Integrados de Atendimento a Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
CONAE	Confederação Nacional de Educação
CPLNP	Comissão Permanente de Legislação, Normas e Planejamento
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FME	Fórum Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HISTEDBR	Grupo de Pesquisas e Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil
ICPET	Instituto Cidadão Pró-Estado do Tapajós
IESPES	Instituto Esperança de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
LOM	Lei Orgânica do Município
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
NAF	Núcleo Administrativo Financeiro
NRF	Novo Regime Fiscal
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDEREx	Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Programa Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação

PPA	Planos Plurianuais
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PSE	Programa Saúde na Escola
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEMAD	Secretaria Municipal de Administração
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Santarém
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizado Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SINPROSAN	Sindicato dos Profissionais da Educação de Santarém
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINTER	Centro Educacional Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIUB	Universidade de Uberaba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	24
1.2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	28
2. O MUNICÍPIO DE SANTARÉM: ASPECTOS GERAIS E EDUCACIONAIS.....	30
2.1. ASPECTOS GERAIS	30
2.2. ASPECTOS EDUCACIONAIS	34
2.3. ÓRGÃOS ENVOLVIDOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SANTARÉM.....	35
2.4. <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM	42
2.4.1. Secretaria Municipal de Educação de Santarém: aspectos gerais	43
3. EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, BASES TEÓRICAS E DISPOSITIVOS LEGAIS.....	47
3.1. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	48
3.1.1. Concepção Anarquista	51
3.1.2. Concepção Pragmatista	52
3.1.3. Concepção Marxista	54
3.2. CONTEXTO HISTÓRICO DE EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	56
3.3. DISPOSITIVOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	59
3.4. PROGRAMAS FEDERAIS DE INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	63
4. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL À LUZ DA ANÁLISE DO CICLO DA POLÍTICA PÚBLICA.....	70
4.1. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS GERAIS	70
4.1.1. Ciclo de políticas: a luz da educação integral em tempo integral.....	76
4.2. MARCO REGULATÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	79
4.2.1. A Constituição Federal de 1988 e o foco da política educacional brasileira	80
4.2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	82

4.3. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	86
4. 3. 1. Meta 6: Educação em Tempo Integral e suas estratégias	91
5. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO NA SEMED A PARTIR DA META 6 DO PME	97
5.1. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM-PA.....	97
5.1.1 Meta 6: Educação em Tempo Integral no Plano Municipal de Educação (2015-2025).....	102
5.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM.....	106
5. 2.1. Aluno de Tempo Integral	107
5.2.1.2 Escolas Municipais de Atendimento Complementar	107
5.2.2. Programas Federais de indução a Educação Integral.....	111
5.2.3 Escola de Tempo Integral	114
5.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	117
5.4. INFRAESTRUTURA.....	125
5.5. ANÁLISE DA META 6 E SUAS ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025).....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
ANEXO.....	153

1. INTRODUÇÃO

O desafio de pesquisar sobre a temática de educação integral no município de Santarém-PA foi instigado pelo percurso acadêmico desta autora, inicialmente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde teve a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de licenciatura em Pedagogia, no período de 2014 a 2016, atuando em dois Centros de Ensino de Tempo Integral¹ (CETI) vinculados à Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) do Piauí. Essa vivência com a educação em tempo integral e com o programa indutor da educação integral nestes centros de ensino resultou no Trabalho de Conclusão do Curso intitulado “Escola de tempo integral: ampliação do tempo escolar e as contribuições para a promoção da aprendizagem no âmbito do Programa Mais Educação”.

Já na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a participação no grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR/UFOPA possibilitou o aprofundamento sobre a temática de educação integral e aflorou a necessidade de entendimento de como a Secretaria Municipal de Santarém-PA (SEMED) organiza o sistema educacional para a implementação de políticas educacionais indutoras² de educação integral.

Minayo (2002) afirma que “as questões das investigações estão, portanto, relacionadas a interesse e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e objetivos” (p.17-18). Diante do exposto, definimos como questão norteadora da pesquisa a seguinte indagação: Como a SEMED está configurando as políticas educacionais para atingir a Meta 6, relativa à educação em tempo integral, definida no Plano Municipal de Educação (PME) de Santarém-PA, no período de 2015-2018?

Nesta perspectiva, tem-se como objeto de estudo as políticas educacionais do referido município, e como recorte temporal, o período de 2015 a 2018, a escolha por

¹ Atuou nos anos de 2014 e 2015 no CETI Darcy Ribeiro e no ano de 2016 atuou no CETI Freitas Neto, ambos situados na capital do estado, Teresina -PI.

² Nesta pesquisa, adotaremos o termo política indutora “em um sentido psicológico e pedagógico, na filosofia clássica (sobretudo em Platão), a indução (epagogé) é entendida como um certo tipo de ensinamento, um processo de se levar alguém a adquirir um determinado tipo de conhecimento ou a adotar uma determinada atitude em relação a algo” (JAPAISSÚ; MARCONDES, 2001, p. 103). Desta forma, políticas indutoras de educação integral são ideias de uma educação que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, política, cultural e etc.

esse período deu-se à vigência do atual Plano Municipal de Educação (PME 2015/2025) aprovado pela Lei nº 19.829, de 14 de julho de 2015.

Partindo da necessidade de compreensão de como a SEMED se articula a fim de promover ações para atendimento da Meta 6 e suas estratégias voltadas para a educação em tempo integral no município, estabelecemos como objetivo geral: analisar a implementação da política indutora de educação integral (Meta 6- PME), com centralidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, no período de 2015 a 2018. Quanto aos objetivos específicos nos propusemos:

1. Identificar as ações previstas no Plano Municipal de Educação de Santarém-PA (PME 2015-2025) para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024);
2. Descrever os programas e projetos de ampliação do tempo escolar implementados na SEMED, na sua configuração quanto financiamento e infraestrutura, na sua aquiescência com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação;
3. Compreender como o município de Santarém-PA, por meio da SEMED, implementa as ações do sistema educacional para cumprimento das determinações legais, Meta 6 do Plano Municipal de Educação, acerca da educação integral.

A pesquisa se insere na linha História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e integra o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD- CAPES- Edital 071/2013), que desenvolve o projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação”, integrado à rede de professores pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Sabemos que a oferta ampliada da educação escolar, garantindo a universalização, a gratuidade e o atendimento aos princípios estabelecidos na Constituição Federal (CF) de 1988 deveria ser uma prioridade do país. No entanto, nossa história é marcada por desigualdades, pois somente para uma pequena parcela da população, a elite, a formação educacional tem sido possível. Realidade presente também em outros países, tanto que após a Segunda Guerra Mundial, com “[...] a

Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a Educação foi proclamada um direito global, cuja importância cresceu continuamente até os dias de hoje, tornando-se uma das grandes questões públicas” (ABRUCIO; BRAGA, 2018, p. 18).

Houve avanços substanciais, entretanto, não ocorreram da mesma forma nem ao mesmo tempo em todas as partes do mundo. No caso da educação brasileira, pode ser visto “[...] um caso retardatário, marcado por um longo período de elitismo educacional e pelo alijamento da imensa maioria da população da Educação formal” (ABRUCIO; BRAGA, 2018, p. 18-19), mas, quanto oferta de educação à classe menos favorecida da população, Ganzeli (2017) afirma que “possui como característica histórica a “precariedade” (p. 577).

A expansão da educação pública no Brasil, a partir da década de 1970, assume uma postura de aparente preocupação com as questões sociais, sendo que as reformas deste período objetivavam ampliação do atendimento escolar, sustentada por um viés gerenciador de agências de cooperação técnica e de financiamento, por meio de incentivos e empréstimos financeiros para a área educacional, podendo citar o Banco Mundial, como exemplo (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012; FONSECA, 2014).

A década de 1980 foi caracterizada pela redemocratização e pela promoção de experiências em âmbitos regionais e locais, com o objetivo de recuperar a escola pública. Além de ser uma década marcada também pela mobilização popular, após um amplo movimento que resultou na incorporação do direito à educação na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, devendo esse ser garantido pelo Estado. Essa época é considerada o marco da democracia brasileira, pois nela, houve a garantia do Estado democrático de direito e de justiça social, responsável por ampliar a proteção aos direitos e garantias fundamentais individuais e aos coletivos.

Conforme o Art.1 da CF de 1988, o Brasil constitui-se como um Estado democrático de direito, esperando-se do Estado a formulação de políticas públicas para o atendimento aos direitos sociais previsto no Art. 6: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2015, n.p.).

O documento revela o entendimento de que educação é um direito subjetivo e será efetivado com o Art. 208 § 1º da CF de 1988, no qual se postula que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Passando o Estado a ser visto

como uma instituição que fornece serviços, compreendendo a educação como um direito público subjetivo, a sociedade tem a possibilidade, por meio jurídico, de cobrança ao Estado para o cumprimento das normas, assegurando, assim, as prestações dos serviços previstos na lei. O termo “prestações” pode ser entendido como políticas públicas, conforme explicita Duarte (2004), como “objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente” (p. 114), ou seja, a vigilância sobre a atuação do Estado de direito social deve estar voltada ao cumprimento dos objetivos e programas de ações governamentais, constitucionalmente delineados a partir dos direitos sociais previstos no Art. 6 da CF de 1988.

Para que haja a efetivação dos direitos sociais, dentre eles, nos reportamos à educação, exige-se por parte do poder estatal uma série de ações e programas a serem implementados. A implementação desses programas, projetos ou ações é concebido através de um agrupamento de atos que ganham distintas formas como instrumentos jurídicos. Tais instrumentos podem efetivar as políticas públicas através de “leis ordinárias ou complementares, medidas provisórias, emendas constitucionais, decretos, planos, atos administrativos, regulamentos etc.” (DUARTE, 2004, p. 114).

A década de 1990 foi caracterizada por mudanças oriundas da globalização econômica e pelo redirecionamento da ideologia capitalista com o neoliberalismo, havendo determinação aos Estados nacionais para execução de reformas estruturais com ênfase nas políticas sociais. A reforma do Estado brasileiro minimizou as funções sociais do poder estatal, centrando nas relações de mercado, o modelo gerencial de administração pública, com foco nas políticas sociais e a privatização nos serviços públicos (FONSECA, 2014; GANZELI, 2017).

A década inicial dos anos 2000 foi caracterizada pelo notável crescimento econômico, maior efetivação de políticas públicas, com destaque para as camadas sociais mais vulneráveis da sociedade. Essa breve retrospectiva histórica auxilia na compreensão da complexidade que se apresenta para a educação brasileira, visto que, a escola pública na atualidade apresenta, através da sua organização, pontos que rememoram a cada década a que fizemos menção.

Compreende-se como função do Estado garantir e efetivar as demandas sociais preconizadas por meio de políticas públicas. Assim, a educação integral legitima-se como uma dessas políticas concebidas intencionalmente para resguardar tal direito. Como já exposto, a educação configura-se como um direito social.

Ainda que na CF de 1988 não haja nitidamente uma determinação acerca da educação integral, conforme o Art.205, a educação é legitimada como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2009, p. 132). Desta forma, Ganzeli (2017) destaca três premissas constitucionais que orientam a Educação Integral, de forma que o ato educativo tenha o intuito de: “garantir ao indivíduo seu ‘pleno desenvolvimento’ (**primeira premissa**), seu ‘preparo para o exercício da cidadania’ (**segunda premissa**) e sua ‘qualificação para o trabalho’ (**terceira premissa**)”, (p. 582, grifo do autor).

A primeira premissa – pleno desenvolvimento – deve atender às dimensões intelectuais, que podem ser entendidas a partir da educação escolar com a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a possibilidade de produzir novos conhecimentos; a dimensão física centra-se na ideia de consciência do corpo, cuidado com a saúde e a participação de atividades político-pedagógicas; e a dimensões psicológicas recaem sobre os processos de compreensão da realidade vivida sem nenhum tipo preconceitos ou estereótipos que possam reduzir a ação de uma pessoa ou grupos sociais (GANZELI, 2017).

Já a segunda premissa – exercício da cidadania – é algo que não se aprende somente com os livros, mas com a convivência na vida social e pública. Busca-se promover a vida democrática no ambiente escolar, “valoriza as relações pessoais e as atividades socializadas, o debate sobre a realidade social e a essência política da organização escolar, do bairro, do município, do estado [...]” (GANZELI, 2017, p. 585). Desse modo, possibilitará a atuação consciente da pessoa ou grupos sociais na realidade e comando de sua história, social e política.

A terceira e última premissa – qualificação para o trabalho – compreende que a educação deve qualificar para o mundo do trabalho, mas, “o trabalho em sua concepção ontológica, enquanto ação consciente dos seres humanos na transformação da natureza, para a garantia da sua existência enquanto humanidade, pois envolve todas as dimensões da vida humana” (GANZELI, 2017, p. 585). Posto isto, entendendo que o autor se fundamentou nas três premissas constitucionais orientadoras da educação integral, se faz necessário que o ato educacional se encarregue de atender a essas premissas. Só assim, é possível afirmar que estaremos no caminho da educação em sua integralidade.

As propostas de educação integral no Brasil são uma pauta antiga no âmbito educacional, mas ainda encontra empecilhos para sua efetivação. Dentre eles, podemos destacar, com base em Saviani (2014), a descontinuidade de políticas educacionais. Goch (2017) corrobora explicitando este obstáculo para as políticas educacionais: “troca de dirigentes públicos de concepções partidárias distintas e o reordenamento das políticas de acordo com a agenda de cada governo transforma a educação numa descontinuidade de alguns programas e projetos federais e locais [...]”, (p. 20-21).

Este entrave, com a ideia de “começar do zero” ou reformular determinado programa ou projeto persiste na educação brasileira, mas é imprescindível mudar para que o Brasil possa atingir a excelência necessária e assegurar a todos os estudantes o direito à educação de qualidade³.

De acordo com Parente (2017), anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996, a educação integral em tempo integral ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes ao longo do século XX, resultando na formulação e na implementação de algumas políticas, podendo citar a década de 1950 com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/BA, a partir das concepções, ideias e projetos de Anísio Teixeira. E, na década de 1980, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no governo de Leonel Brizola.

Após a aprovação dos dispositivos legais nas últimas duas décadas, que já indicavam a progressiva ampliação da jornada escolar por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei nº 10.172/2001 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na Lei nº 13.005/2014, nos primeiros anos de 2000, surgiram algumas experiências de políticas de ampliação da jornada escolar por todo o Brasil, com uma diversidade de modelos, o quais foram circunstanciadas por inúmeros condicionantes políticos e legais.

³ Este termo é polissêmico e carrega múltiplas significações. Com base em Darling-Hammond e Ascher (1991 *apud* Dourado e Oliveira, 2009, p. 207), “as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de: a) validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) credibilidade – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo”. Utilizaremos neste trabalho a definição de qualidade da educação como processo contínuo, circunstanciado por conjunto de valores e ações que objetivam a credibilidade, a validade, a incorruptibilidade e a comparabilidade da instituição escolar.

No âmbito nacional, destaca-se a criação do Programa Mais Educação, em 2007, sendo reconhecido como principal programa federal indutor de educação integral no país.

Essas experiências demonstram que a ação do governo na área educacional, principalmente, centrado na ampliação da jornada escolar ou educação em tempo integral, é fruto de diferentes desenhos e intencionalidades. Parente (2017, p. 3) afirma que desde a promulgação da CF de 1988 os “municípios ganharam status de entes federativos, o que, no campo educacional, significa que podemos ter mais de 5.570 formas de organizar a educação”.

Abrangemos que este estudo contribua no sentido de registro e produção de dados sistematizados e científicos acerca da Meta 6 do Plano Municipal de Educação em Santarém, ampliando o diálogo e as discussões que abordam a temática de políticas indutoras de educação integral.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, definida de forma descritiva ao propor a análise e identificação das políticas indutoras de educação em tempo integral implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), em atendimento à Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém, com base nos quatro anos iniciais de vigência do referido plano (2015-2018). Os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa trabalham “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2002, p. 21-22), contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, dentre eles, a educação.

Tendo a compreensão que toda pesquisa acadêmica prescinde de um referencial teórico, o primeiro passo do estudo foi uma revisão de literatura. De acordo com Alves “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (1992, p. 54). A revisão de literatura se deu por meio de fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, etc.), cuja análise, permitiu a elaboração de sínteses que favoreceram a problematização e contextualização em uma primeira validação do quadro teórico (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Portanto, para o embasamento de questões conceituais da pesquisa, dividimos em dois grupos temáticos- *educação integral*: concepções de educação integral, educação em tempo integral, experiências e programas; e – *políticas*: ciclo de políticas, tipologia de políticas, políticas públicas e políticas educacionais. Dentre os referenciais teóricos utilizados, mencionamos: Azevedo (2004); Bordignon (2009); Carmo & Prazeres (2015); Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010); Coelho (2009); Condé (2013); Duarte (2004); Ferreira (2016); Fonseca (2014); Gadotti (2003); Ganzeli (2017); Giolo (2012), Goch (2017); Guará (2009); Höfling (2001); Lima e Almada (2013); Lombardi (2018); Moll (2010; 2011); Ney (2008); Parente (2016; 2017; 2018); Rus Perez (2010); Santos (2016); Saviani (2016); Soares (2012); Souza (2006) dentre outros.

Para alcançar os objetivos propostos nosso segundo passo foi a definição da técnica ou método empregado: definimos o uso da pesquisa documental. O maior desafio desse tipo de pesquisa, de acordo com Krikpa; Scheller; Bonotto (2015) é a capacidade que o pesquisador vai ter em selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação da sua fonte, pois de acordo com as autoras, quando isso acontece “há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos” (2015, p. 57). Assim, a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um determinado fenômeno.

Os documentos constituem uma rica fonte de dados e na perspectiva de Godoy são “[...] materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (1995, p. 21). Marconi e Lakatos compreendem como característica da pesquisa documental “que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (2003, p.174), podendo ser utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para comprovar determinadas questões. As fontes primárias são constituídas de dados originais e que ainda não foram analisados e a fonte secundária são os dados que já foram trabalhados por outros estudiosos ou pesquisadores, ou seja, já estejam no domínio científico (SÁ-SILVA, et al, 2009).

O terceiro passo da pesquisa foi a coleta de documentos, exigindo do pesquisador cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretendia realizar a “garimpagem” das fontes que pareciam relevantes a investigação,

com intuito de esclarecer os objetivos propostos (SÁ-SILVA et al., 2009). Com o propósito de melhor compreender os dispositivos legais e documentos que norteiam as políticas educacionais no âmbito federal e local, apresentamos alguns dos documentos utilizados:

- Constituição Federal de 1988;
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8069/90;
- Emenda Constitucional nº 95 (EC 95);
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96);
- Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, regulamentada pela Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013;
- Plano Municipal de Educação (PME 2015/2025), Lei nº 19.829;
- Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2011), Lei nº 10.179;
- Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024) Lei nº 13.005;
- Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010;
- Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria Interministerial nº 1.144 de 10 de outubro de 2016 e regulamentado pela Resolução nº 5 de 25 de outubro de 2016;

E com o propósito de coletar dados acerca da implementação das políticas no município, utilizamos:

- Relatórios Anuais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, anos 2015 e 2016;
- Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Santarém, ano de 2017;
- Dados fornecidos através do Ofício SEMED nº 371/2019.

É importante salientar que alguns documentos foram encontrados na internet, por meio dos sites institucionais do governo federal⁴ e outros disponibilizados pela

⁴ Alguns dos sites consultados: <http://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>; https://www.fn.de.gov.br/fnde_sistemas/siope; <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

SEMED⁵, Utilizamos também o site do Grupo de Pesquisas e Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEBR/UFOPA como fonte, a partir dos dados coletados nas dissertações de Ferreira (2016) e Goch (2017).

Feita a coleta dos dados, o quarto e último passo foi a análise documental, os quais foram estudados e analisados de forma minuciosa, tendo em vista a necessidade de descrever e interpretar, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corroborar com a produção de conhecimento teórico relevante (SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

Os documentos disponibilizados no Ofício SEMED nº 371/2019, constituem o corpus da pesquisa. De acordo com Flick (2009) o corpus pode ser entendido como uma amostra representativa de todos os documentos de um tipo que se quer investigar, buscando fazer referência a outros documentos (intertextualidade de documentos), considerando a observação das conexões na análise, no modo como documentam e constroem as realidades sociais. Deste modo, realizamos uma leitura minuciosa do material, configurando o primeiro contato direto e intenso.

Posteriormente realizamos a classificação e a agregação dos dados, definido as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema. Nesta fase, formulamos as categorias de análise, partindo do entendimento dos documentos que, para a oferta da educação em tempo integral no município, deve estar firmada em dois pilares fundamentais: o financiamento e a infraestrutura. Por fim, realizamos o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por meio das categorias de análises estabelecidas.

1.2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O texto está organizado em seis seções, a saber: na primeira seção, a introdução, apresentamos o que motivou a escolha da temática, expondo a problematização do objeto de estudo e os objetivos definidos para a pesquisa. Depois consta uma breve retrospectiva sobre a expansão da escola pública a partir da década de 1970 e seus condicionantes que influenciaram na educação escolar. Apresentamos a educação como um direito público subjetivo, previsto na Constituição Federal de 1988, reafirmando a educação integral como uma pauta antiga no âmbito educacional, vista como uma política pública por meio de várias propostas de educação integral e ampliação da

⁵ Porém alguns documentos e informações requeridos através do Ofício na SEMED não foram possíveis de serem identificados ou obtidos.

jornada escolar no Brasil, com vários modelos de experiências implementados em âmbito federal e local. Também apresentamos o percurso metodológico definido para a pesquisa e por fim, discorremos sobre a estrutura da dissertação, através de uma síntese das seções.

Na segunda seção, fazemos a caracterização do município de Santarém-PA, a partir da trajetória histórica, localização, aspectos gerais e educacionais; em seguida apresentamos o *locus* da pesquisa: a Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA e seus aspectos gerais, além de mostrar também os órgãos envolvidos na política educacional do município.

Na terceira seção, dissertamos sobre a educação integral e suas concepções teóricas, destacando as principais matrizes ideológicas: concepção anarquista, concepção pragmatista e a concepção marxista. Apontamos o contexto histórico das experiências concretizadas no Brasil, além dos dispositivos legais e seus apontamentos para a educação integral e os programas federais que foram criados para a indução de políticas de tempo integral para o Ensino Fundamental nos últimos anos.

A quarta seção discorre sobre as políticas públicas e as políticas públicas educacionais em seus aspectos gerais; compreende o ciclo de políticas; o marco regulatório das políticas educacionais brasileiras: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Nela também consta o Plano Nacional de Educação (PNE), como aprofundamento da Meta 6, que trata da educação em tempo integral e suas estratégias, com ênfase na atual conjuntura da educação, com o impacto do corte de gastos ocasionado pela Emenda Constitucional de nº 95, que impossibilita a implementação de novas políticas educacionais previstas no período de vigência do PNE.

A quinta seção apresenta os dados da pesquisa documental, trazendo inicialmente, uma explanação sobre a elaboração do Plano Municipal de Educação, com suas metas e estratégias para a educação da rede municipal, com delimitação da Meta 6 sobre educação em tempo integral e suas estratégias. Em seguida, mostra os moldes em que a SEMED tem estruturado a educação integral, na perspectiva de ampliação da jornada escolar no município, explicitando por meio do financiamento e infraestrutura, além de apresentar a análise da Meta 6 que trata da educação em tempo integral no Plano Municipal de Educação de Santarém (2015-2025), apresentando as 10 estratégias orientadoras para que se concretize a meta no âmbito local e nacional.

Finalizamos com a sexta seção, apresentando um apanhado geral do que foi discutido em toda a dissertação, acerca das ações da SEMED para a consecução da Meta 6 do PNE (2015-2025) para educação integral no município de Santarém-PA, bem como as conclusões a que chegamos após a análise realizada mediante os resultados alcançados.

2. O MUNICÍPIO DE SANTARÉM: ASPECTOS GERAIS E EDUCACIONAIS

Nesta seção apresentamos o município de Santarém em seus aspectos gerais, tais como: história, localização territorial e geográfica, passando para os aspectos educacionais, pois a cidade é considerada um polo educacional na região do Oeste do Pará. Mostramos os órgãos envolvidos diretamente na Política Educacional do município, são eles: Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE). E por fim, caracterizamos a Secretaria Municipal de Educação de Santarém.

2.1. ASPECTOS GERAIS

A história sobre a origem de Santarém é marcada pela primeira notícia que se tem do contato do homem “civilizado” e os índios Tupaiús ou Tapajós, na expedição de Francisco Orellana pela região em 1542. Em 1626, dá-se a chegada dos novos habitantes na região, em sua maioria, portugueses. Em 22 de junho de 1661 é fundada a Aldeia do Tapajós pelo padre português João Felipe Bettendorff, que estava em missão jesuíta na região (SANTARÉM, 2015).

A Aldeia dos Tapajós foi elevada à categoria de vila em 14 de março de 1758 pelo Francisco Xavier de Mendonça Furtado, o então governador da Província do Grão Pará, recebendo o nome de Santarém. A escolha do nome obedeceu à política de substituir as denominações indígenas por topônimos de Portugal, com o propósito de difundir a língua da metrópole como instrumento de conquista.

Desde então, vários eventos políticos ocorreram. Dentre eles, podemos enumerar a construção de fortalezas; movimentos rebeldes contra a dominação portuguesa, como foi o caso da Cabanagem em Santarém, no período de 1833 a 1840, e imigrações na busca de novos horizontes durante o Ciclo Econômico da Borracha. Foi elevada à categoria de cidade em consequência de seu notável desenvolvimento, em 24 de outubro de 1848, e obteve a condição de cidade pela Resolução nº 145, assinada pelo então presidente da província Jerônimo Francisco Coelho (SANTARÉM, 2015).

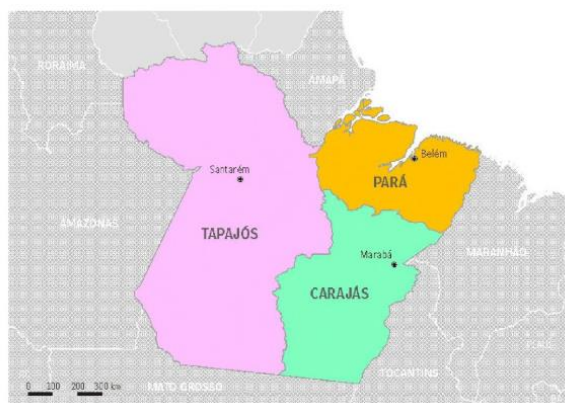
O município de Santarém está situado na região Norte do Brasil, localizado na região da Mesorregião do Baixo Amazonas, agrupamento de 13 municípios que fomentam a economia do estado do Pará e que compõem o território do Baixo Amazonas: Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos,

Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa. A cidade de Santarém constitui-se como uma das mais importantes, podendo ser nomeada como principal polo urbano financeiro, comercial e cultural da Região Oeste do Pará.⁶ Em se tratando dessa região, em 2011 foi realizado um plebiscito sobre a divisão do estado do Pará, resultado

“[...] da aprovação, no Congresso, de dois projetos legislativos sobre sua divisão territorial: PDC 2300/2009 e PDC 731/2000, então renomeados 136/2011 e 137 /2011. Ambos determinam a realização de plebiscito, no prazo de seis meses, sobre a emancipação das porções sudeste e oeste do Estado, para constituírem, respectivamente, os Estados de Carajás e Tapajós. (CAZZOLATO, 2011, p. 9).

A consulta pública, realizada em 11 de dezembro de 2011 à população paraense referia-se a duas questões: uma sobre a criação ou não do estado do Tapajós e outra sobre o estado do Carajás. A divisão territorial da referida unidade federativa em três diferentes territórios: o próprio estado do Pará e os novos estados Tapajós e Carajás, conforme ilustra a Figura 1

Figura 1. Mapa com a proposta da divisão do estado do Pará



Fonte: CAZZOLATO (2011, p. 10)

De acordo com os projetos de criação dos novos estados, o estado do Tapajós contemplaria as regiões do Baixo Amazonas e do sudoeste paraense, ocupando 58% do atual território do Pará, constituindo-se de 27 municípios e a capital do estado seria a cidade de Santarém. O estado de Carajás foi planejado para ocupar a região sul e sudeste do Pará. Teria 25% do território, com 39 cidades e a sua capital seria a cidade

⁶ Abrange 722.358 km² e a fazem parte desta região 27 municípios: Altamira, Anapu, Aveiro, Belterra, Brasil Novo, Itaituba, Jacareacanga, Medicilândia, Mojuí dos Campos, Novo Progresso, Novo Repartimento, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Rurópolis, Santarém, Senador José Porfírio, Trairão, Uruará e Vitória do Xingu. Disponível em: <http://www.amut.org.br/>. Acesso em: 6 mai. 2019.

de Marabá. E o estado do Pará remanescente ficaria com 17% do território, com 78 municípios e a capital continuaria sendo Belém (CAZZOLATO, 2011).

O resultado do plebiscito foi a rejeição nas urnas com ampla margem de diferença, sendo que na capital do estado, a cidade de Belém, maior colégio eleitoral, votou-se não para a criação do estado de Tapajós com 93,88% dos votos, e não para a criação do estado de Carajás com 94,87%. Nas possíveis capitais dos novos estados, em Santarém, 98,63% dos eleitores votaram a favor da criação do estado do Tapajós e 97,78% votaram a favor da criação do estado do Carajás. Em Marabá, 93,26% dos votos foram favoráveis à criação de Carajás e 92,93% a favor da criação de Tapajós.

Embora a proposta de criação dos dois novos estados tenha sido negada pela população nas urnas, os debates não se encerraram e existe uma nova proposta por parte de políticos, intelectuais e pela população que lutam em prol da emancipação do Oeste do Pará, por meio do Instituto Cidadão Pró-Estado do Tapajós (ICPET) com o apoio de 23 municípios (Alenquer, Almeirim, Aveiro, Belterra, Brasil Novo, Curuá, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Medicilândia, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Placas, Prainha, Rurópolis, Santarém, Terra Santa, Trairão e Uruará).

Santarém contabiliza uma área territorial de 17. 898, 389 km², considerada a terceira mais populosa do estado, com uma população estimada em 302.667⁷ pessoas, atrás somente de Belém, capital do estado e Ananindeua, município da região metropolitana de Belém. A cidade ocupa uma área de 22.887,080 km² e com uma localização privilegiada. Está em torno de 800 km das maiores capitais da Amazônia: Belém e Manaus. Localizada à direita da margem do rio Tapajós, com vista para uma das mais belas paisagens da região amazônica: o encontro das águas límpidas do Tapajós com as águas turvas do rio Amazonas em frente⁸ à orla da cidade, conforme mostra a Figura 2 (IBGE, 2018).

⁷ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1 de julho de 2018.

⁸ “Denominação utilizada para designar a orla da cidade. Infere-se que a expressão ‘em frente’ tenha referência à época em que a única forma de chegar à Santarém era pelo rio e essa área da orla da cidade era a primeira a ser vista e, também foi a primeira região a ser povoada” (FERREIRA, 2016, p. 78).

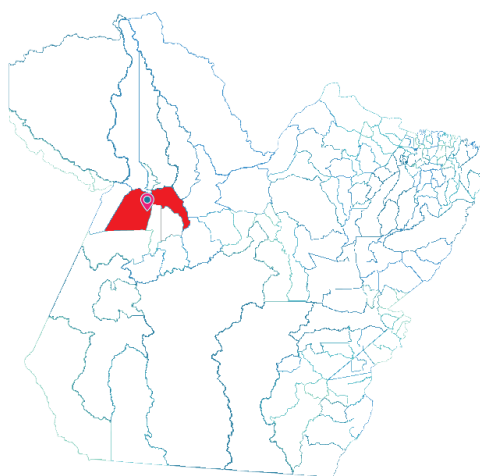
Figura 2. Imagem aérea da cidade de Santarém mostrando o encontro do rio Tapajós com o rio Amazonas



Fonte: Imagem obtida no site da Prefeitura de Santarém/PA. Disponível em: http://www.santarem.pa.gov.br/pagina.asp?id_pagina=6. Acesso em 9 de jun. de 2019

Em relação à localização geográfica, Santarém faz fronteira ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá; a leste, com Prainha e Uruará; ao sul, com os municípios de Aveiro, Rurópolis, Placas e Belterra; e a oeste, com o município de Juruti, conforme mostra a Figura 3. Atualmente o município de Santarém é constituído dos seguintes distritos: Santarém, Alter do Chão, Boim e Curuai. Ressalta-se que o clima predominante na região é quente e úmido, característico das Florestas Tropicais (FADESPA, 2015).

Figura 3. Mapa geográfico da localização do município de Santarém/PA



Fonte: IBGE (2018).

As belezas naturais de Santarém são diversas, com suas florestas ricas em biodiversidades, patrimônio histórico cultural, mais de cem quilômetros de praias de água doce, às margens do rio Tapajós, com destaque para vila de Alter do Chão,⁹ considerada a praia mais bonita de água doce do mundo, segundo o jornal britânico *The Guardian* no ano de 2009, que faz de Santarém uma cidade com inúmeros atrativos turísticos da região amazônica (SANTARÉM-PA, 2015). No subtópico a seguir, iremos apresentar brevemente os aspectos educacionais que fazem de Santarém um polo educacional na região do Oeste do Pará.

2.2. ASPECTOS EDUCACIONAIS

Santarém é considerada um polo educacional por possuir em média 511 instituições educacionais que ofertam a Educação Básica, educação profissionalizante e a Educação Superior. A rede estadual contabiliza 35 escolas, sendo que 34 estão na área urbana e 01 no campo. Na rede municipal, registram-se 398 escolas e unidades de educação infantil, sendo localizadas na Região de Campo (223 escolas na região de rios e 86 na região de planalto) e 89 na área urbana. (SEMED, 2019). No município, há também a oferta da Educação Básica em escolas particulares, no total de 48 instituições, além de possuir escolas de educação profissionalizante, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Microlins (GOCH, 2017).

O Ensino Superior no município é constituído por uma 01 Universidade Federal, a Federal do Oeste do Pará¹⁰ (UFOPA), 01 Campus XII-Santarém, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), 01 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) com o Campus Santarém, além de universidades particulares, centros

⁹ É um dos distritos administrativos do município de Santarém/PA, localizado aproximadamente 37 quilômetros do centro da cidade de Santarém, na margem direita do Rio Tapajós. Com mais de 6 mil habitantes, a vila é o principal ponto turístico de Santarém, ocorrendo em setembro a mais antiga manifestação folclórica da região, a Festa do Sairé, que une rituais religiosos e a disputa folclórica do Boto Tucuxi e o Boto Cor de Rosa. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Alter_do_Ch%C3%A3o_\(Santar%C3%A9m\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Alter_do_Ch%C3%A3o_(Santar%C3%A9m)). Acesso em: 14 mai. 2019.

¹⁰ Foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. É a primeira Instituição Federal de Ensino Superior com sede em um dos pontos mais estratégicos da Amazônia, no município de Santarém. Sua criação faz parte do programa de expansão das universidades federais e é fruto de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual se prevê a ampliação do Ensino Superior na região amazônica. Assim, surgiu da incorporação do Campus de Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais mantinham atividades na Região Oeste Paraense. A UFOPA assimilou também outras unidades da UFPA e da UFRA para a formação dos campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Em Santarém, a UFOPA mantém suas atividades em três unidades: Unidade Rondon, Unidade Tapajós e Unidade Amazônia. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/historico-e-localizacao/> Acesso em: 12 mai. 2019.

universitários e faculdades, tais como: 01 Universidade da Amazônia (UNAMA), 01 Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS/ULBRA), 01 Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), 01 polo da Universidade Paulista (UNIP), 01 polo da Universidade de Uberaba (UNIUB), 01 polo do Centro Educacional Internacional (UNINTER), 01 polo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e 01 polo da Faculdade Pitágoras. No tópico adiante, apresentamos os órgãos envolvidos diretamente na Política Educacional do município.

2.3. ÓRGÃOS ENVOLVIDOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SANTARÉM

De acordo com a Lei Orgânica do Município (LOM), aprovada em 5 de abril de 1990 e atualizada pela emenda 006/2004 de 1 de dezembro de 2004, em seu artigo primeiro, a LOM apresenta as disposições preliminares, apresenta

Art. 1 O Município de Santarém é parte integrante da República Federativa do Brasil e reger-se-á, fundamentalmente, por esta LEI ORGÂNICA e pela legislação e regulamentos que adotar com a determinação de garantir a própria autonomia política, administrativa e financeira, respeitados os princípios da Justiça Social e demais preceitos estabelecidos na Constituição Federal e na Estadual. (SANTARÉM-PA, 1990, p. 3).

Entendendo essa autonomia, compreende-se que o sistema municipal de ensino em Santarém organiza-se pelo “conjunto de instituições de educação infantil e ensino fundamental públicas e privadas e os órgãos educacionais, administrativos, normativos e de apoio técnico que visam o desenvolvimento do processo educativo” (GOCH, 2017, p. 92).

A LOM apresenta no “Capítulo I- Da Educação, Cultura e Desportos”, sendo especificamente a “Seção I- Da Educação”, prevendo 17 artigos orientadores para educação municipal (Art. 94 ao Art. 111), do quais se destacam os seguintes artigos

Art. 94 A educação, direito de todos e dever do Poder Público e da família, é baseada nos princípios da democracia, do respeito aos direitos humanos, da liberdade de expressão, da solidariedade, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Art. 95 A educação, de responsabilidade direta do Poder Público Municipal, observando-se o disposto no artigo anterior, será, prioritariamente, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Art. 96 O ensino municipal será ministrado com base nos seguintes princípios, calcados no artigo 206, da Constituição Federal, e artigo 273, da Constituição Estadual e dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 006/2004) (SANTAREM-PA, 1990, p. 36-37).

As políticas educacionais municipais devem relacionar-se às políticas nacionais para o desenvolvimento da Educação Básica, além de constituir um Sistema Municipal de Ensino para consolidar a educação no município de Santarém. As políticas educacionais são provenientes da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com Colares (2006) que afirma “[...] a sua execução está prevista a participação de outros atores”, (p. 37), podemos compreender estes atores como: Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF; e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

Dessa forma, por meio da Lei nº 17.865 de 03 de novembro de 2004, que disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém e dá outras providências. Os órgãos municipais de educação serão:

Art.8 Os órgãos municipais de educação são os seguintes:

I-Órgãos de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador:

- a) Conselho Municipal de educação;
- b) Conselho Municipal de acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e valorização do Magistério-FUNDEF;
- c) Conselho Municipal de acompanhamento e controle social do Bolsa-Escola;
- d) Conselho Municipal de Alimentação Escolar-CAE;
- e) Conselhos escolares.

II-Órgãos de caráter normativo: Conselho Municipal de educação [...] (SANTARÉM-PA, 2004, p. 173).

Dentre esses órgãos, o **Conselho Municipal de Educação (CME)** foi instituído pela Lei nº 15.957 de 24 de junho de 1997 e alterado pela Lei nº 17.998 de 30 de agosto de 2006, que alterou e acrescentou dispositivos à Lei Municipal 15.957/1997, instituindo o Conselho Municipal de Educação como o primeiro artigo alterado, estabelecendo as funções do CME “como órgão normativo, consultivo, deliberativo, mobilizador e propositivo” (SANTARÉM-PA, 2006, n. p.).

O Art.3, sem prejuízos das funções do CME, prevê atribuições e competências do Poder Legislativo, competindo ao Conselho 21 atribuições, dos quais podemos elencar

I- Participar da elaboração, acompanhamento e implementação da política Municipal de Educação, tendo em vista a sua integração com as demais políticas; (alterado pela Lei n nº 17.998/2006);

II- propor as diretrizes e prioridades norteadoras do Plano Municipal de Educação, bem como, a sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias;

III- interpretar, na esfera administrativa, a Legislação Federal e Estadual concernente à educação, estabelecendo normas a serem observadas pelo Sistema Municipal de Ensino;

[...]

XI- orientar as instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino no que diz respeito às normas legais para avaliação de certificados expedidos, validando-os de acordo com tais normas;

[...]

XIII- exercer as funções de órgão avaliador e fiscalizador do Sistema Municipal da Educação, cabendo-lhe nesta condição, dentre outras funções:

a) autorizar, credenciar, certificar e supervisionar as instituições que fazem parte do ensino e seus respectivos cursos; [...] (alterado pela Lei n nº 17.998/2006); (SANTARÉM-PA, 1997, n. p.).

Compreendidas algumas de suas atribuições e importância para que se efetive o Sistema Municipal de Ensino, o CME deve constituir-se 10 membros, sendo 01 membro nato e 09 membros com mandato, de acordo com o Art. 4, e ter a seguinte composição:

I – Secretário Municipal de Educação ou representante, como membro nato;

II – 03 representantes do Executivo Municipal, com conhecimentos técnico e experiência na área da educação de livre escolha do Executivo;

III – 01 representante da 5ª Unidade Regional de Ensino;

IV – 01 representante das Instituições de Ensino Superior;

V – 01 representante dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Santarém (SINPROSAN);

VI – 01 representante das entidades que congregam os estudantes do ensino fundamental de Santarém

VII – 01 representante das instituições particulares com educação infantil da iniciativa privada;

VIII – 01 representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Pará (SINTEPP) (SANTARÉM-PA, 2006, n.p.).

O CME possui como *missão* supervisionar e orientar o Sistema Municipal de Ensino, assegurando sua sustentabilidade e a oferta da educação de qualidade para formação crítico-social do cidadão, com o fortalecimento da gestão democrática, a inclusão e o respeito à diversidade. Por sua vez, a *visão* consiste em ser referência no exercício de suas atribuições, na elaboração, acompanhamento, implementação da política municipal de educação, assim como sustentabilidade do sistema de ensino, solidificando com autonomia as suas funções: normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora, fiscalizadora e propositiva. E, por fim, os *valores* são elencados em:

respeito à pessoa humana, instituições e culturas; eficiência e eficácia de resultados; ética e transparência; autonomia e liberdade; e visão sistêmica, sinérgica e sustentável.

O CME é constituído por câmaras e comissões de acordo com seu regimento interno, com base nos artigos 35, 36 e 41. Composto por duas câmaras: Câmaras de Educação Infantil (CEI) e a Câmara de Ensino Fundamental e Modalidades (CEFM); uma Comissão Permanente de Legislação, Normas e Planejamento (CPLNP); e três comissões temporárias: Comissão Especial Temporária de Currículo e Avaliação; Comissão Especial Temporária de Educação Especial e a Comissão Especial Temporária de Educação Escolar Indígena (CETEELI).

Na Tabela 1 expomos o demonstrativo da atuação do CME por meio de suas resoluções e pareceres no período de 2015 a 2018.

Tabela 1. Demonstrativo das Resoluções e Pareceres do CME do município de Santarém

ANO	RESOLUÇÕES *	PARECERES DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
2015	184	67
2016	118	44
2017	65	NI**
2018	65	32

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir dos dados de GOCH (2017), Conselho Municipal de Educação encadernado do ano de 2017 e do Relatório de Atividades do CME/2018.

*Engloba atos de autorização, validação de estudos e regularização de vida escolar.

** NI= Não Identificado.

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica) é um colegiado formado por representações sociais, atuando com autonomia, sem subordinação e sem vinculação à administração pública estadual ou municipal.

Portanto, compreende-se que o Conselho do FUNDEB não é unidade administrativa do governo local, no entanto, sua atuação deve ser pautada no interesse público, buscando aprimorar a relação formal e contínua com a administração pública local, responsável pela gestão e aplicação dos recursos do Fundo, ou seja, como função principal acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos. É importante lembrar que o Fundo foi

[...] criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao

Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (BRASIL, 2008, p.7-8).

Dessa forma, com vigência projetada para o período 2007-2020, são destinatários dos recursos do Fundo, os entes federativos que oferecem atendimento na Educação Básica, sendo que na distribuição desses recursos é considerado o número de alunos matriculados em escolas públicas e conveniadas, com base em levantamento do último Censo Escolar.

Como a criação do Conselho é obrigatória nas três esferas do governo (municipal, estadual e federal), no município de Santarém a Lei nº 18.052 de 28 de fevereiro de 2007 dispõe sobre a criação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Conselho do FUNDEB. Com base no “Capítulo III- Das competências do Conselho do FUNDEB”, estão estabelecidas no seguinte artigo que:

Art. 5 Compete ao Conselho do FUNDEB:

I-acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo;

II- supervisionar a realização do Censo Escolar e a elaboração da proposta orçamentaria anual do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do **FUNDEB**;

III- examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo;

IV- emitir parecer sobre as prestações de contas e recursos do Fundo, que deverão ser disponibilizadas mensalmente pelo Poder Executivo Municipal;

V- outras atribuições que a legislação especifica eventualmente estabeleça; (SANTARÉM-PA, 2007, grifo original).

A Lei nº 19.080 de 31 de outubro de 2012 altera o Art.2 da Lei Municipal nº 18.052 de 28 de fevereiro de 2007, que dispõe sobre a criação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Conselho do FUNDEB:

Art. 2 O Conselho a que se refere o art.1º, é constituído por 11 (onze) membros titulares, acompanhados de seus respectivos suplentes, conforme representação e indicação a seguir discriminadas:

I- dois representantes da Secretaria Municipal de Educação, indicados pelo Poder Executivo Municipal (SANTARÉM-PA, 2012, n.p.).

Percebe-se que a referida lei altera o número de representantes da Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), tendo em vista que na Lei nº 18.052/2007 era somente um representante e com a alteração através da Lei nº 19.080/2012, passa a ser dois representantes da SEMED. Assim, mantêm-se inalterados os demais representantes que compõem o Conselho, previstos na Lei nº 18.052 de 28 de fevereiro de 2007:

- II- um representante dos professores das escolas públicas municipais;
- III- um representante dos diretores das escolas públicas municipais;
- IV- um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais;
- V- dois representantes dos pais das escolas públicas municipais;
- VI- dois representantes dos estudantes das escolas públicas municipais;
- VII- um representante do Conselho Municipal de Educação;
- VIII- um representante do Conselho Tutelar (SANTARÉM-PA, 2007, p. 1).

Para melhor compreensão acerca dos recursos repassados ao município, apresentamos o demonstrativo das receitas do FUNDEB, consolidadas para a cidade de Santarém, no período de 2015 a 2018, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Demonstrativo das Receitas do FUNDEB no município de Santarém

ANO	TOTAL
2015	R\$ 179.395.754,25
2016	R\$ 189.477.652,69
2017	R\$ 199.726.057,48
2018	R\$ 215.990.491,06

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Disponível em: https://www.fn.de.gov.br/siope/demonstrativoFundebMunicipal.do?acao=pesquisar&pag=resultado&anos=2015&periodos=1&cod_uf=15&municipios=150680. Acesso em: 3 jul. 2019.

É notável o crescimento do repasse através dos anos de 2015 a 2018. O FUNDEB contribui significativamente para a redução das desigualdades educacionais existentes, quando estabelece para a Educação Básica equidade na distribuição dos recursos disponíveis nos âmbitos estaduais e municipais, além de efetivar maior

participação federal no aporte de recursos financeiros, contribuindo para elevação dos investimentos na educação nacional e local.

E, por fim, o **Conselho de Alimentação Escolar (CAE)** é um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos estados e municípios. Pode-se compreender melhor que o CAE resulta da

[...] descentralização dos recursos para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, instituiu a obrigatoriedade da constituição de Conselhos de Alimentação Escolar - CAE, pelos estados, municípios e DF para garantir a transparência e controle social desses recursos (SEMED, 2016, p. 89).

Possui como principal função zelar pela concretização da alimentação escolar de qualidade, por meio da fiscalização dos recursos públicos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que complementa o recurso dos estados e municípios para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Em Santarém, a Lei nº 16.639 de 31 de agosto de 2000 altera dispositivos da Lei Municipal nº 15.814 de 9 de dezembro de 1996. No “Capítulo I – Da Finalidade”, expressa a seguinte alteração no

Art. 1 [...]

I – Acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do PNAE;

II – Zelar pela qualidade dos produtos, em todos os níveis, desde a aquisição até a distribuição, observando sempre as boas práticas higiênicas e sanitárias;

III – Receber, analisar e remeter ao FNDE, com parecer conclusivo, as prestações de contas do PNAE encaminhadas pelo Município (SANTARÉM-PA, 1996, n.p.).

A Lei nº 20.143 de 30 de dezembro de 2016 dá nova redação ao artigo 2 da Lei nº 15.814 de 9 de dezembro de 1996, alterada pela na Lei nº 16.639 de 31 de agosto de 2000, que trata da composição dos conselheiros do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e dá outras providências. O Conselho possui a seguinte composição, com 7 membros e seus respectivos suplentes:

Art. 2 [...]

I – 1 (um) representante indicado pelo Poder Executivo;

II – 2 (dois) representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicado pelo respectivo órgão de representação, a serem escolhidos por meio de assembleia específica;

III – 2 (dois) representantes dos pais de alunos indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares, escolhidos por meio de assembleia específica;

IV – 2 (dois) representantes indicados por entidades civis organizadas, escolhidos em assembleia específica (SANTARÉM-PA, 2016, n.p.).

Para entendimento quanto à relação ao (PNAE), a tabela 3 a seguir apresenta o demonstrativo de recursos repassados pelo FNDE para o município de Santarém no período de 2015 a 2018.

Tabela 3. Demonstrativo das Liberações do FNDE para o PNAE no município de Santarém

ANO	TOTAL
2015	R\$ 8.484.888,00
2016	R\$ 8.288.560,00
2017	R\$ 7.115.124,00
2018	R\$ 7.596.914,40

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da consulta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.LIBERACOES_01_PC?p_ano=2018&p_programa=C7&p_uf=PA&p_municipio=150010 Acesso em: 3 jul. 2019.

Atualmente, os três conselhos já mencionados funcionam em um prédio denominado Casa dos Conselhos de Educação, mantidos e financiados pela SEMED, através do aluguel, logística de materiais e viagens, agregando o trabalho dos três conselhos, cada um com sua autonomia e desenvolvendo suas funções: deliberativa, normativa, consultiva e fiscalizadora (GOCH, 2017). No tópico seguinte, iremos apresentar a Secretária Municipal de Educação de Santarém de maneira geral.

2.4. LÓCUS DA PESQUISA: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM

A incumbência pela coordenação da política educacional no município de Santarém compete à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Decidimos realizar a pesquisa no âmbito da rede municipal de educação, com ênfase no ensino fundamental, a partir dos anos de 2015 a 2018, esse recorte temporal perpassa por duas gestões municipais, a gestão do mandato do prefeito Alexandre Wanghon, em seus dois últimos anos de gestão (2015-2016) e a gestão do mandato do prefeito Nélio Aguiar, atual prefeito da cidade, com destaque nos dois primeiros anos do seu mandato (2017-2018). Por meio da análise dos anos compreendemos o contexto e as ações de políticas indutoras de educação integral implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, visando a consecução da Meta 6 no Plano Municipal de Educação (2015-2025).

2.4.1. Secretaria Municipal de Educação de Santarém: aspectos gerais

A Lei nº 17.865 de 03 de novembro de 2004, que disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de Santarém e dá outras providências, apresentando os 11 objetivos da educação municipal:

Art. 3 São objetivos da Educação Municipal, inspirados nos princípios e fins da educação nacional:

- I – formar cidadãos participativos capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidades;
- II – garantir aos educandos igualdade de acesso, reingresso, permanência e sucesso na escola;
- III – assegurar padrão de qualidade na oferta escolar;
- IV – promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do Sistema Municipal de Educação;
- V – favorecer a inovação do processo educativo valorizando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI – valorizar os profissionais da educação pública municipal;
- VII – garantir a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- VIII – garantir o processo educativo o respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IX – garantir a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais do município;
- X – atuar de forma integrada, promovendo a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino do município;
- XI – garantir a liberdade de aprender, ensinar, valorizando a experiência extracurricular (SANTARÉM-PA, 2004, p. 171-172).

A Secretaria Municipal de Educação de Santarém é um órgão de caráter executivo, responsável pela coordenação da política educacional no município de Santarém, localizada na Avenida Dr. Anysio Chaves, no bairro Aeroporto Velho na cidade de Santarém-PA. Cabe à SEMED as seguintes 6 competências:

Art. 16 A Secretaria Municipal de Educação é o órgão que exerce as atribuições de Poder Público Municipal em matéria de educação, cabendo-lhe, em especial:

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II – exercer ação redistributiva em relação a otimização e articulação entre escolas da rede de ensino;
- III – baixar normas complementares para sua rede de ensino;
- IV – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, prioridade, ao ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem plenamente atendidas as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino.
- V – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação;

VI – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com as normas do referido sistema (SANTARÉM-PA, 2004, p. 175-176).

Destarte, a *missão* da SEMED é “gerenciar o sistema de educação pública do município, implementando ações positivas comprometidas com a efetivação de políticas voltadas para a promoção humana”; enquanto sua *visão* é “ser referência no Estado do Pará como rede de ensino que oferece educação pública de qualidade e com excelência para todos”; sendo definidos dois *princípios* norteadores “promover a equidade social e gestão democrática, a fim de ampliar o conhecimento sobre as formas de promover a participação coletiva das escolas, bem como provocar reflexão sobre sua prática pedagógica” e seus *valores* são definidos como “excelência, humanização, compromisso e proatividade”. (SEMED, 2018).

Com base em Bordignon, (2009) o “sistema municipal formaliza, organiza e dá coerência às especificidades do projeto de educação do município, articula suas partes num todo orgânico e contextualiza o local no nacional”, (p. 37). Dessa forma, compreende-se que a SEMED está estruturada através de Núcleos, Assessorias, Coordenações, Divisões e Seções (ver anexo B) para propiciar a assistência pedagógica e administrativa às unidades escolares e atender às suas heterogeneidades locais. Essa estruturação é pertinente devido à rede municipal enfrentar alguns desafios. Dentre eles, podemos citar a distância, o transporte e a logística. Com base em Ferreira,

[...] essa distância torna ainda mais desafiadora a efetivação de políticas públicas locais para melhorar o atendimento aos alunos. Dependendo da região, pode-se levar até dois dias, por meio de transporte fluvial, para se deslocar do centro da cidade à escola mais longínqua (FERREIRA, 2016, p. 80).

O transporte e a logística para a entrega de alimentação escolar são outros desafios da gestão pública municipal de educação, principalmente nas regiões de rios e nas áreas de várzea. Ainda existem comunidades onde não há energia elétrica, e algumas delas utilizam motor a óleo diesel para geração de energia, mas sua utilização não é diária, o que contribui na limitação do cardápio de alimentação escolar mais diversificado, uma vez que não há como manter conservados alimentos perecíveis. A conquista do transporte escolar por meio de lancha foi um grande avanço para a região, mas nem todos os povoados ribeirinhos foram contemplados, sendo ainda a *rabeta*¹¹ o meio de transporte mais utilizado, tanto por professores quanto por alunos (FERREIRA, 2016, p. 82).

Os desafios mostram a importância de haver as assessorias por regiões, pois servem de intermédio entre as escolas/comunidades e o Gabinete da Secretaria, por isso,

¹¹ Canoa de madeira com um motor de popa (FERREIRA, 2016, p. 82).

a Região do Campo é dividida em duas assessorias: Assessoria de Educação no Campo (Rios) e Assessoria de Educação no Campo (Planalto). Ambas possuem as seguintes atribuições: executar a política de Educação de Campo; assessorar pedagogicamente e administrativamente as escolas localizadas nas regiões de sua gerência; e auxiliar no processo de lotação de servidores para essas regiões.

Assessoria de Educação no Campo (Rios) que é responsável pelo atendimento de 223 escolas localizados nas comunidades ribeirinhas e a de várzea,¹² que são no total 4 regiões atendidas: Arapixuna Arapiuns, Arapixuna, Lago Grande e Tapajós. E a Assessoria de Educação no Campo (Planalto) possui a incumbência de administrar os espaços escolares localizados em comunidades de terra firme, sendo responsável por 4 regiões: Curuá-Una, Eixo Forte, Santarém-Cuiabá e Várzea, dividido entre 86 escolas na região. A responsabilidade pelo atendimento das 89 escolas localizadas na área urbana fica a cargo da Divisão de Ensino. Percebe-se um esforço em atender as especificidades regionais do município, por conta da localização geográfica compreendidas como territórios educativos que trazem especificidades próprias e que passam a ser consideradas ao se construir uma política pública de educação.

As modalidades de Ensino Básico contempladas pela gerência da SEMED são: Ensino Infantil (Creches e Pré-Escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o propósito de fazer um levantamento geral das matrículas efetivadas na rede municipal nos anos estabelecidos na presente pesquisa, no ano de 2015 foi constatado o quantitativo de 59.856 alunos matriculados, distribuídos em 409 unidades escolares, sendo 10.552 no Ensino Infantil (Creches e Pré-Escola), 3.127 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 280 no PROJOVEM e 45.897 no Ensino Fundamental Regular. Desse total de alunos, 1.025 são da Educação especial/inclusiva 2.230 são alunos indígenas e 823 são quilombolas. (SEMED, 2015).

No ano de 2016 foram efetivadas na rede municipal de ensino 59.975 matrículas, distribuídas em 410 unidades escolares, sendo 11.353 matrículas na Educação Infantil, 2.652 na EJA, 103 no PROJOVEM e 45.897 no Ensino Fundamental Regular, sendo que, deste total, 1.115 são alunos da Educação Especial/Inclusiva, 2.186 alunos indígenas são e 761 alunos quilombolas (SEMED, 2016).

¹² Ou planície de inundação é toda a região à margem de um curso d'água que fica inundada durante as cheias, sendo áreas muito propícias à agricultura devido à fertilidade do solo. Especificamente, no o período de cheia do rio Amazonas, as águas inundem toda a região de várzea de Santarém. As escolas desta região possuem um calendário escolar diferenciado indo de agosto de um ano a maio do ano seguinte, para que assim consigam atender a clientela escolar (FERREIRA, 2016).

No ano de 2017 foram 62.449 matrículas na rede municipal, distribuídas em 409 escolas, tendo 12.229 matrículas no Ensino Infantil (Creches e Pré-Escola), 2.368 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 47.852 no Ensino Fundamental Regular (SEMED, 2019).

E no ano de 2018 foram consolidadas 63.385 matrículas na rede municipal, distribuídos em 411 Escolas, sendo 12.576, na Educação Infantil, 2.407, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) 48.402, no Ensino Fundamental Regular, sendo desse total de alunos, 1.164 são da Educação Especial/Inclusiva (SEMED, 2018).

Com base no levantamento de dados fornecido pela SEMED, na tabela 4 apresentamos o demonstrativo de alunos atendidos entre os anos de 2015 a 2018 no Ensino Fundamental regular

Tabela 4. Demonstrativo do número de alunos atendidos no Ensino Fundamental no município de Santarém

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
2015	45.897
2016	45.897
2017	47.852
2018	48.402

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir dos Relatórios Anuais da SEMED (2015 e 2016) e dados fornecidos dos anos Setor de Planejamento (anos 2017 e 2018).

A tabela apresenta o mesmo quantitativo para os anos de 2015 e 2016, não sabemos o motivo que ocasionou o mesmo número de alunos, mas nos anos seguintes, é notório um pequeno aumento no quantitativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular. Neste estudo, daremos ênfase somente para o Ensino Fundamental.

Na próxima seção aprofundamos a discussão sobre a educação integral, a partir das suas concepções, bases teóricas e os dispositivos legais que a norteiam. Além de Apresentar as experiências da educação integral concretizadas no país e os programas federais de indução à educação integral.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, BASES TEÓRICAS E DISPOSITIVOS LEGAIS

Nesta seção, abordamos educação integral a partir de meados do século XXI, no qual se intensificaram as políticas educacionais e passaram a se materializar incessantemente nas escolas públicas brasileiras. O seu conceito está presente nos mais variados discursos em distintas correntes. Podemos destacar que as principais matrizes ideológicas que orientam a educação integral: concepção anarquista, concepção pragmatista e a concepção marxista – com o intuito de compreender as concepções que orientam as bases teóricas e práticas da educação integral, com seus principais conceitos e representantes.

Em seguida apresentamos o contexto histórico de experiências da educação integral no Brasil até a década de 1990, elencando os dispositivos legais e seus apontamentos sobre educação integral ou em tempo integral. E por último, mostramos os programas federais de indução à educação integral para o Ensino Fundamental.

3.1. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O contexto educacional de produções e discussões relacionadas à educação integral tem apresentado diferentes conceitos, que estão intrínsecos às concepções e práticas educacionais no contexto brasileiro, por isso, julga-se a necessidade de diferenciação entre eles. É oportuno apresentarmos e discutirmos alguns conceitos primordiais, os quais alicerçam este estudo, para, assim, compreender os processos de implementação dos programas de educação integral no contexto desta pesquisa.

Desta forma, entendemos a concepção de *educação integral* de acordo com Cavaliere (2010, n.p.):

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.

A partir da definição trazida pela autora é possível afirmar, então, que a prerrogativa da educação integral remete ao desenvolvimento pleno do indivíduo, a uma formação plena, com vistas a desenvolver todas as dimensões cognitivas, emocionais e

societárias do ser humano. Na perspectiva de Moll, a educação integral visa promover “o desenvolvimento de crianças e adolescentes em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente, e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo” (MOLL, 2011, p. 11). Com base em Cavaliere, esse modelo educacional frequentemente associado à educação escolar “apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo” (2010, n.p.).

A educação integral pode acontecer dentro e fora do contexto das instituições escolares e nas mais diversas relações sociais. Quando pensada para escola, relaciona-se a seus alunos por meio do que é concreto e real, relacionando à totalidade histórica e a suas contradições, fornecendo conhecimentos que não se limitam unicamente às particularidades das disciplinas curriculares. É perceptível, com o passar do tempo, que o termo educação integral foi assumindo outros sentidos, na maioria das vezes ligadas à ampliação da jornada escolar em tempo integral. Isso ocorreu quase sempre com o intuito de enfrentar as desigualdades educacionais ocasionadas pelas desigualdades sociais. Moll (2010, n.p.) conceitua *educação em tempo integral* como:

[...] 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.

Então, pode-se compreender, na perspectiva de Moll, que a educação em tempo integral é a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas é importante salientar que esse aumento na jornada escolar pode não contemplar a educação integral tão defendida nas últimas décadas, pois ampliar o tempo de permanência nos espaços educativos não é suficiente para que educação integral se concretize. Ainda há a necessidade de que a educação em tempo integral venha relacionada a diversos setores da sociedade, com diversas atividades que estimulem a integração da criança com o lugar onde moram, permitindo que a educação transcenda os muros da escola e, assim, subsidie o desenvolvimento pleno dos alunos.

Nessa perspectiva, a educação em tempo integral “é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que

se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação” (CAVALIERE, 2010, n.p.).

A expressão “escola de tempo integral” nos remete a uma esfera conceitual diferente. Moll (2010) justifica que a definição de escola de tempo integral destina-se a uma compreensão restrita da organização do tempo escolar, na qual a permanência dos estudantes fica estendida em pelo menos sete horas diárias. Nesse sentido, há uma significativa aproximação entre o conceito de escola de tempo integral e ampliação da jornada escolar. Corroborando, Cavaliere apresenta moldes de organização para realizar a ampliação da jornada escolar que vêm se desenhando no país: escolas de tempo integral e alunos em tempo integral.

Sobre a *escola de tempo integral*, explicita que, “[...] tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral” (CAVALIERE, 2009, p. 52). Nessa perspectiva, a escola de tempo integral possui a ênfase na transformação da unidade escolar, ocasionada através de mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos, profissionais qualificados com formação diversificada e currículo integrado com o intuito de oportunizar aos alunos e professores uma vivência educacional de outra ordem.

Nesse sentido, Cavaliere identifica pelo menos quatro visões de escola de tempo integral:

a) *visão assistencialista* – considerada a predominante nas escolas de tempo integral, pois caracteriza-se por ser uma “escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos” (2007, p. 1.028);

b) *visão que substitui a família* – caracteriza-se pelo atendimento ofertado ao aluno, “onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária [...] não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’” (CAVALIERE, 2007, p. 1.028-1.029);

c) *visão autoritária* – caracteriza-se por rotinas rígidas e como alusão à formação para o mercado de trabalho, entendida como uma “[...] instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (2007, p. 1.029);

d) *visão emancipatória* – caracteriza-se por seu viés democrático, na função de um papel emancipatório para melhor desempenho dos saberes escolares, isto é, como

instrumento para emancipação, por “[...] proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (2007, p. 1.029).

O *aluno em tempo integral*, “[...] que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele” (CAVALIERE, 2009, p. 52). A ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, resultante das articulações com instituições multissetoriais, com a utilização de espaços e agentes que não necessariamente estarão na própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009).

A autora citada acima esclarece que são expressivas experiências na atualidade por parte das prefeituras em todo o país, tais instituições escolhem fazer investimentos no aumento do horário escolar, o que resulta em políticas baseadas no segundo modelo descrito anteriormente. Essas propostas atuam objetivando o enfrentamento da desigualdade educacional, associada à desigualdade social, ou seja, a na atualidade a educação integral é entendida como o meio para ampliação de tempos e espaços educacionais, além dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade de educação.

Postuladas as diferenças no que se refere à denominação entre educação integral e educação em tempo integral, temos que ter a noção da importância de apreender os elementos intrínsecos da educação integral, que são:

[...] ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014, p. 1213)

Tendo essa compreensão, aprofundamos no tópico a seguir as discussões sobre as concepções filosóficas e educacionais de educação integral: concepção anarquista, concepção pragmatista e a concepção marxista, o que não implica que a inexistência de outras concepções e propostas de educação integral.

3.1.1. Concepção Anarquista

No decorrer do final do século XIX e início do século XX, na perspectiva de pedagogia libertária como prática escolar, a qual se baseou no conceito de educação integral e se delineou aos poucos a partir da produção teórica¹³ de anarquistas. De acordo com Coelho (2009), o movimento anarquista tinha fundamentos político-ideológicos para a educação integral, no cerne dos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir, elaborados por Pierre Joseph Proudhon e Mikail Alexandrovitch Bakunin.

O teórico Bakunin defendeu a educação integral, partindo de um pensamento político fundamentado no pressuposto crítico emancipador, pois, considerando que os burgueses já possuíam uma instrução integral, a outra parte da sociedade também teria direito a mesma instrução integral – assim a educação poderia ser igualitária. As experiências escolares de educação integral pelos educadores anarquistas foram concretizadas por Paul Robin, Francisco Ferrer y Guardia e Sebastien Faure, os quais criaram e dirigiram instituições escolares.

Nessa concepção, a educação integral é uma possibilidade de atuar na sociedade e poder transformá-la. Tendo como base a

igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos em uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade (GALLO, 2012, p. 175).

A educação integral era vista como meio de superar a alienação imposta pela classe dominante e o único caminho para transformar uma sociedade desigual para uma sociedade igualitária e sem distinções. Isso é corroborado por Gallo, quando afirma que

[...] educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem

¹³ Podemos destacar como principais produções anarquistas, as obras do teórico libertário russo Mikail Alexandrovitch Bakunin, a obra *Deus e o Estado*, publicada em 1871. Trata-se de um texto fundamental para a compreensão do pensamento do autor, com método dialético, o evolucionismo, o naturalismo, o papel da ciência, os conceitos de liberdade e de livre-arbítrio, além do materialismo são comentados no texto. A outra obra de Bakunin é o *Estatismo e Anarquia*, publicada em 1873, na qual centra sua atenção aos desdobramentos da Guerra Franco-Prussiana (1870-1871) e da Comuna de Paris (março-maio de 1871). Pierre Joseph Proudhon foi outro importante teórico anarquista. Ele “é considerado a primeira pessoa a usar o termo ‘anarquia’ em sentido não pejorativo, para referir-se ao seu ideal de uma sociedade ordenada sem governo” (BOTTOMORE, 2001, p. 306). Sua principal obra *Qu’est-ce que la propriété?* (O que é propriedade?), publicada em 1840, propôs críticas contundentes ao sistema capitalista.

separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (2012, p. 175).

De acordo com os autores Lima e Almada (2013), a instrução integral defendida pelos anarquistas possuía como objetivo proporcionar à classe trabalhadora a educação mais completa possível, elevando-a a um nível além da educação da classe capitalista e que proporcionasse ao indivíduo a emancipação do domínio capitalista e estatal. Assim formas antigas poderiam superadas por formas comunitárias de vida social, as quais possibilitariam o usufruto de todas as dimensões do homem e tornariam esse homem um ser emancipado, questionador e construtor.

Ela possuía centralidade na educação primária, dividida em dois níveis: o primeiro enfatizava a instigação da “curiosidade infantil com o trabalho dos sentidos, sensibilidade, da destreza e da agilidade [...] o segundo nas elaborações mais complexas, comunicações e linguagens” (LIMA; ALMADA, 2013, p. 87), além das atividades de cunhos artísticos, na preocupação com a saúde física e a instrução profissional.

Ao evidenciar as ideias anarquistas, pode-se destacar que o anarquismo buscava uma educação sem a intervenção do estado, sendo coordenada pela própria comunidade, a fim de proporcionar a formação integral do homem e buscar a transformação da sociedade. Pretendiam superar o capitalismo e a educação proveniente da burguesia e o melhor meio para alcançar seus objetivos era a educação integral.

3.1.2. Concepção Pragmatista

Os ideais e as práticas educacionais reformadoras, denominada de Escola Nova¹⁴, utilizou-se de vários sentidos da noção de educação integral. Esse movimento escolanovista do século XX tinha como reflexo a necessidade de reencontrar a verdadeira vocação da instituição escolar em sociedade urbana, industrializada e das

¹⁴ Representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A teoria e a prática escolanovista disseminaram-se em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança (GADOTTI, 2003, p. 145).

massas. O principal representante desta concepção é John Dewey¹⁵. Sua filosofia de educação foi determinante e ocasionou a disseminação por quase todo o mundo do escolanovismo. Por esse motivo ele é o nome de referência da concepção. Propagou a educação como uma “reconstrução da experiência”, experiência que, segundo ele, é a própria vida, não havendo separação entre ela e natureza. Dewey entende por experiências “um modo de existência da natureza, que no âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subsequentes” (CAVALIERE, 2002, p. 257-258).

Portanto, as experiências buscam mudanças, que são recíprocas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, pode-se compreender que a experiência é uma aprendizagem, uma mudança, um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos, ou seja, a vida é repleta de aprendizagens variadas.

Dewey explicita, no livro *Experiência e educação*, que aos alunos deve ser propiciada “[...] a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno [...]” (DEWEY, 1977, p. 150).

De acordo com Lima, a escola é vista como “agente relevante no desenvolvimento pleno das disposições humanas” (2013, p. 44). Dewey objetivava que a escola nova proporcionasse aos seus alunos o maior número de experiências, assim, a educação não estaria somente vinculada com a instrução, mas uma educação integrada a sociedade. Cavaliere (2009) apresenta a percepção de Dewey da seguinte maneira:

O autor criticava o modelo convencional, baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, e não apenas a chamada preparação para a vida. Ao centrar seu interesse nela, e nas vivências a serem patrocinadas em seu interior, tinha como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados, isto é, que são conhecimento, e aumentam a capacidade de conduzir o curso das experiências subsequentes (2009, p. 60).

¹⁵ Filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norteamericano, exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Ele foi o defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo (GADOTTI, 2003, p. 148).

Portanto, para John Dewey, a educação não abriria mão da sua intencionalidade, mas, à medida que o experimentasse e recriasse as situações de participação na sociedade, estaria contemplando a natureza moral e social. O que caracteriza a proposta pragmatista de educação integral é a “noção da aprendizagem através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos” (CAVALIERE, 2002, p. 260). Pode-se entender que a criança já chega à escola com experiências, interesses e intuítos naturais, portanto, o papel da escola é propor uma prática escolar na qual experiências reais, com fins em si mesmas ocorram, em que as relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e os aprendizados científicos e para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada.

3.1.3. Concepção Marxista

A concepção marxista é fundamentada nos pensamentos de Karl Heinrich Marx¹⁶, o qual vê o homem como um ser construído historicamente, que se forma nas relações sociais em que vive. É importante destacar que, apesar de Karl Marx não ter como objeto de análise a educação, em seus escritos refere-se a ela na busca dos sentidos, considerando-a atividade integrada às relações sociais do modo de produção capitalista. A partir dessas contribuições, seus seguidores elaboraram uma teoria marxista de educação.

Nessa concepção, compreende-se a divisão de classes existente na sociedade, destacando a importância do trabalho no contexto social. Entende a postura positiva e negativa na qual o trabalho pode apresentar-se. Dessa forma, luta contra a divisão do trabalho, que, para essa concepção, é responsável por dividir também a sociedade. Compreendem que para intervir na sociedade, não se pode negar o trabalho, mas sim, modificar a forma como ele se apresenta na sociedade, pois o trabalho é a essência humana.

É possível compreender de forma detalhada a concepção de educação marxista em “Instruções aos Delegados ao I Congresso da Internacional de Trabalhadores”, realizado em Genebra em 1866, no qual defendia uma ligação entre trabalho produtivo e ligação:

¹⁶ Filósofo e economista alemão, ideólogo do comunismo científico e organizador do movimento proletário internacional. Desenvolveu durante toda a sua vida intensa atividade política, elaborando a doutrina do socialismo. (GADOTTI, 2003, p.130).

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX; ENGELS, 2011, p. 85- 86).

Compreende-se a proposta de instrução escolar integral, politécnica e emancipatória para as crianças e adolescentes das classes operária, propondo a reintegração do intelectual e manual, por meio da ligação da unidade de pensar e do fazer na prática educativa. A educação integral estaria baseada em três categorias: educação mental, educação corporal e educação tecnológica. Elas definem o que seria, para a visão marxista, a formação *omnilateral*, ou seja, destaca o trabalho enquanto princípio educativo, pois propõe a união de ensino e trabalho. A junção de ambos proporcionaria o desenvolvimento pleno e multidimensional das aptidões humanas, com a sua força produtiva, das suas necessidades e consumo.

Portanto, defendem a ideia da práxis educativa, que possibilitam ao aluno a capacidade de compreender o todo complexo que forma e rege a sociedade, podendo transformá-la. Seu intuito é formar cidadãos críticos capazes de agir de forma consciente na sociedade.

Diante das concepções expostas, compreende-se que a educação integral tem como foco a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, reconhecendo o sujeito como um todo, integral, e formando-os para participar no mundo em que vive com criticidade, autonomia e responsabilidade consigo mesmos e com o mundo. No tópico a seguir, iremos apresentar as experiências consolidadas de educação integral no país.

3.2. CONTEXTO HISTÓRICO DE EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Inicialmente destacamos a palavra “experiência”. Ela é polissêmica, ou seja, possui diversos significados. Para melhor compreensão, Lombardi esclarece que etimologicamente a palavra vem do grego

Εμπειρικός (empírico), do qual originou έμπειρία (empirismo) e que foi traduzido para o latim pelo termo *experientia*, uma palavra formada por três partículas: "ex" (fora), "peri" (perímetro, limite) e "entia" (ação de conhecer, aprender ou conhecer) (2018, p. 26).

Se fizermos a tradução literal, entende-se por ser um ato de se aprender ou conhecer para além dos limites. Utilizando-a em termos filosóficos, pode-se elencar três sentidos: “a) de experimentação; b) de conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos; c) de conjunto de conhecimentos individuais ou coletivos que resultam de aquisições acumuladas historicamente pela humanidade” (LOMBARDI, 2018, p.26). Partindo desse entendimento, utilizaremos neste trabalho o terceiro sentido da palavra “experiência”. Dessa forma, busca-se aprofundar experiências que foram consolidadas ao longo das décadas a partir de uma breve retrospectiva. Destarte, aponta-se que no Brasil houve experiências de escolas em tempo integral desde o período colonial no século XVI, tendo a classe dominante como favorecida ao acesso à escola de tempo integral, com base em Giolo,

[...] os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (2012, p. 94).

Podemos constatar a presença de escolas em tempo integral, mas essas eram sobretudo para atender às elites. A mudança em ofertar uma escola tempo integral pública aos menos favorecidos se torna possível através do educador baiano Anísio Spínola Teixeira nos anos 1930 a 1960 do século XX com experiências de escolas em tempo integral.

Teixeira pode ser considerado o primeiro a defender políticas educacionais que objetivavam a escolarização em tempo integral, resultado da aproximação aos princípios do escolanovismo, sendo, inclusive, por sua projeção histórica até os dias atuais. Ele se destaca também por ter sido o primeiro educador a discutir a possibilidade e concretizar

proposta de escolas de tempo integral para educar a população. Foi idealizador e colaborou ativamente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁷ em 1932, no qual foi influenciado pela corrente do escolanovista John Dewey.

A escola de qualidade, que era para poucos, passou a ser pensada para todos. Na busca de formar o cidadão para a vida, colocou-se em prática através da construção do primeiro Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro em Salvador, na Bahia, durante a década de 1940, quando foi secretário da Educação e Saúde do estado. Este centro era conhecido como a escola-parque, que foi idealizado como uma:

Escola esta que foi pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente do seus deveres e de seus direitos, integrando ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente a comunidade. (CHAGAS; SILVA; SOUSA, 2012, p. 75).

A escola-parque tinha como ideário propiciar mudanças nas vidas dos alunos e da comunidade, principalmente dos alunos oriundos de classes populares historicamente excluídas. E, de acordo com Soares, essa escola tinha “a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa” (2012, p.15). Formação completa que pode ser entendida por atividades pedagógicas comuns no currículo escolar em interface com atividades práticas e lúdicas através da dança, teatro, música, entre tantas outras atividades ofertadas aos alunos ao longo do dia.

Teve reconhecimento internacional e novas unidades com propostas semelhantes foram implementadas também por Anísio Teixeira, agora conhecidas como escolas-laboratórios no estado do Rio de Janeiro. Também iremos encontrar propostas no plano educacional de escolas-parques em Brasília em 1961, na capital do Brasil recém-inaugurada.

Anísio Teixeira preocupou-se também com a formação dos professores, administradores e pesquisadores que pudessem expandir o projeto de um Brasil moderno, democrático e desenvolvimentista quando estava à frente da Campanha de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos

¹⁷ Redigido por 26 intelectuais, dentre os quais se destacam Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970), durante o governo do presidente Getúlio Vargas. Pode ser considerado o cerne do projeto de renovação educacional do país, pois preconizava que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Pedagógicos (INEP) (CHAGAS; SILVA; SOUSA, 2012). Após seu afastamento da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas, como o Centros Educacionais, não obtiveram continuidade. A sua concepção de educação integral esteve esquecida por cerca de 20 anos.

Outro educador envolvido na busca de uma escola pública democrática e que fosse ofertada para toda a população brasileira com foco as classes populares historicamente excluídas foi Darcy Silveira Ribeiro. Atuou no “plano de educação ao longo do processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, tendo atuado intensamente ainda na luta pela criação da UnB” (GIOLO, 2012, p. 77).

Passado o período do Regime Militar (1964-1985) e o esquecimento durante todos esses anos, na década de 1980 a proposta de educação integral, na perspectiva de ampliação do tempo escolar, consolidou-se durante o governo de Leonel Brizola, no qual Darcy Ribeiro foi vice-governador no estado do Rio de Janeiro. No governo, seu objetivo foi melhorar a educação e concretizar o ideário de implantar escolas em tempo integral.

A criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foi idealizada por Darcy Ribeiro, “[...] inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral” (COELHO, 2009, p. 93).

Para Soares, essas experiências “tem como objetivo proporcionar o tempo redobrado do aluno na escola com aulas, assistência na realização de suas tarefas, várias refeições e propor atividades culturais, artísticas e esportivas” (2012, p. 15). Dessa forma, nota-se o ideário assistencialista dado para esses alunos, na intenção de formá-los integralmente e como meio de recompensar as desigualdades sociais sofridas ao longo dos anos.

Durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello¹⁸, na década de 1990, a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foi retomada com a jurisdição de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, para instituir em todo território

¹⁸ Foi eleito o 32º Presidente do Brasil (1990-1992) e o primeiro eleito pelo voto direto após ao Regime Militar (1964-1985). Seu governo foi marcado pela implementação do Plano Collor (conjunto de reformas econômicas e planos para estabilização da inflação no período do seu governo) e denúncias de corrupção política, envolvendo membros da sua equipe de governo, o que ocasionou um processo de impugnação de mandato (impeachment). Antes mesmo que o processo fosse aprovado, o então presidente renunciou ao cargo em dezembro de 1992, ficando inelegível por oito anos. Ele deixou a presidência para seu vice Itamar Franco.

brasileiro a proposta de educação integral nas escolas públicas. Assim, são criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), baseados na proposta pedagógica do CIEP e com o caráter assistencialista, pois era ofertado aos alunos desde a alimentação, higiene pessoal, assistência médica até mesmo moradia, se necessário (SOARES, 2012).

Após o afastamento do presidente Collor, o presidente Itamar Franco¹⁹ adotou novas medidas de políticas educacionais. Dentre elas, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) passam a ser Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), voltado para a formação integral e profissional do aluno.

Ao longo das décadas 1940, 1950 e início da 1960, houve experiências de implementação de educação integral em tempo integral, no entanto, percebe-se que, ao longo dos anos, as propostas de educação em tempo integral ressurgem ou descontinuam de acordo com os interesses dos governos, como foi o caso do período militar, em que as experiências ressurgem na história da educação brasileira somente a partir da metade da década de 1980.

É nesse contexto que a defesa dos órgãos educacionais frente à educação integral se intensifica em inúmeros documentos e legislações, materializando-se em grande escala na educação brasileira do século XXI, como apresentaremos no tópico a seguir.

3.3. DISPOSITIVOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A legislação brasileira avançou nas últimas décadas, para que se conseguisse consolidar o direito à educação integral, por meio de dispositivos legais que servissem de fundamento aos gestores públicos e escolas de todo o país, a implementarem ações e programas que contemplassem todas as dimensões do sujeito no processo educativo. Como afirma Guará,

O conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida(o) (2009, p. 66).

¹⁹ Foi empossado com 33º Presidente do Brasil (1992-1995) após o seu antecessor, Fernando de Collor Mello, ter sido afastado da presidência por um processo de impeachment.

Portanto, a Constituição Federal de 1988 faz referência à educação integral, mesmo não escrevendo o conceito no texto, no capítulo III intitulado “DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE”, na seção I que trata especificamente da educação, o Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2009, p. 132).

Conforme determinação constitucional, a educação no país deve promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, “prepará-la para o exercício da cidadania” e “qualificá-la para o trabalho”, ou seja, quando forem atendidas todas essas premissas enunciadas anteriormente, estaremos caminhando para a educação integral (GANZELI, 2017).

Em consonância à Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, posto em seu Capítulo V intitulado de “DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER”, prevê no:

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I- igualdade de condição para o acesso e permanência na escola;
II- direito de ser respeitado por seus educadores;
III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;
V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, n.p.).

O Art. 53 (ECA) veio corroborar com a Constituição Federal sobre a concepção de educação, acrescentando direitos. Baseado em seu caráter de proteção integral das crianças e dos adolescentes, enfatiza a obrigatoriedade do acesso da criança e do adolescente à educação, como o meio propulsor, para desenvolver suas habilidades como cidadão e como trabalhador, definindo igualdade, direito e acesso, além da parceria com a escola e a família.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a “educação em tempo integral” legitima-se por meio dos artigos 34 e 87

Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87 [...] § 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, n.p.).

Percebe-se que o artigo 34 apresenta o tempo integral como um dos prováveis arcabouços para a consolidação da educação integral em tempo integral, exclusivamente para o Ensino Fundamental e o artigo 87 enfatiza esforços para aumentar os números de escolas de tempo integral na rede pública.

O Plano Nacional de Educação (2001-2011), instituído pela Lei nº 10.179 de 9 de janeiro de 2001, retomou e valorizou a educação integral em seus objetivos e metas. Para a educação infantil, estabeleceu a adoção progressiva para o atendimento em tempo integral, conforme está postulado na meta 18 “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001). Para o Ensino Fundamental, recomendou a ampliação da jornada escolar e ao mesmo tempo a estruturação das escolas para oferecer duas refeições diárias e atividades diferenciadas, com base nas metas 21 e 22 respectivamente

Meta 21 Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Meta 22 Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas. (BRASIL, 2001, n.p.).

O PNE (2001-2011) definiu o tempo de permanência do aluno de pelo mínimo de sete horas na escola de tempo integral e reivindicou a adoção da modalidade de educação de tempo integral, não só para o Ensino Fundamental, mas para o Ensino Infantil. Como medida para operacionalizar, por meio do repasse de recursos financeiros destinados às escolas que adotaram a modalidade de tempo integral, através de custeio para realização das atividades, desenvolvidas no âmbito escolar e normatizar esta modalidade de educação, regulamentou-se o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Em seu artigo prevê:

Art. 10 A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I- creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

IX- ensino fundamental em tempo integral;

XII - ensino médio em tempo integral;

§ 3º Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2007a, n.p.).

A Lei também determina que anualmente, sejam estabelecidas ponderações²⁰ aplicáveis às diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, conforme Art.13, inciso I. E quando essas ponderações forem multiplicadas pelo valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente, conforme Art. 4, § 1º e Art. 15, inciso IV, resultará nos valores mínimos anuais do FUNDEB por aluno integrante de cada uma dessas categorias.

Portanto, compreende o FUNDEB como um complemento das verbas destinadas à educação oriundo da União, por meio de um compromisso firmando com a Educação Básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da Educação Básica. O fundo é disposto pelo Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Em seu artigo 4, mostra a intenção em introduzir o tempo integral no ensino público brasileiro:

Art. 4 Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007b, n.p.).

A determinação do financiamento reservado a escolarização de tempo integral no recomenda valor diferenciado ao seguimento com jornada superior a sete horas diárias, mesmo considerando o tempo escolar, ao relacionar o aumento de tempo na escola com os programas federais, fomentadores da ampliação da jornada escolar (JACOMELI, BARÃO, GONÇALVES, 2018). Quanto ao Plano Nacional de Educação

²⁰ Essas ponderações são determinadas anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, instituída no âmbito do Ministério da Educação, pela Lei nº 11.494/2007, através do Art. 12, § 2º.

(2014-2024) em vigência, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 também, faz-se referência à ampliação do tempo de permanência na escola. Na meta 06 prediz: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014, p. 06). Nessa meta se estabeleceu nove estratégias que serão meios para que se busque a consecução da referida meta.

Percebe-se que nos dispositivos legais a educação integral, na perspectiva de ampliação da jornada escolar, está legitimada e deve ser vista como uma prioridade, pois qualquer país que almeje garantir o direito a uma formação de qualidade para toda a clientela escolar e que pretenda reduzir as desigualdades que marcam uma sociedade. Logo, a ampliação da oferta de educação integral é fundamental.

3.4. PROGRAMAS FEDERAIS DE INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nos últimos anos, a temática da educação integral tem estado presente na agenda governamental, principalmente, através de política pública voltada para a indução da educação integral, na perspectiva de ampliação da jornada escolar, inicialmente com o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, em que instituiu o Programa Mais Educação, em parceria com os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a Cultura, do Esporte e o da Educação (BRASIL, 2009).

Regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, possuindo como finalidade no Art.1 “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, n.p.). O Decreto também apresenta sete princípios norteadores de uma educação integral para o âmbito do Programa Mais Educação, como está exposto no Art. 2:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010, n.p.).

Estes princípios elencados sugerem ações que possibilitem ao aluno expandir seus horizontes em consonância com medidas que desenvolvam sua formação integral. O Decreto enumera cinco objetivos para o Programa Mais Educação, que possuem a função de fomentar ações que visem uma política educacional voltada para o tempo integral e que sustentem o direito de uma aprendizagem através de oportunidades educativas em interface com a família e a comunidade em que o aluno vive, conforme está explícito no Art.3

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010, n.p.).

Destarte, sua operacionalização foi feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme o Art.7 do Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Os territórios de atuação do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

O Programa Mais Educação integra também as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob a coordenação das Secretarias de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), prevendo ações para todos os níveis da Educação Básica. Dentre esse conjunto de ações, podemos mencionar o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007.

Com base no Manual de Operacional da Educação Integral do Programa Mais Educação apresenta nove orientações:

[...]que visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2013, p.05).

Essas orientações servem para as escolas que adotam essa modalidade de educação, como instruções para explicitar pontos cruciais para execução do Programa Mais Educação e medidas que devem ser trabalhadas para desenvolver a ampliação da jornada escolar, desenvolver o protagonismo no aluno, trabalhar a interface entre família, escola e a comunidade.

Os campos do Programa Mais Educação abrangem diferentes necessidades e interesses, com o intuito de contemplar as diversidades que encontramos nas escolas públicas brasileiras, que são dez: Acompanhamento Pedagógico – obrigatório para todas as escolas; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Educomunicação; Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza; e Educação Econômica. As atividades dos

macrocampos são escolhidas a cada ano por cada escola, de acordo com sua demanda e necessidade dentre as atividades que o programa oferta. As atividades devem ser no contraturno escolar, reforçando a ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral com o ideário de expandir o horizonte formativo do aluno e estimular através das atividades o desenvolvimento cognitivo, estético, histórico e ético (BRASIL, 2013).

Com base em Moll (2010) para o desenvolvimento de cada atividade definida por cada escola, o governo federal repassava os recursos na categoria econômica de custeio para ressarcimento de monitores e transporte, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes para realização das atividades. Cabendo à secretaria estadual ou municipal de educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente quarenta, denominado "Professor Comunitário", esse professor ficaria responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela entidade executora do Programa Mais Educação.

O trabalho de monitoria deveria ser desempenhado, com base em Moll [...] “desenvolvidas por monitores, conforme a Lei nº 9.608/1998 que dispõe sobre o serviço voluntário, preferencialmente, por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade (2010, p. 867). Percebe-se a preocupação em convocar voluntários com experiência na atividade para trabalharem no programa com carga horária de horas/semanais, desenvolvendo e planejando as atividades.

Entretanto, o Programa Mais Educação, criado para fomentar a educação integral, sofreu sérios impactos financeiros, como afirma Parente sobre esses cortes financeiros: “[...] a partir de 2014, teve início um período de instabilidade para o atendimento do Programa. No início de 2016, os cortes financeiros na área da educação revelaram um momento de queda na oferta do Programa Mais Educação [...]” (2016, p. 570). Com base em uma pesquisa realizada sobre a Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo, entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições de financiamento (Fundação Itaú Social e Banco Mundial) definiram um recorte temporal do período dos anos de 2008 a 2011 do Programa Mais Educação com a intenção de analisá-lo detalhadamente.

Os resultados obtidos através desta pesquisa foram apresentados no ano de 2015 e apontaram pontos negativos em relação ao desempenho médio das escolas participantes, sendo que na disciplina de Língua Portuguesa não ocorreu nenhuma melhoria e houve redução no desempenho na disciplina de Matemática, com base tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental na Prova Brasil, além do aumento no número da evasão escolar considerando o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas inseridas na pesquisa (BRASIL, 2015).

Diante dos resultados, o Ministério da Educação (MEC) apresentou um novo formato para o Programa Mais Educação, sendo instituído pela Portaria Interministerial nº 1.144 de, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação, sendo regido pela Resolução nº17 de 22 de dezembro de 2017, que destina recursos em conformidade ao programa nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) . De acordo com a Portaria do referido programa, objetiva-se

Art. 1 Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016, p.23).

E apresenta as seguintes finalidades no Art.2 para contribuir através do Programa

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016, p.23).

Para auxiliar e realizar as atividades do Programa Novo Mais Educação, atuaram os seguintes atores: Articulador da Escola- responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade,

pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento, preferencialmente lotado na escola, ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas; Mediador da Aprendizagem- responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico; e o Facilitador-responsável pela realização das 7 horas de atividades de escolha da escola. Além de coordenador municipal fará o acompanhamento do programa.

É importante, salientar conforme documento do PDDE que só será educação em tempo integral a escola que optar pela carga horária de quinze horas semanais e atender aos requisitos da jornada escolar de tempo integral de no mínimo sete horas diárias. O documento orientador destaca as diretrizes que norteiam o programa:

[...] a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do programa e a cooperação entre união, Estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2016, p. 3).

Com base na citação que trata a reformulação do programa, infere-se que objetivos são os mesmos estabelecido durante a implementação do Programa Mais Educação. Portanto, não se trata de novas diretrizes, objetivos ou propostas, pois o seu direcionamento visa alcançar aspectos ou resultados qualitativos de aprendizagem. Assim, acreditamos que o caminho da educação integral no país nos próximos anos seja de incertezas, pois as reais dimensões formativas da educação integral não estão sendo respeitadas no programa em vigência.

Nota-se um desaparecimento gradual da temática, a possibilidade de sofrermos mais uma vez com descontinuidades de políticas. Quanto à educação integral, é notório nos resultados do Censo Escolar 2018 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que houve queda no número da proporção de alunos matriculados em escolas em tempo integral do Ensino Fundamental. No ano de 2017 tínhamos 13,9% de alunos em tempo integral e no ano de 2018 houve uma redução para 9,4% de alunos em tempo integral, totalizando uma queda de 4,5% na proporção de alunos matriculados em escolas em tempo integral no período de um ano (BRASIL, 2019a).

Importante salientar que o Censo Escolar caracteriza como alunos de tempo integral aqueles que permaneceram 7 horas diárias ou mais em atividades escolares. Não se sabe o real motivo da queda, mas alguns aspectos podem ser considerados em conta para reflexão: a reformulação do principal programa indutor de educação integral, problemas com repasse das verbas federais, entre outros possíveis aspectos.

Conforme o Censo Escolar, a proporção de matrículas de tempo integral é substancialmente menor na rede privada (2,2%) do que na rede pública (10,9%). Diante desses resultados do Censo referente ao ano de 2018, alerta ao descaso com as metas estabelecidas pelo PNE, apresentando evidências quanto à Meta 6, que trata da educação em tempo integral quanto à ausência de uma política robusta e que atenda às demandas da sociedade e do plano de educação (BRASIL, 2019a)

Esta seção se deteve sobre os aspectos conceituais de educação integral. O seu conceito está presente nos mais variados discursos em correntes de distintas matrizes ideológicas que orientam a educação integral: concepção anarquista; concepção pragmatista e a concepção marxista. Posteriormente foi apresentado o contexto histórico de experiências da educação integral no Brasil até a década de 1990, elencando os dispositivos legais e seus apontamentos sobre educação integral ou em tempo integral e, por último, foram apresentados os programas federais de indução à educação integral para o Ensino Fundamental na última década. Na próxima seção apresentamos as políticas públicas na educação, explicitando as fases do ciclo de políticas, os marcos regulatórios das políticas educacionais e aprofundamento sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).

4. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL À LUZ DA ANÁLISE DO CICLO DA POLÍTICA PÚBLICA

Nesta seção, a discussão volta-se para as políticas públicas na educação, que vêm adquirindo espaço à proporção que profissionais da educação estão se inserindo e participando de ações políticas que interferem diretamente em seu campo de trabalho. Por isso, a importância de compreender as políticas públicas e as políticas públicas educacionais em seus aspectos gerais, para que assim compreendamos o ciclo de políticas a partir de suas quatro fases: agenda, formulação, implementação e avaliação à luz da educação integral em tempo integral.

Partimos do marco regulatório das políticas educacionais brasileiras: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n 9.394/96. Com forma de atendimento ao que estava proposta na CF e na LDB, apresentamos o Plano Nacional de Educação (PNE) de maneira breve e aprofundamos sobre a Meta 6, que trata da educação em tempo integral e suas estratégias, reportando a atual conjuntura da educação, que sofre com impacto de corte de gastos, que limita a implementação de políticas públicas que abrangerão o período do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

4.1. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS GERAIS

Ao tratar de políticas públicas, faz-se necessário esclarecer primeiramente o conceito de política. Em seu significado clássico, de um adjetivo originado de *pólis - politikós* – que se refere a tudo diz respeito à cidade e, conseqüentemente, ao urbano, ao civil, ao público e ao social. O termo foi disseminado a partir da obra *Política* de Aristóteles, considerada a primeira a tratar sobre a natureza, funções e divisões do Estado, além de apresentar as várias formas de Governo. O uso habitual da expressão “política” não é tão comum até a era moderna, sendo utilizada por séculos inicialmente para designar as “coisas do Estado”, até que passou a ser empregada na era moderna como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado” ou “ciência política”, resignificando para objetivos como manutenção, conquista, organização, gestão do Estado e dos assuntos associados ao poder. O conceito de política articulou-se com o poder do Estado (BOBBIO, 1997).

O termo política na língua portuguesa, assim como em outros países de língua latina, pode assumir duas conotações principais, que na língua inglesa consegue

diferenciar usando os termos *politics* e *policy* (NEY, 2008; SECCHI, 2010; RUA, 2014). Dessa forma, com base na autora Rua, o termo política no sentido de *politics* é entendido como o “uso de procedimentos diversos que expressam relações de poder (ou seja, visam a influenciar o comportamento das pessoas) e se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos relacionados a decisões públicas” (2014, p. 16); já o termo usado no sentido de *policy* refere-se

[...] à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. Em outras palavras, *policy* significa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política. (RUA, 2014, p. 17).

Diante do exposto, pode-se compreender quando o termo política assume o segundo sentido de política expresso pelo termo *policy*. Segundo Secchi (2010), é mais concreto e tem relação com orientações para a decisão e ação, sendo que o termo política pública (*public policy*) a ela se vincula. Estudos sobre política pública ainda são recentes, principalmente no Brasil, e ainda existem divergências conceituais, sendo necessário discutir, pensar e repensar sobre o tema. Segundo o autor, qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos.

A política pública enquanto área de conhecimento teve seu surgimento nos Estados Unidos, fundamentado em estudos da ação dos governos. Na Europa, emergiu como um dos desdobramentos de estudos baseados em teorias sobre o papel do Estado e, conseqüentemente, do governo, como produtor de políticas públicas. De acordo com Souza (2006), a área de políticas públicas teve influência de quatro importantes estudiosos, considerados os “pais fundadores”: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.

O estudioso H. Laswell associou o conhecimento acadêmico com a produção dos governos, introduzindo a expressão *policy analysis* (análise de política pública). O autor H. Simon introduziu o conceito de *policy makers*, constatando que a racionalidade dos decisores públicos pode ser maximizada pelo conhecimento racional, que pode modelar as decisões rumo ao resultado desejado. O estudioso C. Lindblom propôs a incorporação de outras variáveis no processo de formulação e análise de políticas públicas, como as relações de poder e a integração das diferentes fases do processo decisório, afirmando que esse processo é contínuo e interligado. Por fim, o autor D.

Easton contribuiu com a definição da política pública como uma área que é influenciada por atores externos, como partidos, mídia e grupos de interesse (SOUZA, 2006).

Comumente podemos encontrar os termos “políticas públicas” e “políticas sociais” na bibliografia acadêmica. Para melhor entendimento, devemos alertá-los que tais expressões são diferentes, mas complementares. Os estudos sobre políticas públicas objetivam explicitar a natureza das políticas e seus processos e não o conteúdo, sendo que as respostas se dão no sentido de “por que” e “como”. Para melhor entendimento de políticas públicas, faz-se necessário diferenciar as definições de Estado e Governo. De acordo com Höfling, Estado é o “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (2001, p. 31), por isso, as políticas públicas são consideradas como uma ação do Estado, ou seja, o mesmo vai implantar um projeto de governo, através de programas, em que as ações serão destinadas para determinados público.

Importante salientar que o Estado possui como características: a atemporalidade e mediação, ou seja, não só precede um governo e continua existindo após ao término, mas também é o elemento crucial entre as leis e os indivíduos de uma sociedade. Sobre governo, compreende-se:

[...] como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Entendida a diferença entre Estado e governo, Azevedo explica que “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental” (2004, p. 5). Corroborando, Souza afirma que existem muitas definições para política pública e faz um apanhado

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Dessa forma, utilizaremos esta definição de política pública para balizar nossa pesquisa e, com base na autora supracitada, podemos ratificar a ideia de política pública como decorrente de ações do governo.

Para Azevedo, essas ações

[...] guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é o próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação de políticas (2004, s/p)

A análise dessa ação é percebida no cenário social em que os sujeitos, enquanto seres políticos, organizam-se na sociedade civil, pleiteando seus direitos, de modo que as políticas públicas formuladas sejam implementadas em favor da sociedade mais igualitária. Com isso, os estudos sobre as políticas sociais buscam discutir o Estado do Bem-estar²¹ social, possuindo o processo como pano de fundo, com ênfase nas consequências da política, no que a política faz ou fez, ou seja, procura analisar as questões que a política busca resolver. Para melhor compreensão, a autora Höfling explicita que “políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado” (2001, p. 31), do qual essas ações devem voltar-se para a diminuição das desigualdades da sociedade capitalista.

Então, pode-se compreender que políticas educacionais são medidas que o Estado (governo brasileiro) toma para dar os rumos que se deve estabelecer à educação do país. De acordo com Saviani, “no âmbito do organograma governamental, essas medidas situam-se na chamada ‘área social, configurando-se, pois, uma modalidade de política social” (2016, p. 1). O próprio autor explicita que em uma sociedade capitalista a “política econômica” atrelada ao Estado possui como objetivo desenvolver e consolidar a ordem capitalista, assim contribuindo com os interesses privados sobre os interesses da coletividade.

E, para amenizar os efeitos produzidos por essa ordem econômica, foi instituída a modalidade política social, desenvolvida pelo Estado no intuito de realizar ações em

²¹ Goch (2017) explicita que O Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) é um fenômeno histórico moderno que surgiu no final do século XIX, na Inglaterra, e intensificou-se no período do pós-guerra com a adoção de política social que priorizava o combate à pobreza, a proteção aos trabalhadores da indústria e a assistência aos indigentes. Este estado buscava garantir o bem-estar social dos cidadãos perante às forças políticas e às forças produtivas intensificadas pelo desenvolvimento industrial e pela modernização do capitalismo (2017, p.35).

diversas áreas, como por exemplo: saúde, educação, cultura, assistência social e entre outras. Corroborando, Saviani (2014) enfatiza que toda política pública está ajustada dentro do conjunto de políticas governamentais e constitui uma contribuição setorial para a busca do bem-estar coletivo. Portanto, pode-se compreender que cada política, por sua vez, inclui diferentes aspectos aos que dá prioridade, em função de emergências e significâncias.

Höfling entende políticas educacionais “como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.” (2001, p. 31). E acrescenta que pensar as políticas públicas com ações pontuais é insuficiente para concretizar uma alteração de porte qualitativo no sistema educacional. Portanto, é necessário que na fase do planejamento a discussão dos resultados esperados na efetivação da política pública, dado a importância da avaliação de uma política pública durante todo processo de implementação e não somente a avaliação dos resultados ou impactos por ela gerados.

Pode-se compreender que políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no espaço escolar, enquanto ambiente de ensino-aprendizagem, no qual deliberam sobre inúmeras questões como, por exemplo: infraestrutura, contratação de profissionais, ampliação da jornada escolar, formação docente, gestão escolar e entre outras. Portanto, políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

Desse modo, toda política educacional possui três características em comuns, quais sejam: *intencionalidade* – ligada ao projeto de poder que se fundamenta, podendo ser implícita ou explícita; *textualidade e contextualidade* – toda política possui um texto que fundamenta através de um documento e um contexto que está intrinsecamente a relação de poder com as condições de sua produção e formulação; e *tridimensionalidade* – possui três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica. Cada uma das últimas possui sua ênfase, podendo variar de acordo com a intencionalidade e do momento em que são implantadas. Elas fazem emergir na prática estas três dimensões (SANTOS, 2016).

Correlacionando ao nosso objeto de estudo, que são as políticas educacionais do município de Santarém-PA a essas três características, podemos chegar à seguinte conclusão - sua *intencionalidade* está visível através da indução de educação em tempo integral no município, sua *textualidade e contextualidade* é amparada pelos planos de educação: Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação do município,

sendo que ambos definem a Meta 6 específica para a oferta da educação em tempo integral, e a *tridimensionalidade* é o cerne para que a política educacional se consolide e atenta aos seus objetivos, pois oferta todo o aparato crucial para seu desenvolvimento.

A política educacional, com base nas relações estabelecidas nesse campo, pode ser tomada como um exemplo acerca do papel do Estado. As relações educacionais representam a concretização de uma série de relações estabelecidas, com o intuito de efetivar uma política enquanto programa de ação (*policy*). Para entender o papel das políticas públicas e sua intencionalidade, é de suma importância conhecer a identidade de quem formulou e o contexto (político, econômico, social e histórico). Sobre a tipologia de política existente, compreende que são formas de classificar atores, estilos e instituições dentro de um processo de políticas públicas. A definição de tipologia

[...] é um esquema de interpretação e análise de um fenômeno baseado em variáveis e categorias analíticas. Uma variável é um aspecto discernível de um objeto de estudo que varia em qualidade ou quantidade. Uma categoria analítica é um subconjunto de um sistema classificatório usado para identificar as variações em quantidade ou qualidade de uma variável (SECCHI, 2010, p. 16).

Com base na tipologia formulada por Theodore J. Lowi em 1964, os autores Secchi (2010) e Souza (2006) caracterizam as: *políticas regulatórias*; *políticas distributivas*; *política redistributivas*; e *políticas constituintes*.

As *políticas distributivas* caracterizam-se pelas tomadas de decisões do governo, desconsiderando a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. Trata-se de *políticas regulatórias*, as mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. Santos afirma que “[...] consubstanciam em leis e decretos. São as políticas que ‘ditam as regras do jogo político’” (2016, p. 7).

As *políticas redistributivas* caracterizam-se pelo alcance do maior número de pessoas, além de impor perdas concretas no curto prazo, para certos grupos sociais, e ganhos incertos no futuro, para outros. Por último, as *políticas constitutivas* caracterizam-se por lidar com procedimentos que definem competências, regras de disputa política e elaboração de políticas públicas. “São chamadas *meta-polícies*, porque se encontram acima dos outros três tipos de políticas e comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas” (SECCHI, 2010, p. 18 – grifo do autor).

Segundo Souza, “cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de

forma também diferente” (2006, p. 28). Desta forma, trazendo a compreensão da tipologia das políticas ao nosso objeto de estudo, podemos afirmar que a política educacional indutora de educação integral pode ser considerada uma política distributiva e redistributiva – configura para o dissenso, já que a educação em tempo integral não é ofertada para grande parcela de alunos de todo o país, oferta-se para a pequena parcela de alunos considerados vulneráveis em escolas com baixos índices no IDEB, como por exemplo; e regulatória - legitimada através de leis, decretos e portarias, podendo citar o Plano Nacional de Educação e o programas: Mais Educação e o Novo Mais Educação.

Tendo a compreensão do que foi exposto nesta seção, partindo das definições de política pública e das políticas educacionais, além de apresentar as principais características e a tipologia das políticas públicas, de forma que se entende que “políticas públicas” como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer; e as “políticas públicas educacionais” como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Dessa forma, na subseção a seguir, iremos aprofundar o ciclo de política à luz da educação integral em tempo integral, para entendimento de educação integral, com vista ao enfrentamento de um problema educacional.

4.1.1. Ciclo de políticas: a luz da educação integral em tempo integral

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial analítico para a análise de programas e políticas educacionais. Essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Nesta subseção, utilizaremos o aporte teórico com base em Conde (2013) e Parente (2018) para explanação sobre o ciclo de políticas.

Partindo do entendimento de que políticas públicas são uma resposta do Estado a diversas necessidades da sociedade, por meio de desenvolvimento de ações e programas que objetivam o bem comum e a diminuição das desigualdades sociais. Em conformidade com Parente, “política pública pode ser compreendida como uma ação do Estado para o enfrentamento de determinada problema público” (2018, p. 418). Se partirmos desse preceito, a educação em tempo integral pode ser vista como uma possível solução para o enfrentamento de um problema público. O enfrentamento desse problema ocorre através de programas e ações que precisam ser estruturados de maneira

funcional e sequencial. Por isso, o ciclo de política pública é composto pelas seguintes fases: *agenda, formulação, implementação e avaliação*.

Para iniciar a elaboração de uma política é preciso decidir o que é prioritário para o poder público. A primeira fase do ciclo é a *agenda*, que, de acordo com Conde, “é uma ‘lista’ de questões (*issues*) relevantes e pelo poder constituídos” (2013, p. 85). Podemos compreender essas questões que compõem a lista como problemas, pois visam serem solucionados através de políticas.

Os “problemas” que compõem a agenda podem ser formados a partir de três maneiras: a primeira, *top down* (de cima para baixo), que resulta da força do poder constituído (governo); a segunda, a *bottom/up* (de baixo pra cima), que resulta das pressões dos grupos organizados ou indivíduos com influências; e a terceira e última é pela imprensa, no qual resulta em fornecer temas de debates, podendo serem representantes de setores da sociedade que querem interferir no debate público.

A temática de educação integral em tempo integral esteve presente na agenda político-educacional por diversas vezes a nível de esfera local ou nacional, na defesa da universalização da escola em tempo integral, na qual ocasionou diversas experiências, já citadas na seção anterior, por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e os Centros de Atenção Integral a Crianças e ao Adolescente (CAIC). Esteve presente também na discussão da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996 e no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. Atualmente a temática faz parte da agenda político-educacional a nível nacional através do Plano Nacional de Educação de (2014- 2024), no qual possui como Meta 6 específica para a educação em tempo integral, que iremos aprofundar posteriormente. (PARENTE, 2018).

A partir do exposto, pode-se compreender que a educação em tempo integral é uma temática recorrente na agenda político-educacional, entretanto, nem sempre a temática recebeu força política para seguir para as fases de formulação e implementação. Quando conseguiram avançar, as políticas formuladas e implementadas foram de forma isolada por alguns entes federativos e muitas sofreram com a descontinuidade das políticas, tão presente na gestão brasileira.

A segunda fase é a *formulação*. Conforme Conde, “é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas” (2013, p. 87), no qual acontecem estudos técnicos, construção de coalizões, conflitos, negociação e jogo político. Nesta fase se torna complexa, por ser a seleção de uma alternativa entre

diversas para a solução de um problema público, mas é importante salientar que, às vezes, são formuladas políticas cujas temáticas não estiveram na agenda.

A temática de educação integral em tempo integral vem se estabelecendo como uma alternativa para o combate a determinados problemas educacionais e sociais. Conforme Parente (2018), o Programa Mais Educação, por exemplo, é visto como uma alternativa criada pelo governo federal para enfrentar o problema da qualidade do Ensino Fundamental e da ampliação das oportunidades educativas.

A terceira fase, a *implementação*, pode ser compreendida como a execução da política pública propriamente dita ou como diz Conde “o teste da realidade, lugar de ação” (2013, p. 91). Compreendida como uma fase de incertezas, pois há muitos fatores envolvidos desde os níveis de governos, federativos, autonomia, a capacitação dos gestores implementadores e a realidade local com suas adversidades, de acordo Rus Perez (2010), é de suma importância debruçar-se para examinar a implementação das políticas vigentes, além de reexaminar o que se foi implementado, o que deu certo e o que de fato realmente funciona.

Além da “implementação de política pública continua a sustentar um grande interesse prático para os tomadores de decisão, porque ela é o maior problema ou dificuldade que impede de se atingir os objetivos no processo da política” (RUS PEREZ, 2010, p. 1.182). Inicialmente, a ideia de implementação restringia-se ao “cumpra-se” da política, uma vez que ela não era considerada no desenho da política, pressupondo que a decisão de uma autoridade seria automaticamente cumprida (RUS PEREZ, 2010, p. 1.183).

A implementação tem sido disseminada em dois modelos que se articulam diretamente às concepções já explicitadas anteriormente, estabelecidas entre formulação e implementação: o modelo *top down* (de cima para baixo), que enfatiza a relevância do momento de formulação no sucesso ou fracasso da política, no qual seus “objetivos estão definidos *ex ante* e operam como pertencentes a instâncias “de fora”, muitas delas oriundas dos próprios formuladores de políticas” (CONDE, 2013, p. 92). Nesse caso, o principal problema envolve o que é esperado por quem “determina” e a realidade local: o choque entre o “centro” e o “local”.

O modelo *bottom/up* (de baixo para cima) enfatiza a relevância dos atores implementadores e suas interações no processo de (re) definição das decisões tomadas anteriormente a partir da sua realidade local. Na temática de educação integral em tempo integral, para que consiga analisar a implementação de um determinado

programa de educação integral, no âmbito dos órgãos responsáveis pela gestão das políticas educacionais nos sistemas de ensino nos entes federativos, é necessário identificar os objetivos das políticas formuladas, os atores envolvidos e as relações estabelecidas, nas quais se incluem recursos de que dispõem para alcançar os objetivos formulados ou reformulados (PARENTE, 2018).

A última fase é a *avaliação*. É uma etapa crucial para o próprio sucesso das políticas. É lá onde os resultados esperados e impactos desejados são verificados. De acordo com Conde (2013), é onde há ligação entre formulação e implementação, na qual se podem completar ou romper, além de verificar os resultados da política, onde haverá a confirmação do andamento do desenho original, verificando sua “força” ou se irá induz a mudanças tanto no desenho quanto na implantação. Uma boa avaliação de políticas é a que se permite corrigir o andamento do processo, apresentando mudanças e indicações de novas ações.

É importante frisar que várias políticas²² de educação integral em tempo integral foram formuladas, implementadas e deixaram até de existir e nunca foram avaliadas, o que mais uma vez demonstra a “o nosso histórico de descontinuidade ou, no mínimo, denota fragilidades na argumentação de certas políticas e programas” (PARENTE, 2018, p. 429).

Sobre o entendimento de educação integral à luz do ciclo de políticas e das fases que as constituem, é necessário aprofundar-se na subseção a seguir a respeito da colaboração dos marcos regulatórios na formulação políticas educacionais a partir da Constituição Federal de 5 de outubro 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

4.2. MARCO REGULATÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Entendemos que o ordenamento jurídico-político da educação brasileira. Na seção três desse estudo, nos referimos à educação integral em conformidade com os dispositivos legais. Isso merece destaque em razão de duas características: *nomotéticas*²³ e *praxiológicas*²⁴. Destarte, a política educacional brasileira é sustentada

²² Podemos citar o Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), os Centros Integrados de Atendimento a Criança (CIAC) e o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) já apresentados na seção anterior.

²³ Com base em Santos, o termo “diz respeito ao processo de elaboração de leis”, que em seu livro se refere aos fundamentos simbólicos da construção da Legislação e do Direito (2016, p. 16).

em dois pilares: pilar nomotético e o pilar praxiológico. De acordo com Santos, o pilar nomotético “[...] assenta-se sobre o poder normalizador, no sentido da construção da norma – inerente à legislação, em especial no que se refere à força constitutiva de sentido presente no texto legal” (2016, p. 16) e o pilar praxiológico, “[...] caracterizado pela mediação política por seu teor pragmático e também praxiológico, cujos resultados se ligam à ação social concreta [...]” (2016, p. 17).

Desta forma, o primeiro pilar refere-se ao poder normativo, pertinente à legislação, a força constitutiva do texto legal. E o segundo pilar refere-se à ação prática da lei, seu uso sob a perspectiva da mediação política, de caráter mutável, dinâmico das forças sociais e políticas.

As políticas educacionais brasileiras possuem dois eixos: a Constituição Federal de 1988 – uma política constituinte – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – política regulatória. Esses eixos fundam duas “estruturas estruturantes²⁵”, compreendida a política constituinte por excelência no que tange ao Estado brasileiro, que vêm a ser os elementos matriarcais da legislação e política educacional brasileira como um todo. E a LDB possui *status* diferenciado, pois no cenário de política educacional brasileira é a maior de todas as políticas públicas regulatórias, sendo um conjunto de dispositivos e mandamentos que buscam estruturar e organizar o funcionamento da educação brasileira.

4. 2. 1. A Constituição Federal de 1988 e o foco da política educacional brasileira

A Constituição Federal de 5 de outubro 1988, também conhecida como Carta Magna, pode ser reconhecida como política pública constituinte que institui a educação como um setor do Estado brasileiro, sendo que está presente no Capítulo III, na Seção I, intitulada “Da Educação”, e encontra-se materializado nos artigos 205 a 214, através de um conjunto de dispositivos, dos quais se pode destacar a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a autonomia das universidades, dentre outras que foram precedidas por edição de leis, decretos e portarias que a nortearam.

²⁴ O termo “diz respeito à lógica da práxis, ou, em outras palavras, refere-se aos fundamentos da ação concreta e orientada para fins referentes ao aspecto material da ação social” (SANTOS, 2016, p.1 6).

²⁵ “Esse termo provém da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu e refere-se a certos elementos presentes nas sociedades, tendo como principal característica o fato de o modo de funcionamento interno condicionar outras estruturas e indivíduos presentes na sociedade, influenciando todo o campo se inserem” (SANTOS, *apud* BOURDIEU, 2016, p. 18).

Todos os artigos definem as atribuições do Estado, da família e da sociedade em relação à educação, e a dinâmica dessa política pública constituinte encontra-se materializada no corpo do documento correspondente da CF de 1988. Importante destacar que todas as proposições dos artigos constitucionais têm caráter geral, de modo a abranger até mesmo as proposições legais posteriores a CF de 1988.

Nesse sentido, é correto afirmar que a Carta Magna é, ao mesmo tempo, uma política pública constituinte e regulatória, pois “cria” as estruturas do Estado e define o alcance e as condições de existência das políticas regulatórias que lhe sucedem. Pode-se dizer que a CF/88, em seu teor político relacionado à educação brasileira, guarda duas características essenciais, como demonstra Santos:

- a) Possui forte caráter liberal-capitalista no que tange à sua formulação política;
- b) Suas proposições referentes à educação, não obstante apontarem para uma série de direitos fundamentais dos indivíduos, tocam elementos de difícil concretização, se considerarmos as características da relação entre Estado e a sociedade civil no Brasil. (2016, p. 22)

Para entendimento do caráter liberal capitalista, compreende-se que a “educação é um bem econômico e que cumpre papel na composição da força do trabalho, especialmente no sentido de atender às demandas econômicas-produtivas do capitalismo” (OLIVEIRA, 2018, p. 33). Na década de 1980 o país passava por um período de transição a nova forma ordem mundial através do neoliberalismo, com fronteiras comerciais livres e com instituições mais competentes e produtivas impondo seu produto e serviços nos vários mercados sem proteção locais e barreiras.

Sob a perspectiva Ney, “Estados mínimos (deixando a mão invisível da economia agir sobre o mercado)” (2008, p.53) evidencia um modelo de Estado com viés articulador e financiador da reestruturação produtiva, com base na adequação controlada do mercado, aliada a empresas multilaterais e organismos internacionais de controle, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros.

O plano de ideologia neoliberal é disseminada a “adequação” dos Estados a se transformarem em Estados mínimos e, com isso, aparecem três expressões do mínimo: *desregulação*, entendida pela necessidade do Estado minimizar sua normalização, a regulamentação e as interferências sobre os diversos atividades, caracterizando-se pela “flexibilização”; a *descentralização/autonomia* é consequência da desregulação, em que se retiram os encargos financeiros dos Estados em virtude dos credores internacionais e

onde os direitos sociais, antes garantidos pela esfera pública, agora serão transferidos para empresas privadas por diversas vias, logo, o Estado passa ser visto como mero “regulador do processo”; a *privatização* é entendida como transferência de empresas e serviços públicos para a iniciativa privada, onde normalmente são financiadas pelo fundos públicos (NEY, 2008).

Em meados de 1990 o Brasil vivia uma ascensão da agenda neoliberal, possuindo as seguintes características: economia seguindo atrelada aos ditames do Fundo Monetário Internacional; política educacional em consonância com a pauta do Branco Mundial; no cotidiano da vida brasileira, na égide do “Estado mínimo”, das privatizações, endeusamento do mercado, da ênfase à competitividade e às iniciativas individuais, do desemprego estrutural.

Com base em Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) no contexto do processo da política neoliberal e da construção da ideologia da globalização, as políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais passaram por um processo de reformas e reestruturação, por isso deve considerar as políticas de educação em tempo integral devem ter relação neste contexto, tendo esse processo “vinculado à propaganda ideológica, bem como, à direção teórico-política das agências multilaterais e suas articulações com as opções educacionais dos governos nacionais” (2018, p.34). Desta forma, compreende o Brasil sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, acomodava-se de modo subserviente, na condição de país periférico do bloco capitalista ocidental (CARNEIRO, 2018).

Diante do exposto, na próxima subseção iremos discorrer sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada como a maior política regulatória na área educacional do país.

4.2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sancionada há mais de 22 anos, é fruto da redemocratização do Brasil, após o fim da Ditadura Civil Militar (1964-1985), e da necessidade da regulamentação da educação sob a égide da nova Constituição Federal promulgada em 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no Capítulo III que trata da Educação.

Tendo sua aprovação resultado de embates políticos, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, tramitação essa que “foi *sui generis*, na medida em que sua iniciativa partiu do poder legislativo em sintonia com os movimentos educacionais” (DOURADO, 2018, p. 16), resultante do substitutivo do senador Darcy Ribeiro, em discordância ao projeto²⁶ de LDB iniciado pelo deputado Otávio Elísio e, posteriormente, do deputado Jorge Hage, que era defendido por grande maioria das entidades do movimento educacional e que já havia tramitado na Câmara dos Deputados deste a Constituição Federal de 1988.

A LDB aprovada no contexto das políticas globais de inspiração neoliberal pode ser compreendida inicialmente com uma lei minimalista, mas, ao mesmo tempo, com uma lei que trazia particularidades que interessavam ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso²⁷. Do ponto de vista política educacional, cabe tomar a LDB em sua integralidade, cabendo indicar que a lei é composta 9 títulos, 5 capítulos, 5 seções, 92 artigos, 205 incisos, 73 parágrafos e 8 alíneas. Diante do exposto nesta pesquisa, a opção é ver o que tange à estrutura do documento da referida lei com base nos títulos, estruturado da seguinte forma:

Título I: Da educação;
Título II: Dos princípios e fins da educação nacional;
Título III: Do direito à educação e do dever de educar;
Título IV: Da organização da educação nacional;
Título V: Dos níveis e das modalidades da educação e do ensino;
Título VI: Dos profissionais da
Título VII: Dos recursos financeiros; educação;
Título VIII: Das disposições gerais;
Título IX: Das disposições transitórias (BRASIL, 1996, n.p.).

O “*Título I: Da educação*” é composto somente pelo Art. 1 (2 parágrafos), no qual há a definição de educação que deve ser acatada por lei, trazendo a abrangência da educação e seus processos formativos, os quais desenvolve tanto nas instituições de educação formal como também em outras instâncias da sociedade, como a família, na convivência humana, nas relações de trabalho e nos movimentos sociais. Ainda nesse

²⁶ “O projeto da Câmara dos Deputados havia sido apresentado pelo então deputado Otávio Elísio logo após a aprovação da Constituição Federal de 1988. O segundo substitutivo foi apresentado pelo Deputado Jorge Hage, que incorporou grandes volumes de emendas e sugestões de grande parte de entidades da sociedade civil organizada. No senado, no entanto, apresentou o novo Projeto da LDB, desconsiderando o projeto da Câmara dos Deputados. Alguns aspectos do projeto original foram incorporados ao novo projeto, que veio a ser aprovado e sancionado pela Presidência da República. (OLIVEIRA, 2018, p.31).

²⁷ Também conhecido como FHC, foi eleito o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre os anos de 1995 a 2003.

artigo, designa uma vinculação entre a educação escolar e o mundo de trabalho, garantindo que atual lei disciplinará a educação escolar.

Em seguida, o *“Título II: Dos princípios e fins da educação nacional”* é formado pelo Art. 2 e Art. 3 (11 incisos), conferindo atribuição de responsabilidade de educação designada tanto ao Estado quanto à família, além do estabelecimento dos doze princípios que deverão nortear a o ensino brasileiro. O *“Título III: Do direito à educação e do dever de educar”* compreende os a Art. 4, Art. 5, Art. 6 e Art. 7 (15 incisos e cinco parágrafos), regulamenta direitos, deveres e responsabilidades do Estado e da sociedade civil no que diz a respeito à educação escolar, com destaque à garantia do Ensino Fundamental como direito subjetivo; as responsabilidades do Estado em seus entes federativos (municipal, estadual e federal); e a regulamentação do ensino privado.

O *“Título IV: Da organização da educação nacional”* compreende doze artigos, que vão do Art. 8 ao Art. 20 (5 parágrafos e 51 incisos), tratando a organização nacional, as competências dos municípios, estados, Distrito Federal e União e salientando que os municípios, estados e União devem trabalhar em regime colaboração, cabendo à União toda a coordenação da política educacional, e aos municípios e aos estados, a execução dessa política.

O *“Título V: Dos níveis e das modalidades da educação e do ensino”* é o mais extenso dos títulos contidos na LDB e com maior abrangência, com o total de 40 artigos, que vão do Art. 21 ao Art. 60 (78 incisos, 35 parágrafos e 8 alíneas), sendo dividido em 5 capítulos com suas subdivisões: O Capítulo I. *“Das composições dos Níveis Escolares”*, possui somente o artigo 21, que estabelece a divisão estrutural da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior (graduação e pós-graduação). Em seguida, o Capítulo II. *“Da Educação Básica”*, que se subdivide em cinco seções: *“Seção I – Das Disposições Gerais”* abrangendo do artigo 22 ao 28; a *“Seção II – Da Educação Infantil”* abrangendo do artigo 29 ao 31; em seguida a *“Seção III – Do Ensino Fundamental”*, abarcando o artigo 32 ao 34; a *“Seção IV – Do Ensino Médio”*, que se subdivide em *“Seção IV – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”*, que contém os artigos 35 e 36; e a última *“Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos”*, que compreende os artigos 37 e 38.

Em seguida, o Capítulo III. *“Da Educação Profissional e Tecnológica”* abrange do artigo 39 ao 42, que fundamentam legalmente os conceitos de educação profissional e tecnológica, além da relação com a educação possuindo como plano de fundo os

níveis e sistemas de ensino que modalidade educativa em que se insere. O Capítulo IV. “Da Educação Superior”, é composto por 15 artigos (do 43 ao 57), que dispõem sobre o nível superior da educação nacional, definindo suas bases conceituais, finalidades, abrangência, estrutura e forma. E o último Capítulo V – “Da Educação Especial” possui somente 3 artigos (58, 59 e 60), que dispõem a conceituação da educação especial enquanto modalidade de ensino e da sua regulamentação.

O “*Título VI: Dos profissionais da educação*”, composto por 7 artigos que vão do Art. 61 ao Art. 67 (11 incisos), tem a definição de quais são os sujeitos que se encontram na categoria de profissionais de educação. Logo após, vem o “*Título VII: Dos recursos financeiros; educação*”, formado nove artigos, que vão do Art. 68 ao Art. 77 (26 incisos e 12 parágrafos), os quais dispõem sobre os recursos financeiros destinados à educação, do que define o escopo dos recursos financiadores no que tange aos montantes financeiros que devem ser aplicados nessa área do Estado.

O penúltimo, “*Título VIII: Das disposições gerais*”, compõe-se dos Art. 78 ao Art. 86 (9 incisos e 6 parágrafos), tratam sobre a regulação específica de questões que abrangem a educação indígena, educação de jovens e adultos até a educação à distância. E o último, “*Título IX: Das disposições transitórias*” é composto por 6 artigos que vão do Art. 87 ao Art. 92 (4 incisos e 8 parágrafos), instituindo a “*Década da Educação*”, a iniciar-se um ano a partir da publicação da referida lei, além de constar neles definições de ações legais com abrangência futura, do qual nota-se que a atual LDB revoga todas as Lei de Diretrizes e Bases anteriores.

Depois desta breve explanação sobre a divisão da LDB através de seus títulos, nota-se que a referida lei é a maior política regulatória na área educacional do país, mas que ao longo das duas últimas décadas sofreu diversas mudanças “em verdadeira colcha de retalhos”: são mais de 200 alterações provenientes de Emendas Constitucionais, novas leis e até decretos regulamentadores, que, por vezes, enviesaram o sentido do texto original” (CARNEIRO, 2018, n.p.).

A LDB é considerada a maior lei da educação, abaixo somente da Constituição Federal, diante do seu caráter normativo de lei maior, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é exatamente nesse contexto que se vão processar iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2016). No cumprimento dos artigos CF de 1988 e da LDB, que preveem a

elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), no próximo tópico iremos aprofundar o referido plano, considerado balizador das ações educativas brasileira.

4.3. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Analisando a Constituição Federal de 1988, podemos identificar pontos norteadores para a criação de um Plano Nacional de Educação, primeiramente, com o Art. 21, presente no “Título III – Da Organização do Estado”. No Capítulo II. Da União, o presente artigo apresenta as atribuições da União, dentre elas, a competência de elaboração e execução de “planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social” (BRASIL, 2009). Isto já corroboraria para a criação de um plano para a educação, mas no Art. 214, presente na CF de 1988, percebe-se a razão política dos planos de educação, conforme apresenta a lei:

Art. 214 *A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:*

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009, p. 134 grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação é a principal medida de política educacional resultante da LDB, pois “sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas [...]” (SAVIANI, 2016, p. 3). Desse modo, concebe-se ao PNE uma referência privilegiada avaliativa para avaliar a política educacional do governo.

A LDB vigente desde 1996, com seu caráter normativo, reorganiza o sistema educacional brasileiro, conforme está explícito no Art. 9, que prevê “a União incumbir-se-á de: (Regulamento) I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Assim, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) é regulamentado pela Lei nº 13.005, de 24 de julho

de 2014. E, a partir do dia 25 de julho do mesmo ano, iniciou-se a vigência do decênio do PNE com o objetivo de se consolidar uma política educacional com uma educação de qualidade e acessível em todos os níveis de ensino. Em seu Art. 2 apresenta as diretrizes do PNE:

Art. 2 São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica no País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, n.p.).

A definição destas diretrizes faz parte dos debates e consensos, construídos por meio de acordos e disputas de um projeto de educação que alinhe os interesses da sociedade em busca de educação de qualidade, resultante da Confederação Nacional de Educação (CONAE) em 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional; reforça o caráter especial desse PNE, estabelecendo 20 metas e 254 estratégias propostas nos anexos da lei, englobando as diretrizes do referido plano.

O PNE possui características que o tornam diferente dos planos anteriores. Uma das diferenças deu-se através da Emenda Constitucional nº 59/2009 e mudou a condição do Plano Nacional de Educação, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que ultrapassa governos. Além disso, tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs), e, também por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração (BRASIL, 2014).

De forma breve, apresentaremos as metas distribuídas em quatro grupos, com base no Caderno Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para melhor entendimento das metas, que estão expostas no Quadro 1.

Quadro 1. Metas do Plano Nacional de Educação em vigor

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)																					
METAS	Nº DE ESTRATÉGIAS																				
Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	17																				
Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	13																				
Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	14																				
Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	19																				
Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.	7																				
Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	9																				
<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do Ensino Fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do Ensino Fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino Médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5	Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2	36
IDEB	2015	2017	2019	2021																	
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0																	
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5																	
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2																	
Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	6																				
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	12																				
Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	11																				

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	14
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	21
Meta 13: Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	9
Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	15
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	13
Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	6
Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	4
Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	8
Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	8
Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	12

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O primeiro grupo de metas estruturantes do PNE objetiva para a garantir o direito à Educação Básica com qualidade, reduzir das desigualdades, valorizar a

diversidade e educação de jovens e adultos. Deste modo, as *Metas 1, 2, 3 e 4* procuram universalizar o ensino para crianças e jovens entre 4 e 17 anos, com a inclusão daqueles que tenham deficiência; *Meta 5* intenta alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental; *Meta 6* objetiva oferecer a educação em tempo integral nas escolas; *Meta 7*, fomentar o fluxo e a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades; a *Meta 8*, elevar a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos; *Meta 9*, elevar a taxa de alfabetização para população acima de 15 anos; *Metas 10 e 11* preveem articulação da educação de jovens e adultos em consonância com a educação profissional.

O **segundo grupo de metas estruturantes** objetiva elevar as taxas de matrículas do Ensino Superior através das *Metas 12 e 13*. Elevar notavelmente a taxa de matrícula no Ensino Superior, além do aprimoramento da qualidade da mesma; a *Meta 14* busca elevar as taxas de matrícula em pós-graduação *stricto sensu*. O **terceiro grupo de metas estruturantes** objetiva a valorização dos profissionais da educação e a macrogestão dos sistemas de educação. De forma que se concretizem, a *Meta 15* busca garantir a formação dos profissionais da educação de acordo como consta na LDB; a *Meta 16*, formar 50% dos docentes da Educação Básica em nível de pós-graduação; e a *Metas 17 e 18* preveem a valorização dos docentes de Educação Básica das redes públicas com a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública.

O **quarto e último grupo de metas estruturantes** objetiva o fortalecimento da gestão democrática e o financiamento da educação, tendo a *Meta 19* para assegurar a efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das escolas públicas e apoio técnico da União; e a *Meta 20* prevê ampliar até o fim do decênio de vigência do PNE, do investimento público mínimo para 10% do PIB em educação pública. Na próxima subseção iremos compreender melhor a Meta 6 e suas estratégias para consolidação da educação em tempo integral.

No entanto, as metas estabelecidas no atual PNE estão na iminência de não concretização, devido ao forte impacto sofrido na educação, decorrentes do corte de gastos que limita as possibilidades de implementação de novas políticas públicas, postulado pela Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), que iremos aprofundar no tópico mais adiante.

Um dos fatores determinantes é a não concretização da meta 20, que trata especificamente o financiamento da educação, pois quando se tem uma meta

relacionada aos recursos financeiros, fica constatada a limitação de novos investimentos na educação, o que acaba gerando um efeito cascata para as demais metas, impossibilitando que sejam alcançadas. Prova disso são os dados do “*Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*”. Dentre as 20 metas estabelecidas, somente a Meta 13 foi alcançada. A Meta 7 foi parcialmente cumprida. As Metas 1, 9, 15, 18 e 19 não foram cumpridas dentro do tempo estipulado. E as Metas 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 17 e 20 ainda não foram cumpridas, mas ainda possuem até 2024 para que se concretizem. (BRASIL, 2018). No tópico a seguir iremos aprofundar o estudo sobre a Meta 6 e suas estratégias.

4. 3. 1. Meta 6: Educação em tempo integral e suas estratégias

Com o intuito de aprofundamento da Meta 6, que trata a educação em tempo integral e propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014). Para saber como as nove estratégias estabelecidas irão propiciar meios para efetivação da referida meta decidimos analisá-las por meios de cinco grupos estruturantes com base em Coelho (2016). A Meta 6 dispõe que 9 estratégias podem ser vistas na íntegra, consultando Brasil (2014).

O **primeiro grupo estruturante** das estratégias da Meta 6 do PNE objetiva esclarecer a delimitação número de horas de ampliação da jornada escolar. É estabelecida na *Estratégia 6.1*, sendo compreendida “[...] igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o ano letivo [...]”, e a escola é estabelecida como o *locus* privilegiado na promoção da Educação Básica pública em tempo integral (BRASIL, 2014, n.p.).

O **segundo grupo estruturante** define a tipologia de atividades a serem desenvolvidas na educação em tempo integral, sendo notáveis na *Estratégia 6.1*. “[...] atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas”; e na *Estratégia 6.9*, “[...] expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014, n.p.). Nota-se nestas duas estratégias a preocupação em ofertar atividades diversificadas, que serão desenvolvidas na ampliação do tempo, com o intuito qualificar o tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilização.

O terceiro grupo estruturante objetiva esclarecer quem serão os indivíduos a serem atendidos pela educação em tempo integral. Encontra-se nas *Estratégia 6.1* [...] dos (as) alunos (as) na escola [...]”; a *Estratégia 6.2* destaca “[...] comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”; *Estratégia 6.7* volta-se “[...] às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas [...]”; e na *Estratégia 6.8* à “[...] integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos [...]”. É de suma importância apresentar a preocupação da referida meta em ofertar a educação em tempo integral, contemplando a heterogeneidade brasileira, com a oferta da educação às comunidades indígenas e quilombolas, com o cuidado de preservar suas culturas e peculiaridades. Evidenciam-se também inclusão e garantia às pessoas com deficiência e transtornos globais, uma preocupação com esse atendimento a todos da sociedade, sem discriminação.

O quarto grupo estruturante objetiva esclarecer aspectos referentes à infraestrutura e necessidades gerais para a implantação da educação em tempo integral, notório nas *Estratégias 6.2 e 6.3*. As *Estratégias 6.2*: “[...] programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado [...]”; e a *Estratégia 6.3* “[...] de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos [...]” (BRASIL, 2014, n.p.).

Essas estratégias tratam de um aspecto essencial/crucial para ampliação da jornada escolar, pois necessitam de construir, reestruturar ou ampliar as escolas públicas existentes para esse tipo de educação que se deseja ofertar. Também é destacada a importância de atuação docente em única instituição de ensino, além de produção de recursos didáticos, que podem ser explicitados nas estratégias 6.1, “[...] com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”, e na *Estratégia 6.3*, “[...] da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral” (BRASIL, 2014, n.p.).

O último e quinto grupo estruturante objetiva a articulação com outros espaços educativos. No que concerne às parcerias e à possibilidade de concessão de bolsas aos estudantes, esses aspectos estão evidenciados nas *Estratégia 6.4*, “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques,

museus, teatros, cinemas e planetários”; na *Estratégias 6.5*, “[...] entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical [...]”; e na *Estratégia 6.6*, “[...] aplicação da gratuidade de que trata o Art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009 [...] (BRASIL, 2014, n.p.).

A lei supracitada dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social e em seu Art. 12-A “As bolsas de estudo concedidas no âmbito do processo de certificação de entidades beneficentes de assistência social de que trata esta Lei constituem-se em instrumentos de promoção da política pública de acesso à educação do Ministério da Educação” (BRASIL, 2009, n.p.).

Pode-se concluir diante do que foi exposto que as nove estratégias enunciadas na Meta 6 balizam para efetivação da educação em tempo integral, mas o alcance do cumprimento desta meta cada dia se distancia do planejado. Observam-se os dados do “Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018”, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2. Percentual de escolas públicas que possuem em pelo 25% de alunos em Educação em Tempo Integral

Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da educação em tempo integral em jornada de tempo integral (%)	2014	2015	2016	2017	2018	Meta 2024
	29	31,4	21,3	28,6	23,2	50

Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018).

Percebe-se através do percentual de escolas públicas que possuem pelo menos 25% de alunos em educação em tempo integral, com base no dispositivo estabelecido na Meta 6, que prevê “*oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas [...]*” (BRASIL, 2014). Os dados mostram uma oscilação entre os anos: do ano de 2015 ao ano de 2018 houve uma queda de 8,2%, sendo que no ano de 2018 somente 23,2% escolas ofertam educação em tempo integral. Considerando que a vigência do PNE termina no ano de 2024, temos ainda que concentrar esforços para conseguir ainda 26,8% para que consiga cumprir o disposto em 50% de escolas que ofertam este tipo de educação. No Quadro 3, a seguir, apresentamos os dados referentes aos percentuais de alunos.

Quadro 3. Percentual de alunos da Educação Básica que pertencem a Educação em Tempo Integral

Percentual de alunos da educação básica que possuem que pertencem ao público alvo da educação em tempo integral em jornada de tempo integral (%)	2014	2015	2016	2017	2018	Meta 2024
	17,6	18,7	13,1	17,4	14,4	25

Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018).

Compreende-se através do quadro acima o percentual de alunos da Educação Básica pública que pertencem ao público-alvo da educação em tempo integral e que estão em jornada de tempo integral, com base no dispositivo da Meta 6, que prevê pelo menos “[...] 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Com base nos dados, é perceptível uma variação: do ano de 2015 ao 2018 houve uma redução de 4,3% de alunos que deixaram de ser contemplados com a educação em tempo integral. No ano de 2018, somente 14,4% alunos em jornada de tempo integral, sendo necessário alcançar, ainda, 10,6 % para conseguir consolidar tal dispositivo. Os dados não são animadores, pois contabilizam que ainda estamos muito longe das porcentagens estabelecidas, com uma presente oscilação nos níveis de crescimento.

Isso evidencia a dificuldade das entidades públicas em lidarem com a implementação da educação integral, que demanda, além de investimentos em infraestrutura, contratação de profissionais da educação capacitados e de investimentos. Isso sem contar com o desenvolvimento de projetos pedagógicos que ampliem a jornada escolar em todas as etapas da Educação Básica. Para melhor compreensão, é necessário apresentar algumas ações do governo interino de Michel Temer²⁸ a partir de 2016, que “[...] deu início a uma série de reformas, sinalizando para um substantivo retrocesso quanto às políticas sociais e à democratização das relações de poder (DA SILVA SCAFF; DE OLIVEIRA; DE LIMA, 2018, p. 914).

Dentre as principais medidas que afetam a educação, Michel Temer revogou a nomeação de conselheiros da Câmara de Educação Básica e membros da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), sem nenhum argumento e com desprezo às normas de nomeação. Outra medida foi o esvaziamento da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). A secretaria é o órgão principal que

²⁸ Vice-presidente do Brasil, após o início do processo de impeachment contra Dilma Rousseff no Senado em 2016, assumiu interinamente o cargo da presidente. Após o encerramento do processo que resultou na cassação de mandato de Dilma Rousseff e Michel Temer foi empossado como o 37º Presidente do Brasil e esteve no cargo desde 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018.

concede assistência técnica e apoio aos estados e municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação (DA SILVA SCAFF; DE OLIVEIRA; DE LIMA, 2018, p. 914).

Outra medida foi efetivada por meio da Proposta da Emenda Constitucional de número 241/2016, na Câmara dos Deputados e número 55 no Senado Federal, que se tornou a Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), aprovada em 15 de dezembro de 2016 e instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país, que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos, portanto, até 2036. Congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. O impacto será forte na educação, pois o corte de gastos limita as possibilidades de implementação de novas políticas públicas, pois como salienta Amaral, “esses 20 anos, que se estenderão até 2036, abrangerão o período do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035” (2016, p. 654).

O que acarretará, como o próprio autor supracitado denominou de “morte do PNE”, sendo que a EC 95 impede a concretização da meta 20, que trata especificamente sobre financiamento da educação:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, n.p.).

Dando seguimento às medidas, a outra realizada foi o veto do parágrafo único do artigo 3, que trata das prioridades da administração pública federal para o exercício de 2018, na Lei nº 13.473, de 8 de agosto de 2017. A referida lei dispõe as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. Nesse artigo, as metas inscritas no PNE eram consideradas como prioridade. O governo comunicou, através da mensagem nº 277 de 8 de agosto de 2017, o motivo do veto, por ser contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, ou seja, o então presidente decidiu por vetar as prioridades para o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, no qual previa a alocação de recursos na área de educação deveria ter por objetivo, no Projeto e na Lei Orçamentária de 2018, o cumprimento das metas previstas no PNE. Esse veto só reforça a posição do governo atuar contra a educação, formalizando o fim do PNE e o retrocesso no cenário educacional.

No atual governo do presidente Jair Bolsonaro²⁹, notam-se indícios de que a educação integral não é prioridade em sua agenda política. Com base na mensagem enviada³⁰ ao Congresso Nacional, constata-se que a prioridade do governo quanto à educação será direcionada alfabetização. Quanto a menção à política de ampliação da oferta de educação em tempo integral, afirma-se que os programas federais implementados serão objeto de avaliações, pautadas em evidências, visando ao seu aprimoramento (BRASIL, 2019b).

Não se pode tirar conclusões definitivas, já que o governo não apresentou, de fato, um projeto com ações que devem ser executadas no seu período de atuação, mas percebe-se, principalmente, através do Decreto nº 9.465, de 02 janeiro de 2019, que o atual presidente extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). As competências que eram do SASE foram destinadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB), ou seja, essa secretaria possui a responsabilidade de monitorar o Plano Nacional de Educação (PNE) e articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) (DAHER, 2019).

Para nós, só temos a incerteza quanto ao avanço da educação no país. Assim, percebemos que os processos pelos quais caminha a educação são incertos, com evidências desanimadoras, devido às ações do atual governo, dentre elas, a falta de uma agenda política, na qual a educação seja uma prioridade, com políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino e com estratégias de concretização do plano de educação e que a educação integral seja uma das prioridades da educação.

Na próxima seção concretiza-se a análise de implementação de políticas indutoras de educação por meio das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação em Santarém para a consolidação da Meta 6 do Plano Municipal de Educação, com um recorte temporal de 2015 a 2018.

²⁹ Eleito o 38º Presidente do Brasil, filiado ao Partido Social Liberal (PSL) e seu mandato será de 1 de janeiro de 2019 à 31 de dezembro de 2022.

³⁰ Mensagem do Presidente Jair Messias Bolsonaro ao Congresso Nacional no ano 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2019/02/04/mensagem-presidencial>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

5. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO NA SEMED A PARTIR DA META 6 DO PME

Nesta seção apresentamos a análise da implementação da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém/PA, realizada por meio de ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com o recorte temporal de 2015 a 2018. Inicialmente descrevemos o Plano Municipal de Educação de Santarém-PA, aprofundando-nos sobre a Meta 6 que trata da Educação em Tempo Integral. Em seguida, expomos como a Educação Integral está estruturada no município de Santarém, por dois moldes: o primeiro molde é o aluno de tempo integral, o atendimento ocorre em escolas municipais complementares e/ou através de programas federais que induzem a ampliação da jornada escolar no município, o segundo molde ocorre através das escolas de tempo integral. Depois explanamos sobre o financiamento da educação no Município de Santarém e a infraestrutura municipal. E por fim, apresentamos a análise da Meta 6 e suas estratégias estabelecidas para Educação Integral no Plano Municipal de Educação (2015-2025).

5.1. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM-PA

Em cumprimento ao Plano Nacional de Educação, a Lei nº 13.005, de 24 de julho de 2014, que no seu Art. 8 determina a elaboração ou adequação dos planos educacionais em suas respectivas esferas federativas, o artigo assegura:

Art. 8 Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (BRASIL, 2014, n.p.).

O § 1º descrito na estratégia II, corrobora a necessidade de se pensar as políticas educacionais, priorizando a diversidade cultural, para que se pense nas necessidades específicas para as comunidades de campo, quilombolas e indígenas, adequando as à realidade amazônica. Para melhor compreensão do contexto amazônico, é necessário reconhecer uma de suas características, senão a mais importante, a heterogeneidade, que pode ser percebida por meio da perspectiva dos autores Corrêa e Hage (2011) de três formas: heterogeneidade ambiental, heterogeneidade sociocultural e a heterogeneidade produtiva.

Essas heterogeneidades podem ser entendidas como as peculiaridades diretamente alusivas ao ambiental, sociocultural, produtivo e territorial da região. De acordo com Corrêa e Hage, “a expectativa de que essas especificidades sejam apresentadas e problematizadas nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região” (2011, p. 81). O que também vai ao encontro do pensamento dos autores Carmo & Prazeres, que enfatizam a:

[...] construção de políticas públicas no Estado, partindo do local, é romper com lógica da centralização e concentração, que ainda permanece, principalmente no campo da educação na qual as definições se dão no governo central, cabendo aos estados e municípios a execução [...] (2015, p. 537-538).

Partindo dessa perspectiva, o olhar para a realidade vivenciada com a heterogeneidade “viva” na região necessita ser valorizado e incluído nos debates e trâmites da elaboração e implementação de políticas educacionais para a região amazônica. Portanto, iremos entender como o município de Santarém, através do Plano Municipal de Educação está sistematizando o ensino.

A Lei nº 17.865 de 03 de novembro de 2004 em seu artigo Art.20 prevê a lei municipal estabelecerá o Plano Municipal de Educação, com duração de 10 anos:

§ 1º - O Plano Municipal de Educação será elaborado com a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com os Planos Nacional e Estadual de Educação;

§ 2º - O Plano Municipal de Educação deve conter a proposta educacional do Município, definido diretrizes, objetivos e metas;

§ 3º - Compete ao Conselho Municipal de Educação o acompanhamento e avaliação do Plano (SANTARÉM, 2004, p. 177).

Dessa forma, a educação no município de Santarém foi regulamentada por meio de dois Planos Municipais de Educação, o primeiro Plano Municipal de Educação – PME 2004/2013 foi aprovado através da Lei nº 17.867, de 03 de novembro de 2004, estabelecendo

metas e estratégias para o decênio e “contemplou diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como várias temáticas do campo educacional” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 7).

O segundo Plano Municipal de Educação – PME 2015/2025, foi aprovado pela Lei nº19.829, de 14 de julho de 2015, o qual foi resultado dos debates, discussões e elaboração na V Conferência Municipal de Educação da Cidade de Santarém – PA, que ocorreu nos dias 15 e 16 de maio de 2015, no auditório da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e nos dias 21 e 22 de maio de 2015 no auditório do Sindicato dos Profissionais da Educação de Santarém (SINPROSAN).

O PME está organizado em seis partes (ver anexo A). A primeira parte consiste na caracterização geral da cidade de Santarém, sintetizando-se os aspectos históricos, aspectos demográficos, aspecto socioeconômico e o aspecto educacional. Na segunda parte, são abordados os níveis de ensino, explicitando a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação em Tempo Integral), a Educação Superior e as modalidades de Ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial/Inclusiva. A terceira parte contempla a gestão de pessoas/valorização dos profissionais de educação, com ênfase no piso salarial. A quarta parte consiste na gestão democrática no município de Santarém. A quinta parte do PME consiste na gestão financeira, com ênfase no Produto Interno Bruto (PIB) do município. E a sexta e última parte consiste nos anexos, que são: Regimento Interno da V Conferência Municipal de Educação de Santarém; Metas através de um quadro comparativo entre as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação; e o Relatório da V Conferência Municipal de Educação de Santarém: construindo o Plano Municipal de Educação – compromisso e responsabilidade de todos para o decênio 2015- 2025. Assim, foi construído o Plano Municipal de Educação, observando o compromisso e a responsabilidade de todos para o decênio 2015-2025.

O Fórum Municipal de Educação (FME) do município é um importante espaço de interlocução entre a sociedade civil e o governo municipal, composto por representantes dos órgãos públicos, das entidades e dos movimentos envolvidos com a educação no município. De caráter permanente, o FME foi instituído pela Portaria nº 207/2013, com a finalidade coordenar a Conferência Municipal de Educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e participar do processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Santarém (SANTARÉM-PA, 2016).

O FME, como instância consultiva de articulação, organização e acompanhamento das políticas educacionais e de efetivação do Plano Municipal de Educação de Santarém, foi responsável pela organização da V Conferência Municipal de Educação de Santarém. De

acordo com o regimento interno da V Conferência Municipal de Educação, em seu Art.3 § 1º, a participação da conferência foi aberta a toda sociedade e aos segmentos e entidades que quisessem contribuir com a melhoria da educação no município:

§ 1º Poderão participar desse processo o Poder público, os segmentos educacionais, os setores sociais, as entidades que atuam na área da educação e todos que estejam dispostos a contribuir para a melhoria da educação santarena conforme critérios estabelecidos neste regimento. (SANTARÉM-PA, 2015, p. 106)

Conforme o regimento interno, os eixos temáticos em debates na V Conferência Municipal de Educação foram os seguintes:

Art. 9 A V Conferência Municipal de Educação, como tema principal Construindo o Plano Municipal de Educação – Compromisso e Responsabilidade de Todos para o Decênio 2015-2025, que deve ser discutido a partir dos seguintes eixos temáticos:

I - Eixo I – Educação Infantil;

II - Eixo II – Ensino Fundamental;

III - Eixo III – Educação de Jovens e Adultos;

IV - Eixo IV – Ensino Médio e Educação Profissional;

V - Eixo V – Ensino Superior;

VI - Eixo VI – Gestão Democrática e Controle Social;

VII – Eixo VII – Educação Inclusiva, Temas Transversais, Diversidade e Inclusão Social;

VIII - Eixo VIII – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Parágrafo único. Integra ainda ao Documento– Referência o texto do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação a ser aprovado pela Câmara dos Vereadores do Município de Santarém. (SANTARÉM-PA, 2015, p. 107)

Após a discussão em torno dos oito eixos temáticos que envolveram áreas da educação e votação na plenária, estabeleceu-se 20 metas e 263 estratégias que dão condições e prazos fixados para o decênio do PME, conforme está explicitado no Quadro 4.

Quadro 4. Descrição das metas e os números de estratégias do Plano Municipal de Educação (2015-2025)

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	
METAS	Nº DE ESTRATÉGIAS
Meta 1: Universalizar, até 2016 100% da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 40% (quarenta por cento) do total de crianças de até 03 (três) anos até o final da vigência deste PME.	14
Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME (2025).	24

Meta 3: Universalizar o atendimento escolar de 15 a 17 anos até 2016 e elevar até ao final de vigência deste plano a taxa líquida de matrícula do ensino médio de 56,02% para 70%, aumentando a cada ano um percentual de 1,5% até o final da vigência do PME.	19
Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	27
Meta 5: Alfabetizar 100% das crianças matriculadas no município, até os oito anos de idade, quando concluem o 3º ano do Ensino Fundamental até o final da vigência deste PME.	13
Meta 6: Aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.	10
Meta 7: Assegurar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias projetadas para o IDEB no município de Santarém.	25
Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos no município, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo e dos mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	6
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	13
Meta 10: Oferecer, no mínimo, 10% (dez por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	9
Meta 11: Aumentar gradativamente as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 30% da expansão no segmento público.	12
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 40% e a taxa líquida para 20% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.	16
Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 69%, sendo, do total, no mínimo 26% de doutores, até o 6º ano de vigência deste plano.	5
Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação de 1500 mestres e 150 doutores até o final da vigência do PME	13
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado, e o município, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurado que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	13

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos profissionais da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir aos mesmos, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	13
Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério da educação básica escolar das redes públicas de educação de forma a equiparar seus rendimentos a média dos rendimentos dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do quinto ano de vigência deste PME.	4
Meta 18: Garantir a existência de planos unificados ou não de cargos, Carreira e remuneração para todos os profissionais da educação básica e superior públicas de todos os sistemas de ensino, tendo como referencial jurídico o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	11
Meta 19: Assegurar condições, para a efetivação da gestão democrática da educação e eleição direta para gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das unidades escolares públicas da educação básica, <i>como também das UMEIs e dos Centros de Educação Infantil</i> , prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	8
Meta 20: Aumentar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 8% do Produto Interno Bruto - PIB do município no 5o ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.	8

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Plano Municipal de Educação de Santarém-PA.

Compreende-se que o PME estabelece metas e estratégias como políticas educacionais municipais, como enfatizam Carmo & Prazeres: “as políticas, para que sejam inclusivas e alcancem maiores êxitos, devem ser constituídas partindo da heterogeneidade populacional, principalmente, na Amazônia” (2015, p. 540). Dessa forma, é importante salientar que a educação do campo, a indígena e a quilombola, não aparecem através de política pública de ação afirmativa de uma meta específica, mas são notáveis em algumas estratégias, nos níveis e modalidades de ensino. Esse é um ponto de reflexão, já que se discute que o PME seja elaborado de acordo com um diagnóstico da sua realidade e compreensão dos problemas locais, que precisam ser sanados, ou do que já é ofertado melhor ao longo da vigência de dez anos do plano. No seguinte subtópico, explanaremos a Meta 6, que é destinada para a educação em tempo integral no município.

5.1.1 Meta 6: Educação em Tempo Integral no Plano Municipal de Educação (2015-2025)

Sobre as metas estabelecidas no PME (2015-2025), delimitarmos-nos somente à Meta 6 que refere-se à Educação em tempo integral na Educação Básica, no município de Santarém. Essa meta, conforme já apresentado na seção anterior, contempla uma série de ações a serem

desenvolvidas pelas diferentes esferas do governo na iniciativa da promoção da educação em tempo integral. No município de Santarém foram formuladas 10 estratégias em consonância com o PNE, com o intuito de se constituírem em políticas para as definições de ações do governo, a fim de que se alcance a meta estabelecida.

Com base no diagnóstico apresentado no PME, para ser considerada uma escola em tempo integral, a escola deve ter pelo menos um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas ou mais (SANTARÉM-PA, 2015), conforme apresentando na seção três o Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, que legitima a escola em tempo integral no Art. 4.

É importante salientar que o conceito de Educação Integral está relacionado à organização de atividades estruturadas por um projeto pedagógico, para propiciar o desenvolvimento pleno do aluno e não apenas o cumprimento de uma carga horária, como já foi aprofundando neste trabalho. Com base nesse diagnóstico do PME, se levarmos em conta as escolas que possuem pelo menos um aluno em tempo integral, o município apresenta um aumento no percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação em tempo integral, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4. Percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação em tempo integral



Fonte: Plano Municipal de Educação (SANTARÉM, 2015, p. 62).

Por conta desse percentual indicativo, o avanço da educação em tempo integral no município, pode ser compreendido, por meio da ampliação da jornada escolar de instituições escolares que aderiram ao programa federal, o Programa Mais Educação. Por esse motivo, durante a V Conferência Municipal de Educação, o eixo temático II- Ensino Fundamental ficou responsável pela discussão das Metas 2, 5, 6 e 7, o relator responsável por eixo, lia cada uma das metas e estratégias, e ao final da leitura, realizava-se a votação na plenária. (SANTARÉM-PA, 2015).

A Meta 6 que trata especificamente sobre a educação em tempo integral está em consonância com as estratégias estabelecidas pelo PNE, tendo as seguintes estratégias para discussão na plenária:

6.1- Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2- Aderir ao programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, instituído pelo Governo Federal com vistas a atender prioritariamente comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3- Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral;

6.4- Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5- Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6- Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7- Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (SANTARÉM-PA, 2015, p. 63-64).

Após a leitura das estratégias não houve propostas pelo eixo temático, nem manifestação da plenária, o que resultou na aprovação automática das referidas estratégias. A estratégia 6.8- “não houve proposta pelo eixo temático, mas foram registrados destaques da plenária, para que fosse substituída a palavra “4 (quatro)” por “6 (seis)” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 162, grifo no original). De acordo com o destaque da plenária, o seis não estaria relacionado ao Ensino Fundamental e, por isso, não estaria excluindo a Educação Infantil. Mas, percebe-se que o destaque não alterou a estratégia, pois, após a votação foi aprovada a manutenção do texto original, conforme está exposto a seguir:

6.8- Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos, criando/adequando salas de

recursos multifuncionais da própria escola para assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar; (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A estratégia 6.9 “Manter medidas para otimizar o tempo dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 65) foi aprovada automaticamente, pois não houve proposta do eixo temático, nem da plenária.

A última estratégia, a 6.10 não recebeu proposta do eixo temático, mas houve destaques e esclarecimentos da plenária:

1. Suprimir a porcentagem de **“em 100%”** e adicionar o termo **“gradualmente”** e suprimir a frase **“em relação as já existentes não vinculadas ao Programa Mais Educação”**.
2. Que o texto da estratégia fique: **“aumentar gradativamente o número de escolas em regime de tempo integral de forma atender pelo menos 50% dos alunos da rede de ensino municipal até o final de vigência do PME”**. Esclarecimento: “O PME não pode ir contra o PNE, a meta do Plano Nacional de Educação é de 25%, e o Plano Municipal de Educação é de 50%, devendo ser adotado o a porcentagem de 25%”. (SANTARÉM-PA, 2015, p. 163, grifo no original)

Diante do exposto, a votação aprovou e alterou a proposta sugerida pela plenária, estabelecendo a estratégia 6.10 “Aumentar gradativamente o número de escolas em Regime de Tempo Integral de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da rede pública de ensino até o final da vigência deste PME” (SANTARÉM, 2015, p.65).

E, por fim, foi aprovada a manutenção do texto original da **Meta 6**, que prevê “aumentar a oferta de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 6). Em consonância com Bordignon (2009), é de extrema relevância conferir ao município competência para elaborar as normas e diretrizes educacionais próprias, aproximando as instâncias de decisão dos cidadãos, pois a SEMED consegue viabilizar políticas e gestão públicas mais sintonizadas com as intenções e necessidades da realidade local, aumentando consideravelmente as possibilidades de melhoria da qualidade educacional.

É importante salientar que as estratégias do PME foram elaboradas em consonância com o Plano Nacional de Educação, tendo como base o diagnóstico da realidade local e das demandas que precisam ser atendidas e que deverão ser consolidadas a curto, médio e em longo prazo, no decorrer da vigência do plano. Após o início da vigência do plano, o

município já realizava iniciativas de ampliação do tempo escolar. Aprofundaremos melhor a ampliação da jornada escola no município no próximo tópico.

5.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

As políticas educacionais municipais de Santarém estão inseridas nos debates sobre educação integral, direcionados pelo arcabouço legal e pelas discussões que põem o tema em pauta nas agendas governamentais nas últimas décadas. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabeleceu na Meta 6 e estratégias para a oferta da educação em tempo integral. Esse direito foi regulamentado em nível estadual pelo Plano Estadual de Educação do Pará pela Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015 e em nível municipal pelo Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei nº 19.829 de 14 de junho de 2015, ambos com para o decênio 2015-2025.

Com base nas informações cedidas pela SEMED, constata-se que não existe um setor ou banco de dados específico que reúna informações sobre a temática de educação integral, porém, as informações existentes estão dispostas em relatórios, nos setores ou nas próprias escolas (SEMED, 2019). Quanto ao atendimento em tempo integral na rede municipal de ensino, a SEMED obedece ao conceito de educação de tempo integral instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências.

O decreto regulamentou a educação básica de educação em tempo integral, no Art. 4 “jornada escolar com a duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, n.p.), como foi apresentado na seção três deste trabalho. A partir dessa conceituação, podemos constatar que o Plano Municipal de Educação de Santarém, também adota essa conceituação e considera escola em tempo integral, aquela que tem pelo menos um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas ou mais (SANTARÉM-PA, 2015).

Conforme apontado por Cavaliere (2009) dois moldes de organização vêm se desenhando para a oferta da ampliação da jornada escolar em todo país, constatou-se que a SEMED aderiu a esses dois moldes de ampliação da jornada, são eles: alunos em tempo integral e escolas de tempo integral. Desde o ano de 2006 o município vem instituindo

projetos de escolas de atendimento complementar e desde 2011 foi inaugurada a primeira escola de tempo integral em Santarém, conforme apresenta (FERREIRA, 2016).

A escolha entre os dois moldes dá-se com base na realidade vivenciada na rede municipal, considerando as possibilidades políticas de financiamento e de infraestrutura física. Cavaliere (2009) afirma que muitas prefeituras têm optado por manter o aluno em tempo integral, pois, a opção de ampliação do tempo escolar é resultante das próprias políticas de financiamento da educação que ofertam mais recurso para a matrícula de aluno em tempo integral, aliada às dificuldades financeiras de construção ou ampliação de escolas para o atendimento em tempo integral, que obviamente, demandam mais recursos para sua estruturação, como também para sua manutenção. Compreende-se então, o motivo da rede municipal de Santarém ampliar a jornada escolar, com oferta baseada nestas duas vertentes.

5.2.1. Aluno de Tempo Integral

Este molde de ampliação da jornada se estabelece quando o aluno possui duas matrículas: uma na escola regular (4 horas) e no contraturno (3 a 4 horas), em programa do governo federal ou municipal, a título de complementação de sua formação. O tempo integral é calculado somando-se a duração do tempo em sala de aula com a duração do atendimento complementar, desta forma, considera-se tempo integral se a soma for maior ou igual a 7 horas diárias.

Nestes moldes, temos com recorte temporal estabelecido na pesquisa, os anos de 2015 a 2018, a oferta da ampliação foi ofertada através das escolas municipais de atendimento complementar: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy e pelos programas federais: Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

5.2.1.2 Escolas Municipais de Atendimento Complementar

Antes mesmo do início da vigência do Plano Municipal de Educação (2015-2025), o município consolidava projetos de ampliação do tempo escolar, apesar de o foco não ser voltado para a educação em tempo integral, inicialmente, e sim, a educação ambiental, com ênfase na valorização da cultura local, com as duas escolas: Escola da Floresta e a Escola de Educação Ambiental do Parque.

Escola da Floresta

A Escola da Floresta foi inaugurada no ano de 2008 com o objetivo de “proporcionar mudanças de práticas e valores quanto à preservação e conservação do meio ambiente, através de um espaço de compartilhamento de experiências e ações em educação ambiental” (RAMALHO; OLIVEIRA; LEITE, 2014, p. 18-19). A escola é resultado de uma parceria firmada pela Prefeitura de Santarém e o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), como o intuito de transformar uma área de proteção ambiental em um laboratório vivo de educação ambiental, transformando a floresta em uma enorme sala de aula.

Localizada na Rodovia Everaldo Martins (Km 26), em uma área de proteção ambiental, próxima ao distrito de Alter do Chão, com área de 33 hectares de floresta secundária³¹. A Escola da Floresta possui um amplo espaço de selva, com uma estrutura em forma de uma grande maloca aberta, inspirada na comunidade indígena, sendo o local de encontro com os alunos após as aulas nas trilhas da escola, e existe um refeitório nas proximidades da grande maloca (FERREIRA, 2016).

Com atendimento prioritário para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com jornada de 7 horas diárias, mas, a partir de 2013, houve a redução para atendimento somente em um turno (FERREIRA, 2016). Os alunos da rede municipal têm prioridade no atendimento, mas a escola recebe também estudantes da rede estadual e particular.

A redução da jornada de tempo de 7 horas para 4 horas foi motivada

[...] em função das demandas do público alvo da escola. Assim as escolas da rede municipal, no ato de agendamento das aulas de campo, preferiram ser atendidas em um único horário. Desta forma, o atendimento passou a ser realizado em dois turnos, aumentando o número de escolas atendidas e reduzindo o tempo deste atendimento (FERREIRA, 2016, p. 89).

Percebe-se que devido à grande demanda, optou-se por reduzir a jornada escolar, para que assim se pudesse atender mais escolas em dois turnos, além da necessidade de enxugamento das folhas de pagamento de profissionais e alimentação escolar, foram outros motivos apontados por Ferreira (2016) para redução da jornada.

Demonstramos o número de matrículas consolidadas nos anos de 2015 a 2018, conforme apresenta o Quadro 5.

³¹ São aquelas resultantes de um processo natural de regeneração da vegetação, em áreas onde, no passado, houve corte raso da floresta primária. Nesses casos, quase sempre as terras foram temporariamente usadas para agricultura ou pastagem e a floresta ressurgiu espontaneamente após o abandono destas atividades Disponível em: <https://apremavi.org.br/as-florestas-secundarias/>. Acesso em: 12 jun.2019.

Quadro 5. Demonstrativo das matrículas da Escola da Floresta

	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018
N° de matrículas	319	308	285	146

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos dados da Coordenação de Estatísticas da SEMED.

Pode-se constatar a diminuição no registro da oferta das matrículas da Escola da Floresta com o passar dos anos e que a maior redução ocorreu no ano de 2018, fato que vem corroborar com Ferreira (2016), que possivelmente foi ocasionada pela redução dos gastos.

Escola de Educação Ambiental do Parque

A Escola de Educação Ambiental do Parque foi inaugurada no ano de 2010, localizada no centro da cidade de Santarém-PA, dentro do Parque da Cidade, uma área de aproximadamente 22 hectares. Atendendo alunos do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental, com jornada de 7 horas diárias, objetivando sensibilizar alunos e professores da rede municipal, através da educação ambiental, contribuindo assim para uma formação integral. No entanto, no ano de 2014, a Escola do Parque também sofreu com a redução do tempo da jornada escolar, “debitando-se esse fato a uma decisão política e estratégica de contenção de gastos sem, contudo, contrariar a legislação vigente” (FERREIRA, 2016, p.81).

Quanto a sua rede física, com base em Ferreira (2016), pode-se dizer que o prédio segue o modelo arquitetônico inspirado em “colmeia” com salas em formato de losango, “possui blocos com 4 salas (administrativo, auditório e um mini-auditório onde funciona a sala de descanso e leitura) [...] bloco de serviços tem os banheiros, cozinha e refeitório” (p. 118). Sobre o do número de matrículas consolidadas nos anos de 2015 a 2018, apresentamos o levantamento das matrículas no Quadro 6.

Quadro 6. Demonstrativo das matrículas da Escola de Educação Ambiental do Parque

	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018
N° de matrículas	321	143	44	717

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos dados da Coordenação de Estatísticas da SEMED.

Os dados apontam para picos de redução e aumento da oferta na Escola Educação Ambiental do Parque, durante os anos pesquisados, considerando que no ano de 2015 apresentou uma quantidade considerável de matrículas, porém, nos anos de 2016 e 2017 houve uma redução alarmante, não sabemos quais motivos levaram a essa queda. No ano de

2018 foi notório o elevado crescimento das matrículas, a diferença entre os anos de 2017 e 2018 contabilizou 673 matrículas a mais. Fato que deve ser aprofundado para melhor entendimento, uma suposição que podemos fazer, baseado em Ferreira (2019) foi a troca de governo municipal, ocorrida no ano de 2016, sabemos que a descontinuidade de políticas segundo Saviani (2014) e Goch (2017) é um dos principais entraves na educação brasileira.

Escola das Artes Professor Emir Hermes Bemerguy

A Escola das Artes Professor Emir Hermes Bemerguy foi inaugurada em 20 de junho de 2014, localizada na rua Hortência S/N, no bairro Jardim Santarém. Possui o intuito de oportunizar e estimular o conhecimento das linguagens artísticas através da música, dança, teatro e das artes plásticas para valorização da cultura na formação do cidadão (FERREIRA, 2016). Quanto a sua rede física, possui uma estrutura arquitetônica mista: “um bloco em forma retangular, onde funciona o setor administrativo e outro bloco das salas de aula e refeitório em forma circular” (FERREIRA, 2016, p. 119).

No ano de 2015 o seu atendimento se organizava por meio da oferta de oficinas no período de três meses para cada uma, encerrando com uma mostra dos resultados à comunidade, além da capacitação para professores da rede municipal. As oficinas ofertadas aos alunos foram: Artes Plásticas, Violão, Flauta Doce, Canto Coral, Musicalização, Dança e Teatro. As oficinas ofertadas aos professores foram: Contação de Histórias, Ritmo e Motricidade, Pintura Facial, Cantigas Pedagógicas e Confecção de Fantoches, tendo a carga horária de dez horas para cada oficina.

A partir do ano 2017 a escola ampliou sua oferta de cursos gratuitos, agora com duração de 12 meses, os cursos ofertados foram: Musicalização Infantil, Flauta Doce, Dança, Canto Coral, Ballet, Jazz, Artes Plásticas e Violão. Cada curso atende faixas etárias diferentes, desde o infantil aos idosos, com turmas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. No ano de 2018 foram ofertados os seguintes cursos: Artes Plásticas, Violão, Flauta Doce, Canto Coral, Musicalização Infantil, Dança, Ballet, Jazz, Danças Urbanas e Teatro.

O Quadro 7 mostra o quantitativo de alunos matriculados na escola das artes nos anos de 2015 a 2018.

Quadro 7. Demonstrativo das matrículas da Escola das Artes Professor Emir Hermes Bemerguy

	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018
Nº de matrículas	499	174	1.410	1.593

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos dados da Coordenação de Estatísticas da SEMED.

O demonstrativo das matrículas apresenta a variação entre os anos de 2015 e 2016, tendo o ano de 2016 o menor registro de matrículas, 174 no total, dentre os quatro anos pesquisados. Tendo como referência o ano de 2015 o número de matrículas, o ano de 2018 triplicou a oferta de atendimento, com 1.593 alunos matriculados. A justificativa da queda registrada em 2016 pode ser constatada pela troca de governos através da política governamental adotada.

5.2.2. Programas Federais de indução a Educação Integral

Como já apresentado na seção 3, nos aprofundamos no tópico 3.4 que discorre sobre os Programas Federais de indução à educação integral para o Ensino Fundamental: Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, constituem-se como estratégia do governo federal através do MEC com o intuito de enfrentar as desigualdades sociais e educacionais no país, por meio da indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino para ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias através de programas de ampliação do tempo escolar, com qualificação dos tempos, espaços, oportunidades educativas e organização curricular.

Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O financiamento do programa ocorreu em 2008 através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), propiciando adesão de diversas escolas de ensino fundamental por todo país ao programa com o intuito da promoção da educação de tempo integral por meio de ações socioeducativas no contraturno escolar e além da escola, visando a aproximação da escola com as famílias e sociedade (BRASIL, 2009).

A adesão do município de Santarém ao Programa Mais Educação ocorreu em 2009 com 18 escolas, com 2.412 alunos e progrediu no ano de 2015 para 209 escolas (58 escolas na área Urbana, 40 escolas na área do Planalto e 111 escolas na área dos Rios), representando

53% da rede municipal, tendo 18.899 alunos, equivalente a 41,1% dos alunos atendidos no município. O valor arrecadado pelo programa oriundo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para custeio das atividades no ano de 2015 foi de R\$ 4.274.148,53 (quatro milhões duzentos e setenta e quatro mil cento e quarenta e oito mil cinquenta e três centavos) (SEMED, 2016).

As atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação eram realizadas principalmente por meio de oficinas, com o intuito de ampliar a carga horária para 7 horas, sendo realizadas em um turno as atividades do currículo formal das escolas e no contraturno com atividades diversificadas das oficinas ofertadas pelo programa, ocorrendo dentro ou fora da escola. A Tabela 5 ilustra as oficinas mais aceitas e trabalhadas pelas escolas no Programa Mais Educação, no ano de 2015, no município de Santarém

Tabela 5. Demonstrativo de alunos participantes das Oficinas mais aceitas e trabalhadas pelas escolas no município em 2015

OFICINAS	ALUNOS ATENDIDOS EM 2015
Campo do conhecimento e Orientação de Estudos	18.899
Horta Escolar/Canteiro Sustentável	8.144
Xadrez	5.053
Percussão	6.212
Dança/ Arte Corporal e Som	6.076
Música e Instrumentos Corda	4.859
Banda Fanfarra	3.869
Brinquedoteca/Recreação e Jogos	3.737
Canto Coral	2.717
Capoeira	2.638
Karatê	1.590
Arte Circense/Teatro	1.370
Iniciação a Flauta Doce	767
Jornal Escolar	610
Rádio Escolar	600
Ciclismo	472

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base no Relatório Anual de 2016 da SEMED.

O Programa foi estruturado em dez macrocampos de atuação, com abrangência em diferentes necessidades e interesses com o intuito de contemplar as diversidades das escolas públicas. É notório que o cinco macrocampos que se destacam com maior concentração de alunos são: primeiro é o de Acompanhamento Pedagógico, pois ele é uma exigência do programa para que todos os alunos tenham acompanhamento nos estudos, sendo assim, foram 18.899 alunos em 2015.

Em seguida vem o macrocampo Meio ambiente com a oficina de Horta Escolar/Canteiro Sustentável com 8.144 alunos atendidos. O terceiro macrocampo é o de Cultura e Artes que envolve música e dança, através das oficinas de Percussão com 6.212

alunos, Dança e arte corporal com 6.076 alunos atendidos e dentre outras oficinas. O quarto macrocampo é o Esporte e Lazer, através das oficinas: Xadrez com 5.053 alunos, Capoeira com 2.638 e dentre outras. E o quinto e último macrocampo da Educomunicação que contempla oficina de Jornal escolar com 610 alunos e a oficina de Rádio com 600 alunos atendidos em 2015.

Com base nos dados da SEMED referentes ao Programa Mais Educação, no ano de 2016, explica-se que as atividades realizadas neste ano foram atividades de conclusão das ações do Programa 2014/2015, com recursos restantes das escolas, haja vista que nos dois últimos anos, não houve a oferta de adesão ao programa. Essa informação reafirma os impactos que a educação sofreu. Baseado em Parente (2016) e Da Silva; De Oliveira; De Lima (2018) pode-se inferir que, com os cortes financeiros, resultantes do período de instabilidade ocasionada por uma série de reformas educacionais, em decorrência da mudança do governo interino de Michel Temer em 2016, iniciou o retrocesso democrático nas ações e programas educacionais, principalmente no Programa Mais Educação, pois, o mais importante programa indutor de educação integral, antes mesmo de completar uma década de funcionamento nas escolas brasileiras sofreu reformulação.

Programa Novo Mais Educação

O Programa Novo Mais Educação instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 e regulamentado pela Resolução nº5 de 25 de outubro de 2016, que destina recursos ao programa nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) pelo FNDE. É uma estratégia do governo federal em melhorar a aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental da educação básica, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar, por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades voltadas para os campos: Artes, Cultura, Esporte e Lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2017).

Após a reformulação do Programa Mais Educação, a adesão e funcionamento do Programa Novo Mais Educação ocorreu em 2017, na rede municipal de Santarém. Com base nos dados concedidos pela SEMED, nos anos 2017/2018, 200 escolas aderiram ao programa, mas somente 8 escolas receberam os repasses do recurso financeiro de adesão para iniciarem suas atividades, conforme na Tabela 6.

Tabela 6. Demonstrativo de escolas municipais que tiveram seus planos de atendimento no novo formato do Programa Mais Educação aprovados em 2017

ESCOLAS	ZONA	Nº ALUNOS	VALOR RECEBIDO
E M E F SANSÃO BENTO LOURIDO	Rural	234	R\$40.986,00
E M E F JOÃO BIANOR MOTA FREITAS	Urbana	80	R\$18.480,00
E M E F NSRA DE NAZARE	Rural	80	R\$27.120,00
E M E F PROFA DEUZUITA FREIRE DE MATOS	Urbana	100	R\$18.750,00
E M E F SÃO BENEDITO	Rural	120	R\$27.420,00
E M E F S VICENTE DE PAULO	Rural	150	R\$41.130,00
E M E F AMBROSIO CAETANO CORREA	Rural	59	R\$20.325,00
E M E F PROFA RAIMUNDA LIMA NOGUEIRA	Rural	100	R\$27.270,00
	TOTAL	923	R\$ 221.481,00

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base no Site Portal Brasileiro de dados. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/mec-pme/resource/cd826bab-8310-421a-aa90-93f0750d80c4>. Acesso em: 13 out.2019.

Das 200 escolas que aderiram ao novo formato do Programa Mais Educação no município, somente 8 escolas tiveram seus planos de atendimento aprovados e tiveram os recursos liberados. Sobre o número das escolas, 6 escolas são da região de campo (rios e planaltos) e 2 escolas na zona urbana. O quantitativo de alunos atendidos na nova fase do programa no ano de 2017 foi de 923 alunos e o repasse financeiro contabilizou R\$ 221.481,00 (duzentos e vinte um mil quatrocentos e oitenta e um reais).

No ano de 2018, o Programa Novo Mais Educação teve maior número de escolas atendidas, as escolas da rede municipal optaram pela a carga horária de 15 horas semanais, voltada para o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, além das atividades voltadas para os campos: Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

O atendimento do Programa Novo Mais Educação para o 2018/2019, contabiliza 149 escolas na rede municipal, com o atendimento de 10.254 alunos. Na região urbana, são 23 escolas, com o total de 2.430 alunos, divididos em 102 turmas do programa. A região de campo (rios e planalto) possui 126 escolas contempladas com o programa atendendo a 7.824 alunos, divididos em 366 turmas (SEMED, 2019). Por se tratar de um novo programa e sua atuação ser recente no município, ainda possui poucos registros.

5.2.3 Escola de Tempo Integral

Quanto à concretização de escolas de tempo integral na rede municipal, a SEMED possui duas escolas que funcionam em regime de tempo integral, ambas têm seu horário de

funcionamento das 7h30 às 16h30, funcionam em tempo integral até o presente momento, conforme o espelho do Censo Escolar na Plataforma do PDDE Interativo (ver anexo C), porém, ainda, com limitações estruturais, administrativa e pedagógica para esse fim (SEMED, 2019).

Não existem programas específicos de financiamento de escola de tempo integral, no entanto, o repasse é feito por meio do FUNDEB (valor aluno diferenciado, conforme matrículas com base no último Censo Escolar); alimentação escolar (recurso de valor da merenda também é diferente); PDDE (recurso diretamente enviado a unidade executora).

A Escola Frei Fabiano Merz

A Escola Frei Fabiano Merz foi fundada em 4 de fevereiro de 2011, fica localizada na Avenida Paulo Maranhão, no bairro do Caranazal, para atender a clientela urbana. Foi a primeira escola de tempo integral do município, com jornada de 9 horas diárias, sua estrutura arquitetônica, com base em Ferreira (2016) possui 846,8 m² de área construída em formato de “U” (Pavilhão administrativo, Pavilhão das salas de aula e Pavilhão de serviços) padrão arquitetônico MEC, porém, não atende às condições adequadas para a educação de tempo integral, por exemplo, necessitando de uma ampliação estrutural, propiciando um espaço para descanso e um vestiário, para melhor atender a demanda escolar.

De acordo com Castro (2017) a Escola Frei Fabiano Merz possui dois pavimentos, tendo como dependências físicas: 10 salas de aula, biblioteca, sala dos professores, secretaria, sala de atividades múltiplas, banheiros, depósitos, quadra poliesportiva, cozinha e área livre. No ano de 2013 a escola foi contemplada com a cobertura da quadra pequena, porém, até o presente momento, a obra não foi concluída.

Quanto a oferta da escola em tempo integral, o Quadro 8, apresenta o quantitativo de matrículas consolidadas dos anos de 2015 a 2018.

Quadro 8. Demonstrativo das matrículas da Escola Frei Fabiano Merz

	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018
Nº de matrículas	261	277	323	329

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos dados da Coordenação de Estatísticas da SEMED.

No demonstrativo de matrículas na Escola Frei Fabiano Merz é perceptível a tendência do crescimento da oferta da matrícula em tempo integral a cada ano pesquisado, no entanto, Castro (2017) aponta que no ano de 2017, nem todos os alunos matriculados da escola

frequentavam a escola em tempo integral, do total de 317³² alunos matriculados, apenas 220 alunos frequentavam a escola em tempo integral e os outros 97 alunos estavam distribuídos em 4 turmas que funcionavam em tempo regular. A autora apresenta a justificativa dessa distribuição de alunos em tempo integral e em tempo regular

Essa distribuição das turmas regulares em uma escola de tempo integral não está prevista de forma explícita no Projeto Político Pedagógico da escola. No entanto, existe uma divisão do currículo, que, segundo o PPP da escola Frei Fabiano, seria o currículo pleno e o currículo eletivo, dando assim abertura para que exista essa divisão de turmas de tempo integral e turmas do regular (CASTRO, 2017, p.53)

Essa diferenciação no atendimento da escola de tempo integral posta no PPP da escola através dos dois currículos é um ponto de reflexão, pois compreendendo na perspectiva de escola de tempo integral de Cavaliere (2009) possuindo a ênfase na transformação da unidade escolar, além de currículo integrado com o intuito de oportunizar aos alunos e professores uma vivência educacional diferenciada. A Escola Frei Fabiano trabalha os dois currículos: currículo pleno, com as disciplinas obrigatórias e seus programas estabelecidos pelo MEC; currículo eletivo estabelece todas as atividades extraclasses realizadas em horário complementar ao de participação ao currículo pleno. A justificativa para os dois tipos de atendimento na Escola Frei Fabiano, seria a alternativa encontrada para atender às solicitações de alguns pais que optaram por seus filhos estudarem somente um turno, sendo assim, esses alunos não participam das atividades extracurriculares, que seria o currículo eletivo definido no PPP da escola (CASTRO, 2017).

A Escola Irmã Dorothy Mae Stang

A Escola Irmã Dorothy Mae Stang foi fundada em 19 de março de 2012, localizada na Rodovia Everaldo Martins (Km 24), na comunidade do Caranazal (Eixo Forte), para atender a clientela da zona rural. É considerada pioneira em Santarém, sendo a única escola de ensino regular de tempo integral do campo.

Foi criada por meio do Decreto nº 046/2012 da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) em 19 de março de 2012, que autorizou o funcionamento da instituição para o atendimento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (VASCONCELOS; NUNES; XIMENES-ROCHA, 2019).

³² Os números de matrículas referente ao ano de 2017 apresentados na por nós na Quadro 7 e nos dados apontados por Castro (2017) são divergentes, no entanto, não soubemos explicitar o motivo da divergência.

Sua estrutura arquitetônica, com base em Ferreira (2016) é diferenciada, construída blocos no modelo “colmeia”, priorizando interação social através de salas circulares. Com base em Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2019) a escola está estruturada em:

[...]quatro blocos, sendo: sete salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma cozinha, uma área de serviço com lavatório, um refeitório, seis banheiros, sendo dois com vestiário e para uso de pessoas com deficiência, um auditório, um laboratório de informática e dois depósitos: um para mantimentos e outro para materiais de limpeza. Há áreas para construção de horta e de viveiro, que servirão para o desenvolvimento de atividades de extensão com os alunos (p.341-342).

Assim, compreende uma escola inovadora para o atendimento da região de campo, idealizada e estruturada visando o atendimento integral do aluno, mas que ainda carece de uma infraestrutura que seja promissora em fornecer subsídios para uma estadia de qualidade e que de fato consiga promover a formação plena do aluno. No Quadro 9 apresentamos o quantitativo de matrículas da Escola Irmã Dorothy Mae Stang referente aos anos de 2015 a 2018.

Quadro 9. Demonstrativo das matrículas da Escola Irmã Dorothy Mae Stang

	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018
Nº de matrículas	63	55	98	185

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos dados da Coordenação de Estatísticas da SEMED.

No Quadro 8 percebe-se a mesma tendência do crescimento da oferta da matrícula em tempo integral apresentada no Quadro 7. As duas únicas escolas de tempo integral do município aumentaram o número de alunos atendidos com o passar dos anos, mas ainda necessitam de uma atenção por parte da SEMED, para reverter as limitações existentes, tais como, a estrutural, administrativa e pedagógica para esse fim. No tópico a seguir, iremos aprofundar sobre o financiamento da Educação Integral.

5.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Sobre financiamento da educação, a Constituição Federal de 1988 trata da vinculação de recursos e determina um percentual mínimo do orçamento a ser destinado à educação pública, a fim de garantir sua efetivação, conforme apresenta o

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2009, p. 134).

Portanto, existe uma vinculação constitucional que prevê o percentual a ser investido na educação pública brasileira, sobretudo no ensino obrigatório. A CF de 1988 determina as competências quanto ao estabelecimento dos impostos federais, estaduais e municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mantém a vinculação constitucional de 25% e possibilita que estados e municípios possam ampliar esse percentual. Sobre os recursos

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
 I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
 II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
 III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
 IV - receita de incentivos fiscais;
 V - outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996, n.p.).

Os recursos públicos são destinados à educação. Os recursos transferidos são destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme o disposto no Art. 212 da CF de 1988 e regulamentado pela LDB, estabelecendo quais despesas podem ser consideradas como gastos com o MDE, conforme elucida

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:
 I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
 II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
 III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
 IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
 V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
 VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
 VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
 VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996, n.p.).

A LDB também define quais as despesas que não podem ser consideradas gastos com MDE, segundo o

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:
 I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, n.p.).

Os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MED) no município de Santarém, são oriundos de duas unidades gestoras/orçamentárias: a própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Em relação à primeira unidade gestora/orçamentária, a Secretaria Municipal de Educação é legitimada através da Lei Ordinária nº 20.121, de 20 de dezembro de 2016 que dispõe sobre a organização da Estrutura Administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. No Art. 2, prevê quais são os órgãos de Administração Geral e Específica, dentre entre eles, destaca-se a SEMED. Dessa forma, compreende

Art. 3 As Secretarias descritas no artigo 2º desta Lei se constituem unidades orçamentárias e financeiras autônomas no que pertine às suas atividades administrativas e financeiras de meio ou de fins, compreendendo as seguintes unidades organizacionais:

[...]

§ 6º Vinculados à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, como atividade fim:

- I - Conselho Municipal de Educação
- II - Conselho Municipal do FUNDEB
- III - Gabinete do Secretário (a)
- IV - Assessoria Jurídica
- V - Setor de Controle Interno
- VI - Núcleo de Educação para Região de Rios
- VII - Núcleo de Educação para Região do Planalto
- VIII - Núcleo de Educação para Zona Urbana
- IX - Núcleo de Esporte e Lazer
- X - Setor de Administração e Finanças
- XI - Setor de Planejamento e Engenharia
- XII - Setor Pedagógico (SANTARÉM-PA, 2016, n.p.).

Portanto, a SEMED é um órgão de atividades-fim, e para regulamentação é considerada unidade orçamentária, dotada de autonomia administrativa e financeira. E o Núcleo Administrativo Financeiro (NAF) faz parte de sua estrutura comum e possui como competências específicas: - Auxiliar na Elaboração do Plano Plurianual (PPA); - Auxiliar as ações para elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO); - Auxiliar na elaboração da

Lei Orçamentária Anual (LOA); - Executar o Orçamento anual, obedecendo a liberação mensal das cotas orçamentárias; - Controlar as contas bancárias vinculadas a esta secretaria; - Orientar, controlar e analisar os demonstrativos e relatórios financeiros, contábeis e orçamentários da prestação de contas, e da documentação comprobatória;- Tomar conhecimentos dos convênios firmados entre órgãos Federais, Estaduais; e dentre outras competências.

Os recursos destinados à SEMED, tendo como base a Lei Orgânica do Município (LOM), aprovada em 5 de abril de 1990 e atualizada pela emenda 006/2004 de 1 de dezembro de 2004, no Art.49, que altera o caput do Art.107 da LOM, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 107. Os recursos serão destinados prioritariamente na manutenção e desenvolvimento do ensino, devendo o município aplicar no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) do produto da arrecadação com os impostos a que se refere o art. 156 e dos recursos que tratam o art. 158 e 159, I, “b”, § 3º da Constituição Federal (SANTARÉM-PA, 2004, p. 21).

Com porcentagem de no mínimo 25% para ser aplicada na educação, a arrecadação tributária ocorrerá através dos impostos: Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), Imposto Sobre Serviços (ISS), Imposto Sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI) e através das transferências (ITR, IPVA, IRRFSM). Os municípios brasileiros contam com as transferências de recursos procedentes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que se caracteriza como uma forma de redistribuição dos impostos (LUNELLI, 2019).

O FUNDEB como já explicitado no tópico “2.3. Órgãos envolvidos na Política Educacional de Santarém” da seção 2, é um fundo especial, de natureza contábil, redistributivo e de âmbito estadual formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados e municípios, vinculados à educação aos gastos vinculados ao MDE, por força do disposto no Art. 212 da CF como já foi apresentado anteriormente.

O FUNDEB tem como tempo de vigência prevista, catorze anos (2007 a 2020), foi criado para substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Compreendendo que nosso objeto de estudo volta-se para as políticas educacionais, podemos afirmar que o FUNDEB é uma política pública com base em Höfling (2001), como uma ação do Estado, com sua atemporalidade e mediação, perpassando governos, sendo elemento essencial entre as leis e a sociedade, repassando recursos financeiros para educação.

De acordo com Farenzena (2015) o desafio do fundo é a maior equiparação na capacidade de financiamento da Educação Básica entre os entes federativos. Sendo assim, uma política redistributiva com base em Secchi (2010), vislumbrando o alcance para a maior quantidade de pessoas, atuando assim, na complementação resultante nas transferências dos recursos a fundos estaduais, cujos próprios recursos do governo estadual e dos municípios não permitem atingir o valor mínimo nacional do aluno.

Portanto, o FUNDEB pode ser considerado como a principal política de cooperação intergovernamental da educação brasileira na atualidade (FARENZENA, 2015). Por isso, se configura como a segunda unidade gestora/orçamentária do município de Santarém. Com base nos dados apresentado pelo Núcleo Administrativo Financeiro (NAF) nos Relatórios Anuais da SEMED, o orçamento das duas Unidades Gestora/Orçamentária referente aos anos de 2015-2018, estão dispostos na Tabela 7

Tabela 7. Recursos oriundos das duas Unidades Gestoras/Orçamentárias dos referidos anos (2015-2018)

	2015	2016	2017	2018
UNIDADES GESTORAS/ORÇAMENTÁRIAS	VALOR	VALOR	VALOR	VALOR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	61.514.000,00	77.014.000,00	85.259.600,00	79.353.835,00
FUNDO DE MANUT. E DESENV. DA EDUC. BÁSICA-FUNDEB	195.936.000,00	200.001.800,00	219.060.000,00	217.093.700,00

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir dos Relatórios Anuais da SEMED (2015 e 2016) e dos dados fornecidos pelo NAF (SEMED, 2019).

A tabela apresenta os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) em Santarém, oriundos do repasse financeiro nacional, estadual e local. Com base nos dados apresentado pelo NAF o orçamento da rede municipal no ano de 2015, a SEMED recebeu R\$ 61.514.000,00 (sessenta e um milhões quinhentos e quatorze mil reais) e do FUNDEB recebeu R\$ 195.936.000,00 (cento e noventa e cinco milhões novecentos e trinta e seis mil reais), totalizando a quantia de R\$ 257.450.000,00 (Duzentos e cinquenta e sete milhões quatrocentos e cinquenta mil reais).

Referente ao ano 2016, o repasse para a SEMED foi de R\$ 77.014.000,00 (setenta e sete milhões e quatorze mil reais) e o repasse do FUNDEB foi de R\$ 200.001.800,00 (duzentos milhões um mil e oitocentos reais), contabilizando R\$ 277.015.800,00 (duzentos e setenta e sete milhões quinze mil e oitocentos reais) arrecadados.

No ano 2017 a SEMED foi contemplada com R\$ 83.259.600,00 (oitenta e três milhões duzentos e cinquenta e nove mil e seiscentos reais) e o FUNDEB recebeu R\$ 219,060,000,00 (Duzentos e dezenove milhões e sessenta mil reais), totalizando R\$ 304.319.600,00 (Trezentos e quatro milhões trezentos e dezenove mil e seiscentos reais).

No ano 2018 a SEMED obteve R\$ 79.353.835,00 (setenta e nove milhões trezentos e cinquenta e três mil e oitocentos e trinta e cinco reais) e o FUNDEB R\$ 217.093.700,00 (duzentos e dezessete milhões noventa e três mil e setecentos reais), somando R\$ 296.447.535,00 (duzentos e noventa e seis milhões quatrocentos e quarenta e sete mil e quinhentos e trinta e cinco reais).

Através desse demonstrativo dos repasses das unidades gestoras, foi possível constatar que houve um aumento substancial entre os anos de 2015 e 2016, e manteve um viés de crescimento no ano de 2017, ainda que pequeno. No ano de 2018 nota-se uma ligeira queda no orçamento, tendo como base os anos anteriores. É importante destacar que valores da receita do FUNDEB apresentados nas Tabelas 2, 7 e 8 são diferentes, porém, não foi possível constatar o motivo da diferença dos valores em relação aos dados cedidos pelo NAF da SEMED e do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Outra política educacional de financiamento é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) uma autarquia vinculada ao MEC, que atua no financiamento das ações suplementares voltadas, principalmente, para o ensino público, possuindo entre suas atribuições: dar apoio técnico acerca do Fundo aos estados e municípios, conselhos e instâncias de controle; e monitorar a aplicação de recursos. Com o objetivo de viabilizar a função supletiva e redistributiva da União em relação às demais esferas governamentais, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino, com base na CF de 1988 define no Art. 211 (CRUZ, 2012).

O repasse de recursos financeiros do FNDE aos estados e municípios para a execução dos seus programas, projetos e ações educacionais da Educação Básica é realizada por meio de três transferências: constitucionais, legais e as voluntárias. Entende-se por transferências constitucionais (obrigatórias), as determinações legais da CF de 1988, que são transferências automáticas geridas no âmbito do FNDE: as quotas estaduais e municipais do Salário-Educação e a complementação do FUNDEB.

As transferências automáticas legais (obrigatórias) são recursos financeiros que possuem caráter suplementar, cujos valores dos repasses são definidos com base no Censo escolar do ano anterior ao do atendimento. Os três programas com transferências legais no âmbito do FNDE são: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE),

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). E por último, as transferências voluntárias que no âmbito do FNDE financia outros projetos, programas e ações educacionais que não são atendidos por meio das transferências obrigatórias.

Desta forma, optamos por fazer uma explanação de como o FNDE organiza sua política de assistência financeira mediante a instituição de alguns programas com objetivos delimitados, sendo assim, a partir da Tabela 8 os programas e quantitativos recebidos e aplicados do FNDE nos anos de 2015 a 2018 no município de Santarém.

Tabela 8. Recursos efetivamente recebidos do Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nos anos de 2015 a 2018 pela SEMED

ITEM	PROGRAMA	2015	2016	2017	2018
		VALOR	VALOR	VALOR	VALOR
01	FUNDO DE MANUT. E DESENV. DA EDUC. BÁSICA-FUNDEB	178.563.210,01	147.411.258,64	199.029.300,93	220.670.109,14
02	PROGRAMA NAC. APOIO AO TRANSP. ESCOLAR – PNAT	1.308.672,32	996.142,88	1.256.651,36	1.709.281,64
03	PROGRAMA NAC. DE ALIMENT. ESCOLAR -PNAE	8.484.888,00	6.630.848,00	7.115.124,00	7.596.914,40
04	SALÁRIO EDUCAÇÃO-QUOTA ESTADUAL/MUNICIPAL	5.175.249,70	4.434.954,56	5.069.512,43	5.755.728,14
05	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO ESCOLA-PDDE	138.270,00	44.070,00	116.090,00	78.510,00
06	PROJOVEM CAMPO/TD*	147.060,00	322.269,00	N.I**	N.I**
07	PROJOVEM URBANO/TD*	125.116,20	200.653,20	N.I**	N.I**
08	PROINFÂNCIA – CONSTRUÇÃO DE CRECHES	2.758.922,34	853.672,14	2.721.614,58	1.376.240,23
09	CONSTRUÇÃO DE QUADRAS POLIESPORTIVAS	1.313.900,93	761.528,82	972.933,66	537.554,38
10	PAR/TD*	110.191,53	382.724,19	N.I**	2.527.196,20

*TD= Transferência Direta

**NI= Não Identificado

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir dos Relatórios Anuais da SEMED (2015 e 2016) e dos dados fornecidos pelo NAF dos anos 2017 e 2018 (SEMED, 2019).

A tabela apresenta todos os recursos oriundos do FNDE referente aos anos de 2015 a 2018 recebidos pela SEMED, no entanto, nos atentaremos somente aos recursos que englobam a educação em tempo integral, destarte, serão Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que possui vínculo à matrícula de tempo integral, como já apresentado em outras seções deste trabalho, e o Programa Dinheiro Direto Escola (PDDE), através do PDDE-

Educação Integral específico para o Programa Mais Educação e posteriormente para o Programa Novo Mais Educação.

Os repasses dos recursos do FUNDEB e PDDE-Educação Integral são depositados em contas específicas para este fim, conforme Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, estabelecida no Art.17 e na Resolução nº 20/2011 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros do FNDE. Portanto, o cálculo do valor aluno/ano por Estado é com base na estimativa de receita do Fundeb no respectivo Estado, no número de alunos da educação básica das redes públicas de ensino estaduais e municipais, de acordo com o Censo Escolar do último ano e nos fatores de ponderação estabelecidos no FUNDEB para cada uma das etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da Educação Básica especificados.

Desta forma, para o Estado do Pará e o município de Santarém, as matrículas da Educação Básica consideradas no FUNDEB em 2015, com estimativa da receita anual do fundo e coeficientes de distribuição dos recursos por ente governamental, de acordo com a Portaria Interministerial nº 17, de 29 dezembro de 2014, foi de R\$ 15.465,00 (quinze mil quatrocentos sessenta e cinco reais) para Ensino Fundamental de Tempo Integral. No ano de 2016, com base na Portaria Interministerial nº 11, de 30 de dezembro de 2015, o valor estimado foi R\$ 16.340,00 (dezesseis mil trezentos e quarenta reais). No ano de 2017 de acordo com a Portaria Interministerial nº 8, de 29 de novembro de 2017, o valor foi de R\$ 294,00 (duzentos noventa e quatro reais), menor valor estimado para o recorte temporal do nosso estudo No ano de 2018, com base na Portaria Interministerial nº 06, de 26 de dezembro de 2018 o valor estimado foi de R\$ 892,00 para Ensino Fundamental de Tempo Integral, percebe-se, portanto, um aumento de estimativa de um ano para outro.

É o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, e, conseqüentemente, a elevação do desempenho escolar, além de fortalecer a participação social e a autogestão escolar. O referido programa engloba várias ações que possuem finalidades e públicos-alvo específicos, sendo dividido em 03 ações agregadas: PDDE Integral (Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação); PDDE Estrutura (Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis) e o PDDE Qualidade (Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola, Mais Alfabetização) (BRASIL, 2019).

Os recursos do PDDE estão divididos nas categorias econômicas: custeio e capital. A parcela dos recursos pertence à categoria de custeio, destina-se a cobrir despesas relacionadas à aquisição de material de consumo e contratação de serviços, já a parcela de capital deve ser

empregada na aquisição de materiais permanentes. De acordo com a Tabela 8, o recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destinado a SEMED no ano de 2015 foi R\$ 138.270,00 (cento e trinta e oito mil duzentos setenta reais), já referente ao ano de 2016 foi R\$ 44.070,00 (quarenta e quatro mil e setenta reais), sendo que em 2017 recebeu R\$ 116.090,00 (cento e dezesseis mil e noventa reais), e no ano de 2018, o valor recebido foi R\$ 78.510,00 (setenta e oito mil quinhentos e dez reais). É notória a alternância entre os anos a queda e a subida entre os valores oriundos do PDDE, gera inquietação, pois os recursos são destinados manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Com base na consulta no PDDEREx - Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, constatamos os valores repassados previstos para o PDDE Integral para as unidades executoras vinculadas a SEMED. No ano de 2015 o valor repassado foi de R\$ 4.394.348,53 (quatro milhões trezentos noventa e quatro mil trezentos quarenta e oito reais e cinquenta e três centavos), no ano de 2016, o valor recebido foi de R\$ 888.312,00 (oitocentos oitenta e oito mil trezentos e doze reais), no ano de 2017, somou a quantia de R\$ 633.905,00 (seiscentos trinta e três mil novecentos e cinco reais) e em 2018 R\$ 1.730.358,00 (um milhão setecentos e trinta mil trezentos cinquenta e oito reais). Nestes anos, podemos verificar a queda expressiva do ano 2015 para 2016, fato que pode ser constatado pela crise financeira vivenciada pelo Programa Mais Educação e que acarretou sua formulação. No ano de 2017 percebe-se o menor valor repassado as todas as unidades executoras do município, e no ano de 2018 nota-se a ascensão do valor repassado, fato que pode ser considerado a implementação do Programa Novo Mais Educação.

Os dados apresentados sobre os recursos destinados à educação em tempo integral por meio do FUNDEB e do PDDE Integral reforçam a necessidade de se investir com maior empenho em uma política de financiamento que consiga atender todas as demandas e necessidades, além de garantir a ampliação da jornada escolar que propicie aos alunos condições adequadas para estarem mais tempo na escola. No tópico a seguir aprofundaremos sobre a discussão infraestrutura propiciada aos alunos na rede de ensino municipal.

5.4. INFRAESTRUTURA

Com base na pesquisa intitulada “Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil”, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresenta um conjunto de indicadores para avaliar a infraestrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental, com ênfase nos

estabelecimentos de ensino públicos. O Brasil “é signatário da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada no Fórum Mundial de Educação, que enfatiza a importância de os governos se comprometerem a construir e melhorar as instalações físicas das escolas” [...] (UNESCO, 2019, p.7).

A partir disso, a referida pesquisa estabeleceu um modelo analítico com dimensões, com a intenção de conseguir captar a complexidade da infraestrutura escolar, através de cinco dimensões, que são: dimensão área, dimensão atendimento, dimensão condições do estabelecimento de ensino, dimensão condições para o ensino e aprendizado, e, a dimensão condições para a equidade (UNESCO, 2019).

Sabemos da complexidade de se compreender a infraestrutura das escolas públicas, por conta de envolver diversas dimensões, por isso, neste trabalho, nos reportaremos para a dimensão condições do estabelecimento de ensino, haja vista que,

consiste na qualidade da edificação e dos espaços onde a escola funciona, incluindo os indicadores de acesso a serviços públicos, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação do prédio, conforto das instalações e ambiente prazeroso (UNESCO, 2019, p.7).

Pela escolha desta dimensão, focamos na infraestrutura física da rede municipal em nosso trabalho, pois com base nos dados da SEMED, o município contabiliza 398 escolas e unidades de educação infantil no ano de 2019. Fizemos um levantamento das escolas dos anos 2015 a 2018, pela Região Urbana e pelas Regiões de Campo (Rios e Planalto), e optamos como quesito as escolas que foram construídas, ampliadas, receberam pinturas e pequenos reparos, e que foram contempladas com a construção de quadras poliesportivas. Não nos aprofundaremos sobre as demais dimensões da infraestrutura elencadas anteriormente, por elas não serem objeto do nosso estudo.

A SEMED possui a Divisão de Engenharia, cuja responsabilidade é pela infraestrutura física, tendo como atribuições: realizar em conjunto com os demais setores responsáveis da SEMED, pleito de obras junto ao FNDE; fiscalizar as obras na rede municipal de ensino; orientar o gestor escolar em relação às novas obras; realizar levantamentos técnicos para reformas, pinturas, reparos, ampliação e construção de novas escolas da rede municipal de ensino; planejar e projetar as novas escolas da rede municipal de ensino (SANTARÉM-PA, 2016, p. 31).

Importante salientar que a rede municipal possui dois tipos de escolas: escolas de alvenaria, em grande parte, localizadas nas regiões, urbana e planalto, e as algumas escolas de madeira na região dos rios. As principais obras executadas pela Engenharia são: construção de

escolas de alvenaria ou madeira, obras de ampliação, pintura e pequenos reparos, além da construção de quadra escolar poliesportiva com vestiário (Padrão FNDE)³³ ou cobertura de quadra escolar pequena. Na Tabela 9, a seguir, mostra o número de escolas construídas, ampliadas e quadras poliesportivas construídas na região urbana de Santarém.

Tabela 9. Quantidade de escolas construídas, ampliadas, pinturas e pequenos reparos na Região Urbana

ANO	Nº ESCOLAS CONSTRUÍDAS	Nº ESCOLAS AMPLIADAS E/OU PINTURA E PEQUENOS REPAROS	Nº DE QUADRAS ESCOLARES
2015	-	09	03
2016	-	01	-
2017	-	01	01
2018	-	02	-

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados cedidos pela SEMED.

Percebe-se que na região urbana, no recorte temporal pesquisado não houve escola construída, tendo 13 escolas ampliadas e /ou pintura e pequenos reparos, sendo o ano de 2015 com maior número de escolas atendidas, foram no total de 09 escolas. E quanto aos números de quadras escolares poliesportivas somente 04 quadras foram construídas. É notório que a partir do ano de 2016 houve uma diminuição de escolas atendidas pelos serviços da Divisão de Engenharia na região urbana, contabilizando somente 5 atendimentos referente aos três últimos anos pesquisados.

Na Tabela 10, apresentamos o quantitativo de escolas construídas, ampliadas e a construção quadras poliesportiva na Região de Campo – Planalto.

³³ Vinculado ao Programa de Ações Articuladas (PAR) possui três eixos de atuação: Gestão Educacional; Formação de Professores e Profissionais; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física Escolar. O Eixo de Infraestrutura Física Escolar possui projetos arquitetônicos para construção de espaços educativos elaborados pelo FNDE, podendo ser: Projeto Espaço Educativo Rural - 1 sala; Projeto Espaço Educativo Rural - 2 salas; Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 4 salas; Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 4 salas com quadra; Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 6 salas; Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 6 salas com quadra coberta; Projeto Espaço Educativo Urbano - 12 salas; Quadra coberta com vestiário; Quadra coberta e Vestiário - Modelo 2; Cobertura de quadra escolar pequena; Cobertura de quadra escolar grande; e Quadra coberta com palco. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-escolar?limitstart=0> Acesso em: 23 out. 2019.

Tabela 10. Quantidade de escolas construídas, ampliadas, pinturas e pequenos reparos na Região do Campo – Planalto

ANO	Nº ESCOLAS CONSTRUÍDAS	Nº ESCOLAS AMPLIADAS E/OU PINTURA E PEQUENOS REPAROS	Nº DE QUADRAS ESCOLARES
2015	01	01	-
2016	01	-	-
2017	-	01	01
2018	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados cedidos pela SEMED.

Nota-se que na Região de Campo – Planalto, no ano de 2015 houve a construção de 01 escola de madeira com 02 salas de aula e 01 reforma e ampliação de escola. No ano de 2016 contabilizou-se somente a construção de 01 escola de madeira com 04 salas de aulas. No ano de 2017, a Divisão de Engenharia realizou somente 2 atendimentos, sendo: 01 escola ampliada com pequenos reparos e a construção de 01 quadra poliesportiva, coberta com vestiário. No ano de 2018 não houve nenhum serviço realizado na Região de Campo – Planalto, desta forma, a Divisão de Engenharia realizou somente 5 atendimentos nos últimos quatro anos. Na Região de Campo – Rios a Tabela 11 mostra quantitativo de escolas construídas, ampliadas e a construção de quadras.

Tabela 11. Quantidade de escolas construídas, ampliadas, pinturas e pequenos reparos na Região do Campo – Rios

ANO	Nº ESCOLAS CONSTRUÍDAS	Nº ESCOLAS AMPLIADAS E/OU PINTURA E PEQUENOS REPAROS	Nº DE QUADRAS ESCOLARES
2015	-	02	-
2016	03	01	01
2017	01	01	-
2018	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados cedidos pela SEMED.

Percebe-se que em 2015 não houve escola construída, nem quadra poliesportiva, porém, 02 escolas foram ampliadas, feitas pinturas e pequenos reparos. No ano 2016 nota-se o aumento de escolas construídas: foram 03 escolas, sendo: 01 escola de madeira com 4 salas de aula, 01 escola de madeira com 6 salas de aulas e 01 escola Projeto Padrão FNDE com 02 salas de aula. Além de 01 escola ampliada com pinturas e pequenos reparos e 01 quadra poliesportiva coberta com vestiário. No ano de 2017 foi construída 01 escola de madeira e 01 reforma de escola, no entanto, no ano de 2018 não teve nenhum serviço realizado pela Divisão de Engenharia.

Destarte, pode-se compreender por meio das Tabelas 9, 10 e 11 que nos anos de 2015 a 2018, a Divisão de Engenharia da SEMED prestou os seguintes serviços, totalizando: 06 escolas construídas, 19 escolas com reforma ampliadas com pinturas e pequenos reparos e 06 quadras escolares poliesportivas construídas. É válido ressaltar que os dados apresentados referem-se somente as obras entregues e consolidadas, não apresentamos os dados das obras que estavam em execução no período do recorte da pesquisa.

É importante frisar, quanto à infraestrutura física, a SEMED tem encontrado dificuldades em função da crise econômica que acomete a educação brasileira nos últimos anos, em virtude disso, muitas obras previstas não tiveram os recursos repassados para o município, podemos citar que no período de 2015 e 2016 foram construídas 05 escolas, sendo apenas uma com recursos do FNDE por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) (SEMED, 2019).

No levantamento dos dados, no decorrer da pesquisa, identificamos que não houve construção de escola em tempo integral no período pesquisado, no entanto, a única referência encontrada à escola de tempo integral foi a construção da cobertura da quadra escolar pequena³⁴ da Escola Frei Fabiano, no entanto, não foi registrado nas Tabelas 9, 10 e 11, pois a obra ainda está em fase de execução. Ressalta-se que obra está sendo executada desde 2013, sendo que até setembro de 2019 cumpriu 96,21% de sua execução, conforme ilustram as Figuras 5 e 6

Figura 5. Obra da cobertura da quadra poliesportiva da Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz



Fonte: Divisão de Engenharia de SEMED (2019).

Figura 6. Quadra Poliesportiva da Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz



Fonte: Divisão de Engenharia de SEMED (2019).

³⁴ O projeto Cobertura de Quadra Pequena (Padrão FNDE) visa atender à demanda de cobertura dos espaços para práticas esportivas já existentes nas escolas e destina-se à implantação em terrenos de 22x36 metros. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-escolar/item/5960-cobertura-de-quadra-escolar-pequena> Acesso em: 23 out. 2019.

Além da Divisão de Engenharia, a infraestrutura física da rede municipal de ensino através da SEMED possui o Setor de Manutenção, que atende a todas as unidades de ensino do município e aos demais prédios pertencentes à secretaria. Dentre as principais atividades desenvolvidas neste setor, estão: manutenção das escolas com serviços gerais (pintura, parte elétrica, hidráulica, etc.); construção, manutenção e limpeza de fossas; manutenção e instalação de centrais de ar, geradores, motores de luz etc.; e recarga e troca de extintores de incêndio (SANTARÉM-PA, 2016, p. 17). O setor está estruturado com 01 carro de apoio e 01 equipe composta por 15 servidores, incluindo profissionais de diversas áreas de serviço (encanador, eletricista, pintor, pedreiro, etc.). Na Tabela 12, apresentamos a quantidade de serviços prestados nos anos de 2015 e 2016 com base nos Relatórios Anuais da Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 12. Quantidade de atendimentos no Setor de Manutenção nos anos de 2015-2016

ATENDIMENTOS	ANO 2015	ANO 2016
Manutenção de bebedouros/freezers	30	20
Manutenção de centrais de ar	63	25
Dedetização	25	15
Manutenção de bombas submersas	21	14
Serviços elétrico	132	210
Serviços hidráulicos	39	56
Serviços gerais	59	71
TOTAL DE ATENDIMENTOS ANUAL	369	411

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do Relatório Anuais da SEMED (2015- 2016).

Os dados apresentam a notória preocupação em zelar e propiciar manutenção da infraestrutura das unidades escolares, sendo que, em 2015, foram contabilizados 369 serviços prestados durante todo ano, com maior demanda de serviços elétricos, no total de 132. No ano de 2016 houve aumento dos serviços prestados, totalizando 411, considerando novamente, os serviços elétricos como os mais requisitados no setor, com o total de 210 atendimentos prestados.

Na Tabela 13, apresentamos o quantitativo dos atendimentos referente aos anos de 2017 e 2018, é importante destacar, com base nos dados da SEMED, as nomenclaturas dos serviços prestados nos anos de 2015 e 2016 são diferentes nos anos 2017 e 2018, por isso, optamos por fazer as tabelas conforme as nomenclaturas utilizadas pela própria SEMED.

Tabela 13. Quantidade de atendimentos no Setor de Manutenção nos anos de 2017-2018

ATENDIMENTOS	ANO 2017	ANO 2018
Manutenção de portas, caixilhos, janelas, fechaduras; Rachaduras, infiltrações e manutenção hidráulicas, Substituição de azulejos danificados; Manutenção no telhado e forro; construção de paredes / divisórias e calçadas	104	96
Roçagem do terreno da escola	8	4
Manutenção na rede elétrica, instalação de ventiladores	107	71
Pintura e revitalização	20	29
Manutenção e instalação de bomba submersa	45	42
Manutenção e instalação de bebedouros e freezers e fogões	24	16
Manutenção em grupo gerador	-	1
Limpeza de forro e dedetização	13	09
Esgotamento de fossas, limpeza e desentupimento de caixa de passagem	19	38
Instalação e manutenção de centrais de ar	43	59
TOTAL DE ATENDIMENTOS ANUAL	383	365

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir dos dados fornecidos pela SEMED (2017- 2018).

No ano de 2017 foi contabilizado o total de 383 serviços, dentre os diversos atendimentos oferecidos e no ano de 2018 realizou-se 365 atendimentos. Entre os serviços mais requisitados pelas escolas no Setor de Manutenção estão os serviços de manutenção de ordens gerais, que vão desde o conserto de portas e janelas a serviços hidráulicos, por exemplo, sendo realizados 107 em 2017 e 96 em 2018.

No que concerne às escolas de tempo integral e às escolas de atendimento complementar, fizemos um levantamento no Setor de Manutenção, com base nos anos de 2017 e 2018, entre as escolas de atendimento complementar e as escolas de tempo integral, a Escola da Floresta não contabilizou atendimento, a Escola de Educação Ambiental do Parque teve 03 atendimentos no ano de 2017, como a construção do portão de acesso à unidade e calçada para uso de funcionários; troca de torneiras do bebedouro e manutenção das pias e banheiros, e no ano de 2018 teve 11 serviços prestados pelo setor, desde a pintura completa, dedetização, manutenção das centrais de ar, dentre outros atendimentos.

Na Escola de Artes Emir Hermes Bemerguy, no ano de 2017, foram prestados 08 atendimentos, desde a manutenção dos bebedouros, ventiladores, de bomba submersa e instalações de centrais de ar. No ano de 2018, foram somente 02 atendimentos: manutenção da bomba submersa e troca de disjuntores. Nas escolas de tempo integral, a Escola Irmã Dorothy Mae Stang, que atende a clientela escolar da região de campo, nos dois anos, recebeu

sé apenas um atendimento, manutenção dos bebedouros. E a Escola Municipal Frei Fabiano Merz contabilizou mais de 15 atendimentos, desde instalação de ventiladores, roçagem do terreno, manutenção na rede hidráulica e dentre outros.

É perceptível o atendimento dentre as possibilidades da grande demanda quanto à infraestrutura da rede física, da rede municipal de ensino através da Divisão de Engenharia e o Setor de Manutenção, lógico que algumas escolas demandam mais atendimentos que outras, pois sabemos das dificuldades encontradas na estruturação e manutenção das escolas, não só da rede municipal de Santarém, mas de grande parte das escolas brasileiras que lidam com situações de precariedade.

5.5. ANÁLISE DA META 6 E SUAS ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)

Em relação à implementação das ações do PME pela SEMED, as metas e estratégias de responsabilidade da secretaria são: Gestão Participativa, Valorização Profissional, Educação Infantil e Ensino Fundamental em seus níveis e modalidades. Para monitorar e avaliar o plano, a SEMED, juntamente com a Secretaria Municipal de Governo e Finanças instituíram, respectivamente, por meio de portarias, uma Equipe Técnica (Portaria nº 102/2017) e uma Comissão Coordenadora (Portaria nº 157/2017) de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santarém/PA (Portaria nº 157/2017) (SEMED, 2019).

A Comissão Coordenadora é constituída por representantes da SEMED, do Fórum Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e da Câmara Municipal de Vereadores. A SEMED possui o Plano Anual de Trabalho alinhado ao PME, assim, organiza o planejamento estratégico anual para consecução das metas e estratégias do PME, do qual, tem priorizado a correção de fluxo, universalização da Educação Infantil, melhoria da qualidade de ensino e alfabetização na idade certa (SEMED, 2019), desta forma, compreende-se que a educação em tempo integral não está dentro das prioridades do Plano Anual de Trabalho da Secretaria.

A análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Santarém foi realizada com base no Relatório de Monitoramento do PME (2015-2025) referente ao ano 2017, pois é o último relatório disponibilizado pela SEMED. No PME de Santarém legitimou-se a Meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação e assumiu-se a responsabilidade em termos municipais, por meio das 10 estratégias para a consecução da relativa à ampliação da educação em tempo integral da Meta 6 do PNE. Sabendo que o PME aborda todas as redes de

ensino de Santarém, sendo elas públicas ou privadas, nos limitaremos a analisar as estratégias com base na rede municipal, com ênfase ao Ensino Fundamental.

A análise é apresentada de maneira diferente da forma como fizemos na seção quatro no tópico “4. 3. 1. Meta 6: Educação em tempo integral e suas estratégias”, ao apresentar as nove estratégias estabelecidas para Meta 6 do Plano Nacional de Educação, a partir de cinco grupos estruturantes, com base em Coelho (2018), evidenciam-se as estratégias a partir da delimitação do número de horas de ampliação da jornada escolar, da tipologia de atividades a serem ofertadas nesta modalidade, os indivíduos a serem atendidos, questões sobre a infraestrutura e necessidades gerais para a implantação, e a articulação com outros espaços educativos. Não apresentamos as estratégias em grupos, mas cada estratégia e seu andamento para consecução da referida meta com base no Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação do ano de 2017.

Meta 6 – Educação Integral

A Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém propõe “aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 63). Está articulada com a meta estabelecida para o âmbito nacional, especificando que a educação de tempo integral é uma oferta para uma pequena parte da clientela escolar.

A Meta propõe o tempo integral para um determinado quantitativo de escolas e alunos atendidos, atribuído porcentagem: 50% de escolas oferecerem educação em tempo integral, para, pelo menos 25% de alunos, portanto, constata-se uma exclusão. Deste modo, a prática fundamenta-se na visão assistencialista, conforme Cavaliere (2017), pois parte dos alunos estarão em tempo integral e outros não, e mesmo que haja a oferta de ampliação da jornada, as escolas poderão continuar a se organizar em turnos de quatro horas. Por isso, podemos definir a política de educação em tempo integral como uma política distributiva, redistributiva e regulatória com base em Secchi (2010) e Souza (2006), pois beneficiarão determinando grupo e excluirão outra parte.

Com base no Relatório de Monitoramento, a Meta 6 instituída no PME ainda não foi cumprida, tendo o prazo estabelecido até final da vigência do plano, ou seja, até 2025. No entanto,

[...] é um desafio atingir essa meta, sobretudo por conta da condição estrutural das unidades escolares da rede pública bem como pela falta de recursos para

fazer as adequações nas escolas e atender os alunos, assim como também pela falta de novas escolas (SANTARÉM-PA, 2017, p. 70).

Nas estratégias subsequentes, conseguimos identificar uma relação muito próxima com as estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação, desta forma, apresentaremos cada estratégia e explicitar o seu encaminhamento.

Estratégia 6.1

Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (SANTARÉM-PA, 2015, p. 63-64)

A primeira estratégia mantém a redação do estabelecida no PNE, podendo notar 4 aspectos intrínsecos: 1) preconiza as atividades que devem ser ofertadas por meio do acompanhamento pedagógico, multidisciplinares, culturais e esportivas, nota-se que “atividades de acompanhamento” ao invés propor a construção de uma política voltada para um trabalho integrado; 2) determina a escola como instituição responsável pelo aluno, independente do espaço para realização das atividades; 3) ratifica a definição de 7 horas para o “tempo integral”; e 4) admissão da necessidade de ampliação da jornada do professor em uma única escola, que é uma condição fundamental para o professor trabalhar em turno integral.

Essa estratégia ainda não foi realizada no município, pois apesar de ter havido o aumento do tempo de permanência do aluno na escola para 7 horas diárias, principalmente, efetivada pelo Programa Federal Mais Educação, o que proporcionou o acréscimo de 3 horas complementares. O mesmo não aconteceu com os professores, pois não houve ampliação da jornada de trabalho para uma única escola, a realidade vivenciada pela maioria dos deles, é a de se dividir entre escolas para conseguir cumprir a carga horária do trabalho, e além de as atividades ofertadas pelo Programa Mais Educação, serem executadas pelos monitores do Programa e não pelos professores.

Estratégia 6.2

Aderir ao programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, instituído pelo Governo Federal com vistas a atender prioritariamente comunidades pobres ou

com crianças em situação de vulnerabilidade social (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A segunda estratégia prevê a adesão programa de construção de escolas públicas com padrão arquitetônico do MEC e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral e aponta quem terá prioridade na matrícula: as comunidades pobres ou crianças em situação de vulnerabilidade social, contudo, sem deixar claro se a implantação se dará em 50% de escolas públicas no município, com prioridade as áreas com comunidades de baixa renda, ou se serão apenas construídas escolas de tempo Integral, atingindo 50% das escolas, não trazendo certeza se esta porcentagem atenderá a meta nacional.

No último Relatório de Monitoramento, identificamos essa estratégia como realizada, devido à adesão ao Programa, através da Elaboração do Programa de Ações Articuladas (PAR), no entanto, a SEMED no período observado (2017), aguardava a abertura no Sistema do MEC para garantir recursos que permitissem a construção de escolas no padrão MEC, no entanto, não tivemos acesso a dados mais atualizados sobre essa adesão e se, realmente, houve repasse de recurso financeiro para Secretaria.

Estratégia 6.3

Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A terceira estratégia determina a adesão e manutenção, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, além da aquisição/produção de material didático e da formação adequada dos recursos humanos para atuarem na educação em tempo integral. No período observado, identificou-se que houve a adesão através do Programa de Ações Articuladas (PAR) para reestruturação e ampliação das escolas públicas municipais, além da aquisição de material didático e formação de recursos humanos, porém, estes ainda não haviam sido liberados pelo MEC, no período observado. Por isso, essa estratégia é considerada como realizada de acordo com Monitoramento do PME, entretanto, não obtivemos dados atualizados sobre essa estratégia.

Estratégia 6.4

Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A quarta estratégia aborda diretamente a articulação com outros espaços educativos e, no período observado do último Relatório de Monitoramento, constatou-se a realização desta estratégia por meio da articulação e interação entre as escolas e públicos comunitários, através do compartilhamento dos espaços por meio do Programa Mais Educação. Nos anos de 2015 e 2016, o Programa Mais Educação esteve presente em 209 escolas municipais e atendeu ao total de 18.899 alunos, como já explicitado na página 110 desta dissertação.

Estratégia 6.5

Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A quinta estratégia faz referência à parceria público privado, em fomentar atividades de ampliação escolar, com atendimento gratuito aos alunos da rede pública de ensino, oferecendo atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica. De acordo com o Relatório de Monitoramento, constatou-se que não houve a articulação com entidades privadas, visando ampliação da jornada escolar, o que acontecia esporadicamente, eram atividades eventuais em disciplinas específicas.

No entanto, destaca-se a parceria rede municipal com a Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) por meio do Programa Integração AABB Comunidade, objetivando “contribuir para inclusão, a permanência e o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes que se encontram em vulnerabilidade de risco e de famílias de baixa renda, por meio de atividades socioeducativas, culturais, artísticas, esportivas e de saúde [...]” (SEMED, 2016, p.88), com o intuito de integrar famílias, escolas e a comunidade.

Destarte, nos anos de 2015 e 2016 foram 100 crianças atendidas em cada ano, através dos projetos realizados em parceria com a SEMED: Projeto de Leitura; Projeto Futsal-Esporte e Cidadania; Projeto Reciclagem; atividades lúdicas, jogos cooperativos, pintura em tecidos; ações de saúde; e além de entrega de fardamento para os alunos participantes (2016, p. 88). Destarte, essa estratégia é definida como realizada.

Estratégia 6.6

Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A sexta estratégia prevê a orientação do compromisso junto às entidades privadas legitimadas na Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social, com base no Art. 13, que define para fins de concessão ou renovação da certificação, a entidade de educação que atua nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, regular e presencial, deverá:

- I - demonstrar sua adequação às diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), na forma do art. 214 da Constituição Federal;
- II - atender a padrões mínimos de qualidade, aferidos pelos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação;
- III - conceder anualmente bolsas de estudo na proporção de 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 5 (cinco) alunos pagantes (BRASIL, 2009, n.p.).

Destarte, no período observado, identificou-se a existência de parceria com instituições de caráter filantrópico, a citar, por exemplo, a Pastoral do Menor e Hospitais que trabalham com atividades de extensão escolar, para o cumprimento dessa estratégia, entretanto, no Relatório de Monitoramento não apresentou dados mais detalhados sobre essa estratégia e definiu como estratégia não realizada.

Estratégia 6.7

“Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A sétima estratégia do PME propõe o atendimento das escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral. De acordo com o Relatório de Monitoramento, o atendimento nas escolas de campo acontecia de modo parcial, através das atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, com base na demanda de cada escola do campo, tanto indígena quanto quilombola, considerando as especificidades locais, porém, não houve consulta prévia formal junto às comunidades, apenas foi comunicada a existência do Programa e adesão pelas escolas. Por essa razão, no relatório, essa estratégia está definida como não realizada, pois não houve a consulta prévia junta à comunidade.

É válido ressaltar que o município, além do atendimento através do Programa Mais Educação para ampliação da jornada escolar, dispõe também, da Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang para a clientela escolar na Região de Campo.

Estratégia 6.8

Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos, criando/adequando salas de recursos multifuncionais da própria escola para assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar (SANTARÉM-PA, 2015, p. 64)

A oitava estratégia do PME possui como foco o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação, prevendo a garantia de educação em tempo integral, assegurada pelo atendimento especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais nas próprias escolas. A SEMED atende alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, distribuídos em salas de recursos, na forma complementar e, matrículas na classe especial, na forma suplementar, porém, essa estratégia não foi realizada, principalmente devido à falta de condições das escolas de criarem ou adequarem salas de recursos multifuncionais.

Entretanto, para que essa estratégia se concretize é necessário avançar nos aspectos estruturais: ampliar a quantidade de salas de recursos em parceria com o MEC; melhorar as salas de recursos já existentes; e por último, ampliar o quadro de professores e técnicos aptos para atuarem com AEE, ou seja, que tenham formação específica.

Estratégia 6.9

“manter medidas para otimizar o tempo dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 65).

Com base no relatório de acompanhamento no período observado, foi considerada como estratégia realizada, pois, identificou-se a existência de medidas de aproveitamento de modo qualitativo do tempo do aluno na escola, por meio da execução de atividades recreativas, esportivas e culturais, tais como, projetos pedagógicos, torneios esportivos, gincanas realizadas nas próprias escolas ou com instituições parceiras e em grande parte dessa expansão é oriunda das ações do Programa Mais Educação no município, como já apresentado na página 111 desta dissertação. As medidas para otimizar o tempo do aluno no Programa ocorreram por meio de oficinas, as mais aceitas dentre as escolas e alunos foram:

Campo do conhecimento e orientação de estudos (obrigatória para todas as escolas); Horta escolar; Xadrez; Percussão; Dança e dentre outras.

Estratégia 6.10

“aumentar gradualmente o número de escolas em Regime de Tempo Integral de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da rede pública de ensino até o final da vigência deste PME” (SANTARÉM-PA, 2015, p. 65).

Essa estratégia ainda não foi realizada, apesar de a rede municipal ter duas escolas de tempo integral para o atendimento do ensino fundamental: a Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz, para atendimento na região urbana e a Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang, para região de campo, ambas funcionam com problemas estruturais, conforme o quesito infraestrutura dos espaços escolares³⁵, como já apresentando anteriormente nesta seção, no subtópico “5.2.3 Escola de Tempo Integral” na página 114 desta dissertação.

A SEMED reconhece os problemas e justifica-se nas dificuldades encontradas em função da crise econômica que acometeu a educação brasileira. Os recursos não foram repassados para o município, em função disso, muitas das obras previstas, não se realizaram. Dessa forma, no período de 2015 a 2016 foram construídas 05 escolas, sendo apenas 1 com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Com base nos relatórios anuais não foi identificada nenhuma obra de construção de escola de tempo integral, somente a cobertura da quadra escolar da Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz. Como essa estratégia tem prazo até o final da vigência do Plano Municipal de Educação, é importante rever o planejamento e ações para reverter este quadro.

Como se pode constatar, das 10 estratégias estabelecidas para consecução da Meta 6 que trata da educação integral, 5 foram consideradas realizadas com base no Relatório de Monitoramento: *Estratégias 6.2 e 6.3*, que tratam especificamente de aspectos referentes à infraestrutura e necessidades gerais (recursos humanos e didáticos); *Estratégias 6.4 e 6.5* que inferem sobre a articulação da escola com outros espaços educativos; e a *Estratégia 6.9* que relaciona-se com a tipologia de atividades a serem desenvolvidas na educação em tempo integral.

É importante destacar, que tivemos acesso a dados mais concisos dispostos no próprio Relatório de Monitoramento do PME do ano 2017, requeremos por meio de Ofício nº 09/2019 (HISTEDBR/UFOPA), junto à SEMED, informações mais detalhadas sobre a Meta 6 e suas

³⁵ Ver Ferreira (2016) e Castro (2017).

estratégias, mas obtivemos acesso a dados por meio do Ofício nº 371/2019 (SEMED) somente às Metas 1, 4, 5, 7, 17, 18 e 19. A justificativa é que a Secretaria de Educação não dispõe de um setor próprio para educação integral com um banco de dados, em virtude disso, não pode reunir dados aprofundados sobre a Meta 6.

Solicitamos também, o Relatório da VI Conferência Santarena de Educação, realizada no período de 21, 22, 23 de março e 06 de abril de 2018, cujo tema foi: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica, na ocasião, houve a apresentação do monitoramento da execução do PME e sua avaliação, com a participação da sociedade santarena, mas não obtivemos êxito junto à SEMED e ao Conselho Municipal de Educação, em virtude da não elaboração do relatório em questão.

Ressaltamos a extrema importância de um acompanhamento contínuo das ações planejadas do PME, pois é uma necessidade para a sua concretização, visto que, possibilita identificar dificuldades e redefinir ações, tendo em vista a superação dos possíveis obstáculos e o avanço da consecução das estratégias nele registradas. O monitoramento contínuo fornece dados que precisam ser complementados por outros setores, resultantes de avaliações periódicas, possibilitando assim, ao grupo responsável pelo processo, entre outras vantagens, aprender com as próprias ações e analisar se os encaminhamentos estão acontecendo de acordo com os prazos e nos moldes definidos.

Podemos concluir esta seção, afirmando que a Educação em Tempo Integral é uma realidade no município de Santarém, mas ainda encontra empecilhos para a consecução da Meta 6 estabelecida tanto no âmbito nacional como no âmbito municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha inserção no debate em torno da educação integral não é algo recente e diante das reflexões construídas por meio desta dissertação, foi possível ampliar o conhecimento acerca da temática e compreender o contexto em que as políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 tem sido implementada no município de Santarém, no estado do Pará.

Antes de adentrar o escopo da pesquisa foi importante me apropriar e posteriormente, discorrer, primeiramente sobre a educação integral e suas concepções teóricas, destacando as principais matrizes ideológicas, além de apresentar o contexto histórico das experiências consolidadas no Brasil, desde o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro encabeçado por Anísio Teixeira, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizado por Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) no governo de Fernando Collor e a criação do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) no governo de Itamar Franco.

Também apresenta-se como fundamentação para melhor compreensão do objeto de estudo que a educação integral encontra amparo jurídico por meio de dispositivos legais e dos programas federais que foram criados para a indução de políticas de tempo integral para o Ensino Fundamental nos últimos anos: o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação os quais materializam-se como uma possibilidade de avanço para consolidar o direito à educação integral. Na sequência esclarecemos sobre aspectos gerais das políticas públicas e políticas educacionais, caracterizando a política por meio da tipologia, explicitando o ciclo de política pública correlacionando com a educação integral a partir das fases: agenda, formulação, implementação e avaliação.

A política educacional brasileira é sustentada em dois pilares: pilar nomotético que se refere ao poder normativo, pertinente à legislação e o pilar praxiológico que refere-se à ação prática da lei. A partir desse entendimento, compreendemos que as políticas educacionais brasileiras possuem dois eixos: política constituinte por meio da Carta Magna de 1988 e a política regulatória por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que explicitadas no Plano Nacional de Educação com o intuito de articular a educação nacional por meio de objetivos, diretrizes, metas e estratégias.

Partindo desse entendimento de educação integral e de políticas educacionais, buscou-se analisar a implementação da política indutora de educação integral prevista

na Meta 6 do Plano Municipal de Educação, com centralidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, no período de 2015 a 2018.

Os resultados obtidos neste trabalho se constituem a partir da constatação que a SEMED, antes mesmo da vigência do PME, já apresentava iniciativas de ampliação do tempo escolar, porém, essas iniciativas estavam voltadas para a educação ambiental por meio da Escola da Floresta e Escola Parque. Atualmente a ampliação da jornada escolar no município ocorre por dois moldes: *aluno em tempo integral*, atendimento através das escolas municipais de atendimento complementar: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy e pelos programas federais: Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

O segundo molde de ampliação utilizado pela SEMED: *escola de tempo integral*, possuindo duas escolas: Escola Frei Fabiano Merz na região urbana e a Escola Irmã Dorothy Mae Stang situada na região de campo, no entanto, ambas funcionam com limitações estruturais, pedagógicas e administrativas para a jornada diária de 7 horas. É necessário ressaltar que a escola de tempo integral supere a divisão entre turno e contraturno, em que um turno é responsável pelo currículo obrigatório e o outro com as atividades socioeducativas previstas no currículo.

Constatamos que a ampliação da jornada escolar, ocorreu em grande parte das escolas, por meio da adesão ao Programa Mais Educação, entretanto, com a instabilidade política, o referido programa sofreu reformulação, e a partir do Programa Novo Mais Educação, no ano de 2017 não foi possível para a maioria das escolas do município de Santarém o funcionamento do programa em todas as escolas que aderiram, contemplando apenas 08 escolas.

Nota-se a iniciativa da SEMED em realizar experiências voltadas para a ampliação do tempo escolar, porém, inferimos que a SEMED não está provendo as condições necessárias ao cumprimento da Meta 6 e suas estratégias voltadas para a educação em tempo integral tanto do PNE como para o PME até o término da vigência dos planos. De acordo com o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação do ano de 2017, constatou-se que dentre as 10 estratégias estabelecidas para a consecução da Meta 6, somente 5 estratégias foram realizadas, sendo: as *Estratégias 6.2 e 6.3* as quais tratam de aspectos referentes à infraestrutura e necessidades gerais (recursos humanos e didáticos) e que foram consolidadas por meio da adesão ao Programa de Ações Articuladas (PAR).

As *Estratégias 6.4 e 6.5* que tratam da articulação da escola com outros espaços educativos, sendo a *6.4*, realizada no âmbito do Programa Mais Educação, que ocasionou a articulação e interação entre as escolas e espaços públicos comunitários. Quanto a *6.5* não se consolidou por falta de maior articulação com entidades privadas visando a ampliação da jornada escolar, porém, destacou-se a parceria que a rede municipal mantém com a Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) por meio do programa AABB COMUNIDADE, atendendo crianças e adolescentes em atividades diferenciadas como: reforço pedagógico, atividades esportivas, artísticas e dentre outras.

A *Estratégia 6.9* relaciona-se com a tipologia de atividades a serem desenvolvidas na educação em tempo integral. Foi identificado no município a existência de medidas para aproveitamento do tempo do aluno nas escolas por meio de atividades recreativas, esportivas e culturais, além das ações do Programa Mais Educação. Todavia, o corte de gastos da EC nº 95, previsto pelo período de 20 anos, que corresponde ao tempo restante do período de vigência do PNE e PME, impossibilita a implementação dessas políticas públicas. Nota-se que os processos pelos quais caminha a educação são incertos, com evidências desanimadoras. Recorrendo ao contexto histórico de construção dos planos, a realidade econômica do país apresentava uma condição favorável quanto a investimentos significativos no campo da educação.

Dentre os desafios das metas do PME, para que a Meta 6 seja cumprida, pode-se afirmar que um deles é financeiro, pois a educação integral requer um aporte substancial de recursos para garantir a permanência do aluno no ambiente educativo o que exige desde cuidados alimentares, higiênicos e recreativo, com infraestrutura física adequada, o que exige uma elevação no repasse do valor aplicado por aluno. Além da estrutura física e pedagógica adequada a esta oferta, é fundamental que essas escolas tenham profissionais da educação em tempo integral, possibilitando assim um trabalho integrado.

Outro desafio é o quesito infraestrutura física. Constatamos a predominância em grande parte das estratégias do PME relacionadas à construção, ampliação ou reestruturação de escolas, o que evidencia que os espaços educativos não estão adequados para a ampliação da jornada escolar. A solução dessa situação poderá ser sanada a médio e longo prazo, por meio de licitação ou convênios para obras.

A SEMED encontra-se diante da necessidade de neste tempo que resta de vigência do PME reverter a atual situação, senão, a meta poderá ficar somente no papel. Entre as possíveis soluções: primeiramente, seria inserir a Meta 6 como prioridade no

Plano Anual de Trabalho da própria Secretaria, alinhando-o ao PME. Desta forma, a SEMED proveria, por meio de ações estratégicas no planejamento anual, as estratégias estabelecidas no PME. Outra seria o pleito a programas federais de melhoria da infraestrutura, pois apesar de ter sido considerada com estratégias cumpridas (6.2 e 6.3) no Relatório de Monitoramento por adesão ao PAR, com base no Ofício SEMED 371/2019, no recorte temporal da pesquisa, uma única escola foi construída com recursos do FNDE/PAR. Cabe salientar que o PME, como indutor das políticas públicas para os próximos 10 anos, torna-se um mecanismo importante para que a sociedade civil possa monitorá-lo com a finalidade de cobrar dos responsáveis a sua implementação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; BRAGA, Felipe Michel. Introdução. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (Orgs.). *Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?* 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisões bibliográficas em teses de mestrado e doutorado: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, p. 53-60, 1992.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública: polemicas do nosso tempo*. 3ª ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56).

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 22 jun. 2007a.

_____. Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 57/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994*. 31.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. (Série textos básicos; n.51)

_____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 30 nov. 2009.

_____. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. MEC. *Manual Operacional da Educação Integral*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 set. 2015.

_____. Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 out. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. – Brasília, DF: Inep, 2018.

_____. MEC. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018*. Brasília: Inep DF, jan.2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 31 de jan. 2019a.

_____. Presidente Jair Messias Bolsonaro. *Mensagem ao Congresso Nacional, 2019: 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura*. – Brasília: Presidência da República, 2019b. (Documentos da Presidência da República)

BOBBIO, Noberto. Política. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). *Dicionário de política*. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. p. 954-962.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. - (Educação Cidadã; 3)

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARBONARI, P.C. Direitos humanos e educação integral: interfaces e desafios. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 222-245.

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Políticas educacionais para a Amazônia: teoria, práticas e contradições. In: *RBP AE*, v. 31, n. 3, p. 531-543 set/dez, 2015.

CARNEIRO, Waldeck. Prefácio. In: NAJJAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi. (Orgs.) *A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois*. Curitiba: Appris, 2018.

CASTRO, Adriângela Silva de. *A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA*. Dissertação. Santarém, PA, 2017.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf . Acesso em: 07.09.2018.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1.015-1.035, out. 2007.

CAVALIERE, A.M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, 2014. p.1205-1222.

CAZZOLATO, José Donizete. *Novos Estados e a divisão territorial do Brasil: uma visão geográfica*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

HAGAS, M. A. M. das; SILVA, R.J.V; SOUZA, S.C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81

COELHO, Lígia Martha Coimbra C. História (s) da educação integral. *Em aberto*, v. 21, n. 80, p. 83-96, 2009.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024-Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade?. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 101-120, 2016.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. *Políticas educacionais no município de Santarém*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v.2, n.2, p. 78-100, 2013.

CORRÊA, S. R. M; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista NERA*, ano 14, n. 18, jan-jun/2011, p. 79-105.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.2, n.7, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/51383>. Acesso em: 13 out.2019

DA SILVA SCAFF, E. A; DE OLIVEIRA, M. dos S; DE LIMA, S. E. O planejamento educacional frente às fragilidades do processo democrático brasileiro. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 20, n. 4, p. 905-923, 2018.

DAHER, J. MEC extingue SASE, secretaria responsável por articular PNE. *De olho nos planos*, 2019. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/mec-extingue-sase/> . Acesso em 25 de fev. de 2019.

- DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo, Nacional, 1977. In: GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 148-151.
- DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A LDB e as políticas A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois. In: NAJJAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi. (Orgs.) *A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois*. Curitiba: Appris, 2018.
- DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público subjetivo e políticas educacionais. *Revista São Paulo em perspectiva*. São Paulo, n. 18, p. 113-118, 2004.
- FADESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. *Estatísticas Municipais Paraenses: Santarém*. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. – Belém, 2015.
- FARENZENA, N. Capacidades de financiamento da educação básica no Fundeb: uma costura. In: GOUVEIA, A.; PINTO, J. M.; FERNANDES, M. (orgs.). *Financiamento da educação no Brasil: os desafios de gastar 10% do PIB em dez anos*. Campo Grande: Oeste, 2015.
- FERREIRA, Gerusa Vidal. *Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014*. Dissertação. Santarém, PA, 2016.
- FLICK, Uwe. Utilização de documentos como dados. In:_____. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 230-237.
- FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 30, n. 2, 2014.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Política e trabalho. *Revista de Ciências Sociais*, n. 36, p. 169-186, abril 2012.
- GANZELI, Pedro. Educação integral: direito público subjetivo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 27, n. 56, p. 575-591, set/dez. 2017.
- GIOLO, Jaime. Educação em Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 -105.
- GOCH, Greice Jurema de Freitas. *Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016*. Dissertação. Santarém, PA, 2017.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, mai/jun 1995.

GUARÁ, Isa Maria F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 65-81.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, nov. 2001

IBGE. *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1 de julho de 2018*, Santarém. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 de jun. 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. *Revista Exitus*, Santarém, vol. 8, nº 3, p. 32 - 57, set/dez 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638>. Acesso em: 20 de out. 2019.

JAPAISSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

KARL, Marx; FRIEDRICH Engels. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *CIAIQ2015*, v. 2, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Francisca das Chagas Silva & ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). *Educação Integral: Ideário pedagógico, políticas e práticas*. São Luís: Edfma, 2013, p. 83-107.

LIMA, Lucinete Marques. Educação integral: confrontos filosóficos e reconhecimento político. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). *Educação Integral: Ideário pedagógico, políticas e práticas*. São Luís: Edfma, 2013, p. 31-67.

LOMBARDI, José Claudinei. A experiência na concepção materialista dialética da história. In: MAGALHÃES, L. D. R.; TIRIBA, L. (Org.). *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. ed. Campinas: Navegando Publicações, 2018, v. 1, p. 25-58.

LUNELLI, Polyana. O Fundo Público e os Recursos Destinados à Educação: uma análise sobre dois municípios do estado do Paraná. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 9, n. 12, 2019, p.1-18. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/89582>. Acesso em: 13 set.2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 84-100, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. Educação em tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf . Acesso em: 07.09.2018.

_____. (Org.). *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.

NEY, Antonio. *Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. LDB, PNE (2014-2024) e as construção do Sistema Nacional de Educação: avanços, tensões e perspectivas. In: NAJJAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi. (Orgs.) *A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois*. Curitiba: Appris, 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set/dez. 2016.

_____. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 11, n. 24, p. 1-18, dez. 2017.

_____. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educ. Real*. [online], vol.43, n.2, p. 415-434. 2018.

RAMALHO, Bruna Moreira; OLIVEIRA, Fernanda Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Introdução: a educação no município de Santarém. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e prática na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília, 2014, p. 16-21.

RUA, Maria das Graças. *Políticas públicas*. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC. Brasília: CAPES: UAB, 2014.

RUS PEREZ, José Roberto. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.179-1.193, out.-dez. 2010.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, v. 1, n. 1, 2009.

SANTARÉM-PA. *Lei orgânica do Município de Santarém*, 1990.

_____. *Lei nº 15.957 de 24 de junho de 1997*. Institui o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

_____. *Lei nº 16.639 de 31 de agosto de 2000*. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 15.814/96, de 09 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 19.829 de 14 de julho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências.

_____. *Lei nº 17.865 de 03 de novembro de 2004*. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém.

_____. *Lei nº 17.998 de 30 de agosto de 2006*. Altera e acrescenta dispositivos a Lei nº 15.957/1997 – que institui o Conselho Municipal de Educação.

_____. *Lei nº 18.052 de 28 de fevereiro de 2007*. Dispõe sobre a criação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Conselho do FUNDEB.

_____. *Lei nº 19.080 de 31 de outubro de 2012*. Altera o Art 2º da Lei Municipal 18.052/2007, que dispõe sobre a criação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Conselho do FUNDEB e dá outras providências.

_____. Plano Municipal de Educação de Santarém/PA (2015-2025). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 12 jul. de 2018.

_____. *Lei Ordinária nº 20.121, de 20 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre a organização da estrutura administrativa do poder executivo municipal, e dá outras providências.

_____. *Lei nº 20.143, de 30 de dezembro de 2016*. Da nova redação ao artigo 2º da Lei 15.814/96, de 09 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 16.639 de 31 de agosto de 2000, que trata da composição dos conselheiros do Conselho de Alimentação Escolar - CAE e dá outras providências.

_____. Relatório de Atividades do CME/2018. *Conselho Municipal de Educação*, 2019.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos*. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, Demerval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024); por uma outra política educacional*. 5ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEMED. Relatório SEMED/2015. *Secretária Municipal de Educação de Santarém*. 2015.

_____. Relatório SEMED/2016. *Secretária Municipal de Educação de Santarém*. 2016.

_____. Missão, visão, princípios e valores da SEMED. *Secretária Municipal de Educação de Santarém*. 2018.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. Educação Integral: tecendo a história a luz das experiências desenvolvidas no contexto brasileiro. In: ARAÚJO NETO, Gerson Albuquerque; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. *Reflexões acerca da Educação Integral*. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 11-39.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

VASCONCELOS, M. O. de; NUNES, M. C. X. M.; XIMENES-ROCHA, S. H. Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo. *Revista Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 337-357, jan./mar. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

ANEXOS

ANEXO A -Estrutura do Plano Municipal de Educação de Santarém – PA

I. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO MUNICÍPIO
<p>1. Aspectos históricos</p> <p>2. Localização e coordenadas geográficas</p> <p>2.1 Clima</p> <p>2.2 Hidrografia</p> <p>3. Aspectos demográficos</p> <p>4. Aspecto cultural</p> <p>5. Aspecto sócio econômico</p> <p>5.1 Localização estratégica</p> <p>5.2 Oportunidades de investimentos</p> <p>5.2.1 Negócios imobiliários</p> <p>5.2.2 Hotelaria</p> <p>5.3 Agropecuária</p> <p>5.4 Indústria</p> <p>5.5 Turismo</p> <p>5.6. Transporte</p> <p>5.6.1 Fluvial</p> <p>5.6.2 Aéreo</p> <p>5.6.3 Rodoviário</p> <p>5.6.4 Viário</p> <p>5.6.5 Sistema de transporte público</p> <p>6. Aspecto educacional</p>
II. NÍVEIS DE ENSINO
A – EDUCAÇÃO BÁSICA
<p>1. Educação Infantil</p> <p>1.1 Educação infantil em Santarém: um pouco de história</p> <p>1.2 Diagnóstico</p> <p>1.2.1 Percentual de crianças na Educação Infantil</p> <p>1.3 Metas e estratégias</p> <p>2. Ensino Fundamental</p> <p>2.1 Fundamentos legais para o Ensino Fundamental de nove anos</p> <p>2.2 Diagnóstico - Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano</p> <p>2.3 Metas e estratégias</p> <p>2.4 O IDEB no município de Santarém</p> <p>2.4.1 Diagnóstico</p> <p>2.4.2 Metas e estratégia</p> <p>2.5 Anos iniciais do Ensino Fundamental I (ciclo de alfabetização)</p> <p>2.6 Metas e Estratégias</p> <p>3. Ensino Médio</p> <p>3.1 Diagnóstico</p>

3.2 Metas e Estratégias
3.3 Educação Profissional Técnica de Nível Médio
3.4 Metas e Estratégias
4. Educação em tempo integral
4.1 Diagnóstico
4.2 Metas e Estratégias
B – EDUCAÇÃO SUPERIOR
5. Ensino Superior - desenvolvimento local e regional
5.1 Diagnóstico
5.2 Metas e Estratégias
5.3 Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
C – MODALIDADES DE ENSINO
6. Educação de Jovens e Adultos- EJA no município de Santarém
6.1 Diagnóstico
6.2 Meta e Estratégias
6.3 Diagnóstico- EJA integrada à Educação Profissional
6.4 Meta e Estratégias
7. Educação Especial/Inclusiva
7.1 Desafios históricos e perspectivas da Educação Inclusiva
7.2 Panorama histórico da Educação Especial/Inclusiva em Santarém
7.3 Diagnóstico
7.3.1 Porcentagem de matrículas de alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação em Classes Comuns.
7.3.2. Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais
7.3.3. Porcentagem de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE)
7.3.4. Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE)
7.4. Meta e Estratégias
III. GESTÃO DE PESSOAS/VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
8. Piso salarial
8.1 Diagnóstico
8.2 Meta e Estratégias
IV. GESTÃO DEMOCRÁTICA
9. Gestão democrática no município de Santarém
9.1 Meta e estratégias
V. GESTÃO FINANCEIRA
10. Produto Interno Bruto do município de Santarém
10. 1 Meta e estratégias
VI. ANEXOS
Regimento Interno
Anexos II
Metas
Relatório da V Conferência Municipal de Educação de Santarém: construindo o Plano Municipal de Educação- compromisso e responsabilidade de todos para o decênio 2015- 2025

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Plano Municipal de Educação de Santarém-PA (2018)

ANEXO B- Organização da Secretaria Municipal de Educação de Santarém

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
NÚCLEOS	Núcleo Administrativo Financeiro – NAF
	Núcleo de Licitação
	Núcleo de Convênios
	Núcleo Jurídico
	Núcleo de Informática Educativa – NIE .
SETORES	Inspeção e Documentação Escolar
	Levantamento de Situação Escolar - LSE
	Setor de Atendimento Psicossocial
	Setor de Informática da SEMED – SIS
	Setor de Manutenção
	Setor de Ensino Religioso – SERE
ASSESSORIAS	Assessoria de Comunicação
	Assessoria de Educação no Campo (Planalto)
	Assessoria de Educação no Campo (Rios)
DIVISÕES	Direção de Ensino
	Divisão de Planejamento
	Divisão de Engenharia
	Divisão de Transporte Escolar
	Divisão de Recursos Humanos – RH
	Divisão de Educação Infantil
	Divisão de Atendimento ao Educando – DAE
COORDENAÇÕES	Coordenação de Educação Física Escolar
	Coordenação de Educação Ambiental
	Coordenação de Estatística
	Coordenação de Educação e Trânsito
	Coordenação de Educação e Diversidade Etnicorracial
	Coordenação de Educação Escolar Indígena
	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – EJA
	Coordenação de Educação Especial / Inclusiva
PROGRAMAS/PROJETOS	Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE
	Programa Saúde na Escola – PSE
	Programa Mais Educação
	Programa Escola da Terra
	Programas Gestão Nota 10/ Correção de Fluxo
	Projovem Urbano e Projovem Campo
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC
	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR
	Projeto Presença (Bolsa Família)
	Escola de Artes – Prof. Emir Hermes Bermeguy
	Projeto Lúdico Literário Ciranda de Artes
	Educação Fiscal
	Projeto: Integração AABB-Comunidade
Conselho Municipal de Educação de Santarém	

Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
Conselho Fundeb
Fórum Municipal de Educação (FME)

Fonte: Elaborado pela autora (2019) de acordo com Relatório Anual de 2016 SEMED.

ANEXO C- Espelho do Censo Escolar na plataforma PDDE Interativo da Escolas de Tempo Integral no município de Santarém

Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz

Escola: E M E F DE TEMPO INTEGRAL FREI FABIANO MERZ

Esfera: Municipal

Localização: Urbana

Modalidades Oferecidas: Ensino Regular.

Situação de funcionamento: Em atividade

Ciclo: Não

Níveis Oferecidos:	Nível	Quantidade de Matrículas
	Ensino Fundamental (9 anos) - 1º Ano	50
	Ensino Fundamental (9 anos) - 2º Ano	83
	Ensino Fundamental (9 anos) - 3º Ano	37
	Ensino Fundamental (9 anos) - 4º Ano	70
	Ensino Fundamental (9 anos) - 5º Ano	60
	Totais:	300

Jornada: 4 horas 5 horas 6 horas 7 horas Mais de 7 horas

Turno: Diurno Diurno Noturno

CEP: 68040-000

Endereço: TAPAJOS

Número: S/N

Escola de Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang

CNPJ da Unidade Executora? 21.178.920/0001-74

Código da Escola (INEP): 15159736

Escola: E M E F T I DO CAMPO IRMA DOROTHY MAE STANG

Esfera: Municipal

Localização: Rural

Modalidades Oferecidas: Ensino Regular.

Situação de funcionamento: Em atividade

Ciclo: Não

Níveis Oferecidos:	Nível	Quantidade de Matrículas
	Ensino Fundamental (9 anos) - 6º Ano	8
	Ensino Fundamental (9 anos) - 7º Ano	17
	Ensino Fundamental (9 anos) - 8º Ano	29
	Totais:	54

Jornada: 4 horas 5 horas 6 horas 7 horas Mais de 7 horas

Turno: Diurno Diurno Noturno

CEP: 68100-000

Endereço: RODOVIA DOUTOR EVERALDO DE SOUSA MARTINS

Número:

Complemento: PLANALTO

Bairro: COMUNIDADE DO CARANAZAL - EIXO FORTE

UF: PA

Município: SANTAREM

Coordenadas Geográficas

Latitude: - - -