



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

**ERIANE OLIVEIRA SOUSA**

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE  
SANTARÉM/PA: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAIS**

**SANTARÉM-PA**

**2023**

**ERIANE OLIVEIRA SOUSA**

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE  
SANTARÉM/PA: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, para Defesa de Mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Coorientador: Prof. Dr. Leandro Sartori Gonçalves

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

**SANTARÉM – PA**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

---

S725e    Sousa, Eriane Oliveira  
Educação em tempo integral na região metropolitana de Santarém / PA: análise das condições materiais e imateriais./ Eriane Oliveira Sousa. – Santarém, 2023.  
120 p. : il.  
Inclui bibliografias.

Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Coorientador:  
Leandro Sartori Gonçalves.  
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. Educação em tempo integral. 3. Contexto amazônico. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient.* II. Gonçalves, Leandro Sartori, *coorient.* III. Título.

---

CDD: 23 ed. 370.112098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440




Universidade Federal do Oeste do Pará  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 107

Aos seis dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três, às quinze horas, na sala H301 no Instituto de Ciências da Educação/Iced, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as), Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (orientadora e presidente), Leandro Sartori Gonçalves (membro externo), Maria Antônia Vidal Ferreira (membro externo) e Edilan de SantAna Quaresma (membro interno) e por meio por meio de videoconferência *Google Meet* <https://meet.google.com/zuv-xwvx-mud> participou o Prof. Dr. Leandro Sartori Gonçalves (coorientador) a fim de argüirem a mestranda ERIANE OLIVEIRA SOUSA, com a dissertação intitulada "EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAIS". Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as argüições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:


(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestra em Educação.

Documento assinado digitalmente  
 MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA  
Data: 06/11/2023 22:08:37-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dra. MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA, UFPA**  
Examinadora Externa ao Pro

Documento assinado digitalmente  
 EDILAN DE SANT ANA QUARESMA  
Data: 07/11/2023 23:43:39-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


**Dr. EDILAN DE SANT ANA QUARESMA, PPGE UFOPA**  
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
 MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES  
Data: 06/11/2023 21:15:56-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dra. MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES, PPGE UFOPA**  
Presidente

Documento assinado digitalmente  
 LEANDRO SARTORI GONCALVES  
Data: 06/11/2023 21:08:05-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. LEANDRO SARTORI GONÇALVES, PPGECC UERJ**  
Coorientador

Documento assinado digitalmente  
 ERIANE OLIVEIRA SOUSA  
Data: 07/11/2023 22:41:50-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**ERIANE OLIVEIRA SOUSA**  
Mestranda PPGE Ufopa

Dedico este trabalho, de forma especial, ao meu querido e saudoso pai Francisco Silva de Oliveira (in memoria) e minha amada mãe Elizabeth Travassos de Oliveira, e, a todos de minha família, pelos incentivos para a concretização deste sonho. Essa conquista é com todo amor para vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me sustentado com amor, misericórdia, amparo e fortaleza nos momentos de aflições, angústias e por todas as alegrias e conquistas concedidas por ele ao longo dessa jornada na busca da realização de mais esse sonho em cursar o mestrado.

À minha família! Essa conquista foi por vocês que sempre estiverem presentes com muito amor, apoio e compreensão.

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 minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lília Colares e meu coorientador Leandro Sartori pelos ensinamentos, respeito, paciência e atenção dispensada a mim durante todo o meu percurso acadêmico na UFOPA. Minhas inspirações como pessoas e profissionais a serem seguidos. Gratidão por tudooooo!

À Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas, que fortaleceu como instituição de fomento à minha pesquisa.

A Banca examinadora de Qualificação e Defesa de Mestrado composta pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Antônia Vidal Ferreira e Prof. Dr. Edilan Quaresma pelas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos colegas e professores da turma PPGE2021 que também foram parte importante nesta trajetória construída.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este momento fosse possível.

Humildemente deixo o meu muito obrigada e minha eterna gratidão!

“A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores” (Florestan Fernandes, 2018. p. 29).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as condições materiais e imateriais em escolas que desenvolveram programas indutores de tempo integral da Região Metropolitana de Santarém/PA (RMS/PA), para a efetivação das políticas indutoras de educação integral. Para o alcance do objetivo proposto utilizamos a técnica da análise bibliográfica e documental onde se estrutura a pesquisa a partir: da construção de um mapeamento das pesquisas que já foram feitas no PPGE/UFOPA referente a Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém/PA, com recorte temporal entre os anos de 2015 a 2020, como ponto de partida para compreender de que forma as políticas públicas de educação integral vem sendo implementadas na região oeste paraense; a partir do levantamento bibliográfico, notamos que existe a necessidade de aprofundarmos a análise das condições materiais e imateriais das escolas por meio de plataformas educacionais: QEdu – Dados Educacionais; Observatório do PNE; e Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR. Os resultados revelam que as condições das escolas têm caráter insuficiente para dar conta de questões estruturais da política educacional mais ampla como: política de pessoal (vínculos, formação e valorização do profissional), currículo comum que garanta a todos os conhecimentos necessários à formação integral e condições apropriadas na infraestrutura física das escolas, por se tratar de condições para desenvolverem as ações indutoras de educação em tempo integral na Região Metropolitana de Santarém, necessitam de adequações para garantir a efetivação das ações indutoras de educação integral. Conclui-se destacando que a educação integral necessita ser fundamentada nos princípios de autonomia e emancipação, no entanto, esses princípios não têm sido viabilizados do ponto de vista material e imaterial.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Educação em tempo integral. Contexto Amazônico.



## ABSTRACT

This research has the general objective of analyzing the material and immaterial conditions in schools that have developed full-time induction programs in the Metropolitan Region of Santarém/PA (RMS/PA), for the implementation of policies inducing integral education. To achieve the proposed objective, we used the technique of bibliographic and documentary analysis where the research is structured based on: the construction of a mapping of research that has already been carried out at PPGE/UFOPA regarding Integral Education in the Metropolitan Region of Santarém/PA, with time frame between the years 2015 and 2020, as a starting point to understand how public policies for integral education have been implemented in the western region of Pará; From the bibliographic survey, we noticed that there is a need to deepen the analysis of the material and immaterial conditions of schools through educational platforms: QEDu – Educational Data; PNE Observatory; and LDE/UFPR Educational Data Laboratory. The results reveal that the conditions of the schools are insufficient to deal with structural issues of the broader educational policy such as: personnel policy (bonds, training and professional development), a common curriculum that guarantees all the knowledge necessary for comprehensive training and appropriate conditions in the physical infrastructure of schools, as these are conditions to develop actions that induce full-time education in the Metropolitan Region of Santarém, require adjustments to guarantee the implementation of actions that induce full-time education. It concludes by highlighting that comprehensive education needs to be based on the principles of autonomy and emancipation, however, these principles have not been made viable from a material and immaterial point of view.

**Keywords:** Full-time education; Metropolitan Region of Santarém/PA; Integral Education in the Amazon context.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações PPGE/UFOPA (2015/2020).....	39
Quadro 2 - Número de matrículas em tempo integral (Municipal).....	78
Quadro 3 - Condições de funcionamento das escolas.....	80
Quadro 4 - Fornecimento ou não de recursos para o funcionamento das escolas.....	83
Quadro 5 - Quantitativo de refeições que são oferecidas nas escolas.....	84
Quadro 6 – Aspectos imateriais – gestores escolares.....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores da Meta 6: Objetivo 1 e Objetivo 2 (2015-2020).....	77
Tabela 2 - Escolas com matrículas em Tempo Integral por item de infraestrutura.....	77
Tabela 3 – Condições de funcionamento das escolas públicas.....	79
Tabela 4 – Recursos e infraestrutura das escolas públicas municipais.....	81
Tabela 5 – Condições de uso de equipamentos de área externa de recreação.....	82
Tabela 6 – Recebimento de livros didáticos.....	85

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Parâmetro Cartográfico - Mapa da Região Metropolitana de Santarém Pará.....	62
Figura 2 – Representação da composição da Gestão Educacional na escola pública a partir do ciclo da rosa.....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ICED - Instituto de Ciências da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDE - Laboratório de Dados Educacionais

MEC - Ministério da Educação

MJ C – Mojuí dos Campos

OPNE - Observatório do PNE

PDE - Programa de Desenvolvimento de Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNME - Programa Novo Mais Educação

QEDU - Dados Educacionais

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

RMS – Região Metropolitana de Santarém

SEMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>21</b>
<b>2. 1 Educação integral e em tempo integral: princípios educacionais.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Análises contidas nas dissertações do PPGE/UFOPA sobre Educação em tempo Integral na RMS.....</b>	<b>38</b>
<b>3. FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL: BREVES CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Formação humana: por uma educação integral .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2 Educação integral: para além do tempo de permanência na escola.....</b>	<b>58</b>
<b>4. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 Educação em tempo integral na RMS/PA: da implementação à materialização.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Condições materiais da educação em tempo integral na RMS/PA.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3 Aspectos intelectuais (imateriais): ações dos gestores na RMS/PA .....</b>	<b>89</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>116</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação para pesquisar sobre as escolas de educação em tempo integral da Região Metropolitana de Santarém-PA (RMS) partiu da aspiração pessoal de integrar ao programa de pós-graduação em busca de formação continuada; da participação no Grupo de Estudo e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); e fortaleceu-se com a vivência como professora da educação básica na rede pública de ensino e coordenadora pedagógica na rede particular. Compreendendo que o aprofundamento de conhecimentos científicos proporciona embasamentos teóricos para o exercício da prática na profissão de Pedagoga Docente ou de Pedagoga na Equipe Gestora.

O compromisso com a educação e a responsabilidade com a profissão, seja como professora, como coordenadora pedagógica ou na universidade, geraram inquietações que levaram a busca da compreensão dos processos que envolvem as ações indutoras da Educação Integral em escolas de tempo integral na RMS, aumentando a responsabilidade de buscar mais conhecimento através da pesquisa.

A temática das políticas públicas de educação integral está em constante evidência. As experiências públicas de educação em tempo integral registradas no Brasil, sobre a ampliação da jornada escolar, foram organizadas caracterizando-se como “[...] democratização do ensino e como garantia de permanência da criança na escola de modo a abrandar os impactos das divergências sociais” (Ferreira; Pinheiro, 2018, p. 24).

A elaboração do trabalho de pesquisa “Educação em tempo integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: Análise das condições materiais e imateriais”, direcionou seus estudos ao campo das ações indutoras de educação integral e da gestão escolar, integrante da linha 1, História, Política e Gestão Educacional na Amazônia do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no âmbito do HISTEDBR/UFOPA.

A dissertação desenvolvida, integra a pesquisa guarda-chuva aprovada no CNPq intitulada “Políticas e gestão da educação em tempo integral em unidades escolares da Região Metropolitana de Santarém” aprovada na chamada pública CNPq N.º 4 de 2021, coordenada pela professora Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (HISTEDBR/UFOPA).

Na contemporaneidade, ocorre a ampliação da jornada de atividades diversificadas para promoção do desenvolvimento integral do estudante, “[...] a necessidade de ampliação dos tempos escolares encontra-se diretamente ligada aos espaços das escolas e as possibilidades de

articulação de ambos” (Ferreira; Pinheiro, 2018, p. 25), com o propósito de integrar e articular os potenciais educativos existentes, acerca do princípio de uma formação humana para o desenvolvimento das múltiplas potencialidades.

Sousa e Colares (2018, p. 103) ressaltam que os termos “educação integral” e “educação de tempo integral” têm significados específicos, “[...] uma vez que a escola de tempo integral surge como uma proposta que pode dar conta de desenvolver o sujeito em suas múltiplas dimensões da formação humana, tendo em vista que está se dá tanto na escola quanto em outros espaços e outros tempos”. Com esse entendimento, as autoras afirmam que,

A Educação Integral precisa, portanto, ser pensada numa perspectiva de desenvolvimento integral do indivíduo, que considere todas as experiências educativas oportunizadas para o educando, vivenciadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, já que esse processo de desenvolvimento acontece de maneira contínua durante toda a sua vida (Sousa; Colares, 2018, p. 104).

O conceito de Educação Integral está associado à ideia mais ampla de educação, perpassando diversas dimensões (escolar, social, cultural, cognitiva, histórica, política) que influenciam e se relacionam durante o processo de formação individual-coletiva do sujeito e sua inserção social. “A Educação Integral não precisa necessariamente ser em tempo integral para desenvolver integralmente o indivíduo, mas a escola deve considerar a necessidade de mais tempo e mais espaços” (Sousa; Colares, 2018), uma vez que, independente da ampliação do tempo, só haverá êxito se existirem ações capazes de transformá-lo em significativos aprendizados para o aluno.

Para propor uma educação em tempo integral para a oferta de educação integral é necessário pensar nas condições possíveis, considerando a adequação dos espaços existentes dentro e fora da escola, possibilitando a toda a comunidade escolar repensar o modelo existente, propondo mudanças estruturais, físicas e pedagógicas. Uma escola visando ações indutoras de educação integral e de educação em tempo integral deve possuir espaço adequado e recursos físicos disponíveis para os alunos, como quadras, bibliotecas, laboratórios e equipamentos digitais, além da garantia de condições de trabalho ao professor, de sua formação e com recursos suficientes para o trabalho, por serem consideradas formas de proporcionar mais qualidade ao ensino e para o aprendizado do educando. Considerando que “[...] tempo, espaço e escola são aspectos essenciais, quando pensamos numa jornada escolar ampliada” (Costa; Rosa; Paiva; 2017, p. 54).

Desse modo, não é possível fazer educação integral em tempo integral em um espaço que não leva em conta as ações indutoras, a gestão da organização e o planejamento nas escolas,



considerando o bem-estar dos que nela permanecem cerca de sete horas diárias. Em linhas gerais, as políticas e programas educacionais deveriam ser pensados em conjunto com a escola e a comunidade escolar, com o comprometimento social instituído e assumido por todos os seus integrantes, moldando práticas e processos em prol do ajustamento da instituição às premissas e orientações legais.

Consideramos neste estudo a contribuição das pesquisas já existentes sobre a temática, que nos permitem discutir, rediscutir e compreender as ações de educação integral. Esse é um aspecto inicial tomado como ponto de partida para saber até onde se avançou nas pesquisas que refletem sobre as condições das escolas que recebem políticas indutoras de educação integral na RMS/PA.

Sendo assim, o problema a ser investigado na dissertação tem por objeto a questão: quais as condições materiais e imateriais das escolas de tempo integral da RMS/PA para desenvolver as propostas de políticas indutoras de Educação Integral? A discussão intencionalmente instituída sobre a pesquisa resultou por objetivo geral analisar as condições materiais e imateriais em escolas que desenvolveram programas indutores de tempo integral na RMS/PA, para a efetivação das políticas indutoras de educação integral.

Em consonância com o objetivo traçado, apresentaram-se os desdobramentos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa, destacando: a) identificar nas dissertações defendidas no PPGE/UFOPA os resultados das pesquisas relacionadas à educação integral e educação em tempo integral na RMS/PA no período de 2015 a 2020; b) compreender a Educação em Tempo Integral no Brasil, suas concepções teóricas e seus desdobramentos práticos; c) identificar as ações indutoras de Educação em Tempo Integral nas escolas da RMS/PA, considerando as condições materiais e imateriais.

Considerando o contexto de políticas públicas de Educação Integral, a pesquisa focaliza as condições materiais e imateriais das escolas da Região Metropolitana de Santarém/PA para o desenvolvimento das propostas de ações indutoras de Educação Integral. Salientamos também a relevância dessa região (RMS), instituída pela Lei Complementar Estadual nº 079, de 17 de janeiro de 2012, localizada na região Oeste do Pará e compreende os municípios de Santarém, sua sede, Belterra e Mojuí dos Campos. Para o alcance dos objetivos, utilizamos a técnica de análise bibliográfica e documental de natureza exploratória e descritiva, utilizando dados secundários, estruturados em um mapeamento analítico, considerando o que se estudam as discussões já tratadas nas dissertações do PPGE/UFOPA cujo eixo temático esteja relacionado às categorias: Educação Integral e Educação em Tempo Integral, com recorte temporal entre os

anos de 2015 a 2020. Esse procedimento metodológico propõe fortalecer o diálogo com outros autores que se dedicaram a esse tema, visando contribuir com o aprofundamento de outros aspectos da Educação Integral.

O recorte temporal das dissertações analisadas foi em decorrência das primeiras defesas de pesquisa do programa, sendo o início do Programa de Pós-graduação no ano de 2014. O mapeamento foi realizado no site do PPGE/UFOPA e na base de dados do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/ HISTEDBR/UFOPA, que desenvolve pesquisa em duas linhas: (i) Educação na Amazônia: História e Memória; e (ii) Formação de Professores, Política e Gestão Educacional. Objetivando resgatar a memória individual, coletiva e a análise histórica da educação, subsidiando a compreensão das concepções e práticas pedagógicas no contexto amazônico e desenvolvendo investigações sobre estudos de problemas e temas relacionados à história da política educacional brasileira e seus desdobramentos na formação de professores, na gestão dos sistemas e instituições escolares, incluindo a educação Integral na RMS/PA, os resultados das dissertações do PPGE/UFOPA dos integrantes do grupo no período de 2015 e 2020 relacionados ao objeto de estudo em questão.

Para o embasamento de questões conceituais, concepções sobre Educação Integral, tempo integral e em gestão escolar, utilizamos referências bibliográficas, dentre as quais citamos as principais neste estudo, como: Colares e Sousa (2018), em que abordam a gestão da educação em escola em tempo integral; as concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas, a perspectiva de desenvolvimento integral do indivíduo considerando as experiências educativas vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, já que esse processo de desenvolvimento acontece de maneira contínua durante a vida.

Coelho (2009) pesquisa a educação integral enquanto formação integral, considera que independentemente do aumento ou não da jornada escolar, possibilita desenvolver ao educando a progressão educacional em seus múltiplos aspectos, incluindo o seu crescimento, o desenvolvimento e sua aprendizagem. Educação integral ou tempo escolar ampliado é possível pensar em uma educação que englobe uma formação que compreenda outras atividades, não somente conhecidas como atividades escolares, para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Saviani (2012) oferece subsídios que nos ajudam a compreender as políticas educacionais brasileiras e, Jacomeli, Barão e Sartori (2017) enfatizam os eixos educacionais presentes nos documentos da Conferência Mundial de Educação Para Todos, trazendo a crítica

ao conceito de educação integral que consta nos documentos internacionais e seus desdobramentos na política de educação integral no Brasil.

As premissas legais da pesquisa: a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205; na Lei n. 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 são algumas das referências importantes para subsidiar o trabalho. Para este fim, integram a pesquisa documentos de domínio público obtidos nos sites dos governos nacional, estadual e municipal.

Nesse sentido, buscamos identificar as ações indutoras de Educação em Tempo Integral nas escolas da RMS/PA, considerando as condições materiais e imateriais, evidenciando os elementos indispensáveis para a materialização com qualidade da ampliação da jornada escolar. No que diz respeito às condições materiais e imateriais das escolas, entende-se pela descrição estabelecida na estratégia 6.3 da Meta 6 da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em que deixa explícita ser a

[...] 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 (Brasil, 2017, p. 162).

Nota-se, portanto, que estão previstas ações que propiciem melhorias tanto nas condições materiais (infraestrutura) quanto nos aspectos intelectuais (formação de recursos humanos). Nesse sentido, apresentamos a análise das condições materiais e imateriais das escolas pesquisadas em plataformas educacionais: QEdu–Dados Educacionais; Observatório do PNE; e Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR.

Para consubstanciar os dados coletados nas plataformas QEdu– Dados Educacionais<sup>1</sup>: reúne um conjunto de dados sobre a educação brasileira: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), censo escolar, síntese dos questionários respondidos pelos sujeitos educacionais nas avaliações externas, comparativo da evolução educacional dos municípios; Observatório do PNE<sup>2</sup>: mostra detalhadamente o cumprimento e alcance das metas e estratégias do PNE, acompanha a efetividade da Meta 6 no Brasil; e Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR<sup>3</sup>, disponibiliza dados e indicadores educacionais; realiza estudos técnicos e

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

<sup>3</sup> Disponível em : <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

científicos sobre políticas educacionais, desenvolve pesquisas e ferramentas voltadas para análise, planejamento e avaliação da educação pública, fomenta discussões que subsidiem o trabalho de professores, pesquisadores, discentes, gestores públicos e demais atores da sociedade interessados na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas a garantia de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos e todas.

As plataformas fornecem uma visão geral dos desafios, práticas e perspectivas das escolas brasileiras na efetividade das premissas legais da educação integral, revela o andamento da efetividade da meta e fornece dados específicos para pesquisa. Nesse sentido, considerando as ações indutoras de educação de tempo integral nas escolas da RMS/PA, por meio das plataformas educacionais, apresentaremos os resultados da Região Metropolitana de Santarém/PA no que tange às relações entre educação integral e tempo integral no nível de ensino fundamental, fundamentados através das metas, estratégias e resultados, consolidando o parâmetro nacional para o local.

A dissertação está organizada em quatro seções. A seção I, a introdução, esboçando o interesse pelo tema de pesquisa, eixo temático, problematização, objetivos e metodologia de pesquisa. Na seção II, Educação Integral e em tempo integral com destaque para as Concepções de Educação Integral no Brasil e nos estudos das dissertações do PPGE/UFOPA, dando ênfase às análises dos resultados.

Na seção III, o conceito de educação integral, omnilateral, seus limites e possibilidades, destacando os desafios dessa proposta para, posteriormente, evidenciar o contexto das experiências da escola de tempo integral para a formação omnilateral: limites e possibilidades na construção da vida do ser humano, com destaque para a formação humana na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Na seção IV evidenciamos a Região Metropolitana de Santarém, suas caracterizações históricas e geográficas, focalizando a educação em tempo integral, destacamos os resultados das análises relacionadas às condições materiais da educação em tempo integral e os aspectos imateriais na RMS/PA.

## **2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL**

Nesta seção, apresentamos a diferença entre a educação integral e a educação em tempo integral bem como os princípios educacionais da educação integral e em tempo integral e sua contextualização no Brasil, analisando as concepções de educação integral que vêm se apresentando nos estados e municípios.

Discorreremos os pressupostos teórico-metodológicos das principais concepções pedagógicas de Educação Integral com incidência no Brasil. Nesse estudo destacamos: concepção anarquista, concepção pragmatista e concepção marxista.

Na sequência, constam as análises contidas nas dissertações do PPGE/UFOPA sobre Educação em tempo Integral na RMS, identificando os resultados das pesquisas relacionadas à educação integral e educação em tempo integral na RMS/PA no período de 2015 a 2020. O recorte temático e temporal teve por objetivo mapear como a implementação das políticas indutoras de educação integral está sendo feita e de que forma outros pesquisadores analisaram a temática, considerando como critério: sistematização dos temas, palavras-chave relacionado ao objeto pesquisado, recorte temporal, área de conhecimentos e área de concentração (ciências humana e educação).

### **2. 1 Educação Integral e em Tempo Integral: Princípios educacionais**

Ao longo da história, a educação integral obteve influências diversas e suas concepções ressaltam questões que são articuladas ao momento histórico, ao movimento ideológico e à percepção do papel da educação. Em consequência, o modo de compreender educação integral repercute em formas distintas de efetivação. É importante destacar que esta ideia inicial de educação integral ganhou visibilidade, no entanto, não devem ficar restritas somente ao aumento ou não do tempo de permanência das crianças e jovens no espaço formal de educação.

Nesse contexto, cabe a análise de concepções de educação integral que vêm se apresentando nos estados e municípios, pois não se trata somente da questão da ampliação da jornada, e sim de fazer análise das concepções pedagógicas apresentadas no país. Os apontamentos das principais concepções pedagógicas de educação integral no Brasil destacam as premissas e demonstram as diferenças no que se refere à denominação entre educação integral e educação em tempo integral, considerando as concepções filosóficas e educacionais de educação integral, deixaremos claro que há outras concepções e propostas de educação

integral, mas nesse estudo faremos um breve apontamento da concepção anarquista, da concepção pragmatista e da concepção marxista.

A concepção anarquista se deu no final do século XIX e início do século XX, na perspectiva da pedagogia libertária como prática escolar, a qual se baseou no conceito de educação integral e se delineou aos poucos a partir da produção teórica de anarquistas. Silva e Silva (2012) indicam que a escola é para os anarquistas uma instituição reprodutora de ideologia capitalista, nesse sentido, há uma rejeição a qualquer proposta de educação oferecida pelo governo ou que venha a ser mantida por ele. Pois, a educação baseia-se na Liberdade que deveria ser conquistada por cada um, essa concepção se apresenta a partir de ideias de Pierre Joseph Proudhon e Mikail Alexandrovitch Bakunin.

Segundo Silva e Silva (2012), a perspectiva anarquista de educação considerava o princípio de autoridade na educação das crianças, constituindo o ponto de partida natural, desfazendo-se gradualmente no cotidiano e dando espaço para a liberdade. Nesse sentido, a liberdade não é um fato natural e sim produzido pela cultura e pela civilização (Silva; Silva, 2012, p. 55), pois a liberdade revela-se na partilha do que se faz com o outro.

Bakunin defendeu a educação integral, partindo de um pensamento político fundamentado no pressuposto crítico-emancipador. 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.

O princípio da educação integral nessa concepção aponta para a possibilidade de atuar na sociedade e poder transformá-la. Tendo como base a igualdade entre os indivíduos e o direito de todos de desenvolverem 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 dessa sociedade (Gallo, 2012, p. 175). Nessa perspectiva, a educação integral era vista como meio de superar a alienação imposta pela classe dominante e o único caminho para transformar uma sociedade desigual em uma sociedade igualitária e sem distinções.

Para os anarquistas a educação teria como princípio a vivência prática dos conteúdos até a sua conceituação teórica de modo a possibilitar a todos o conhecimento e a estrutura geral da sociedade. A educação revolucionária anarquista traz consigo duas facetas: educar integralmente o homem e educar para a liberdade, visando a integração do trabalho manual com o trabalho intelectual. Nesse sentido, o princípio da educação integral é o de que individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas (Silva; Silva, 2012, p. 57).

Conforme o pensamento anarquista buscava-se 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. Libâneo, 1999; Silva, 2012, destacam que a educação anarquista é classificada como educação ou pedagogia libertária. Contudo, nesta perspectiva o trabalho educativo não começaria pela liberdade, e sim a liberdade seria o fim a se chegar através da educação (Silva, 2012, p. 55). Pretendiam superar o capitalismo e a educação proveniente da burguesia e, o melhor meio para alcançar seus objetivos era a partir da educação integral.

A Concepção Pragmatista, conhecida como concepção liberal pragmatista de educação integral no Brasil, está ligada ao movimento escolanovista dos anos iniciais do século XX. Os ideais e as práticas educacionais reformadoras denominadas Escola Nova utilizaram-se de vários sentidos da noção de educação integral. Esse movimento tinha a necessidade de reencontrar a verdadeira vocação da instituição escolar em sociedade urbana, industrializada e das massas. A teoria liberal tem contribuições de Hobbes e John Locke entre outros, o principal representante dessa concepção é John Dewey.

Por sua vez, 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. Planejou a educação como uma reconstrução da experiência, no Brasil essa filosofia política se instalou a partir do movimento pela independência do país e perdura até os dias atuais.

Silva e Silva (2012) reforçam a ideia trazida por Anísio Teixeira, que compreendia que a “ciência, a industrialização e a democracia são a tríade que sustenta o mundo moderno, no qual a escola está inserida” (2012, p. 61). E neste contexto, a transformação social deveria chegar também à escola, pois a escola tinha como função social fundamental a manutenção da democracia, devendo preparar os educandos (Silva; Silva, 2012, p. 62). Assim como Dewey, Anísio Teixeira enfatizava que o papel da escola era preparar os educandos para apreender as exigências de uma sociedade democrática. Dewey objetivava que a escola nova proporcionasse aos seus alunos o maior número de experiências, assim, a educação não estaria somente vinculada à instrução, mas a uma educação integrada à sociedade (Oliveira, 2019, p. 53).

Segundo Oliveira (2019), Dewey propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, e não apenas a chamada preparação para a vida. Sua referência estava ligada à concepção de 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 (2019, p. 54). De fato, o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal, norte-americano 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.

Portanto, na visão pragmática de John Dewey, a educação constitui um processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência por meio da reflexão, o que caracteriza a proposta pragmatista de educação integral é a incorporação da aprendizagem através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos propostos. Entende-se 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 de maneira integrada.

No contexto da educação brasileira, a educação integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação que foram pautadas em diferentes concepções pedagógicas. As primeiras tentativas devem-se a Anísio Teixeira, em 1934, quando cinco escolas de educação integral foram criadas no Rio de Janeiro. Posteriormente, na Bahia, em 1950, o educador baiano criou as chamadas Escolas Parque, que serviram de referência para outras experiências.

A Concepção Marxista tem contribuições dos pensamentos de Karl Marx, o qual vê o homem como um ser construído historicamente, que se forma nas relações sociais em que vive. Aqui destacamos 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.

Nessa concepção, compreende-se a divisão de classes existentes na sociedade, destacando a importância do trabalho no contexto social. Entende a postura positiva e negativa na qual o trabalho pode se apresentar. Dessa forma, luta contra sua divisão. Essa concepção é responsável pela defesa da união entre o trabalho produtivo e a formação intelectual; o trabalho e o ensino devem caminhar juntos, objetivando significar e libertar o homem, de modo que ele possa ir em busca da superação da passividade e subordinação a qual o trabalhador se submete no modo de produção capitalista (Souza; Aleprandi; Trentini, 2016, p. 46).

O trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, no sentido de que apenas o ser humano trabalha e educa (Saviani, 2007 p. 152). O homem tem a possibilidade de agir na natureza e tem a capacidade de transformá-la, assim, a produção do homem é ao mesmo



tempo, a formação do homem. A função da educação no socialismo deveria ser da formação do homem unilateral, um homem completo, que agrega em seu saber científico à educação corporal aliada ao conhecimento tecnológico, permitindo a compreensão da totalidade da produção do conhecimento.

A educação integral, a formação do homem unilateral, propõe uma educação que ofereça completa capacidade adquirida pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, aliada às riquezas materiais e à assimilação dos conceitos tecnológicos modernos para a prática do trabalho de cada cidadão. A formação unilateral oferece aos sujeitos a compreensão não só das partes, mas do todo que compõe as características mais complexas, possibilitando o domínio do conhecimento e do trabalho produtivo.

Não basta apenas o ensino voltado à prática, como ocorre no modo de produção capitalista. Marx defende a união entre teoria e prática, a ideia de que o homem se apropria de sua essência universal de forma universal como o homem total. Portanto, a fragmentação em sua formação o faz ser um homem parcialmente dividido (Souza; Aleprandi; Trentini, 2016, p. 47). Nessa perspectiva, compreende-se que a educação omnilateral deve possibilitar a relação entre teoria e prática, do específico com o conjunto de conhecimentos existentes, capacitando o homem para a construção de uma sociedade igualitária.

Neste viés, a proposta de instrução escolar integral, politécnica e emancipatória para as crianças e adolescentes das classes operárias, propõe a reintegração do intelectual e do manual, por meio da ligação da unidade de pensar e do fazer na prática educativa. Segundo Oliveira (2019), nessa concepção, a educação integral estaria baseada em três categorias: educação mental, educação corporal e educação tecnológica. Para a visão marxista, conforme mencionamos anteriormente, a formação omnilateral 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 (Oliveira, 2019, p. 55).

Para Saviani (2019), a educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade (2019, p. 205), a ideia da práxis educativa possibilita ao aluno a capacidade de compreender o todo complexo que forma e rege a sociedade, podendo transformá-la, de modo a formar cidadãos capazes de agir de forma consciente na sociedade.

Até aqui compreende-se que é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos e movem uma sociedade, e a educação integral nessa concepção focaliza 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 artigo “Educação Integral e formação docente: questões conceituais e legais”, Colares, Cardozo e Arruda (2021) direcionam as concepções relacionadas ao contexto de educação integral, reforçando os escritos de Fialho, Sousa e Freire (2020), em que mencionam as bases para as diversas formas de sua efetivação, destacando as ações de ampliação do tempo na escola no Brasil e descrevendo, de acordo com Lima e Almada (2013), os quatro sentidos de educação integral:

- a) **Educação integral:** referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- b) **Educação de Tempo Integral:** referimo-nos à ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.
- c) **Escola de Tempo Integral:** referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.
- d) **Educação Integral de Tempo Integral:** referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral. (Lima; Almada, 2013, p. 103-104).

O ser humano tem múltiplos potenciais a serem desenvolvidos no percurso de sua vida, certamente é um ser inteligível, a educação possibilita a integralidade da educação e uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural para o indivíduo. Após esse entendimento, fica claro que não estamos tratando apenas do fato de o estudante estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas.

Uma prática educativa que perceba o educando integralmente buscar desenvolver uma formação humana mais completa, em articulação com práticas pedagógicas que se conectam com visões sociais de mundo tem todo o potencial para construir um futuro mais humano. Com base nos estudos de Colares, Cardozo e Arruda (2021), entendemos que a educação integral considera o indivíduo como sujeito multidimensional, ultrapassando a aprendizagem focada apenas nos aspectos cognitivos e no acúmulo de conhecimento.

Por conseguinte, a educação integral busca integrar todas as dimensões da vida do indivíduo, incluindo a cognitiva, afetiva, social e física, de modo a formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa. A educação

integral não é apenas um benefício para os indivíduos, mas também para a sociedade como um todo. Com cidadãos mais preparados e engajados, é possível construir uma sociedade mais justa, democrática e responsável, capaz de enfrentar os desafios de um futuro melhor para todos.

Neste sentido, a educação brasileira caminhou para o aumento progressivo da jornada escolar, atendendo a dispositivos legais e planos educacionais, propostas que ganharam espaço nas políticas públicas de maneira acentuada e a educação integral propõe integrar todas as dimensões da vida do aluno. É imprescindível destacar que, no Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral promovem uma compreensão inequívoca de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola (Colares; Cardozo; Arruda, 2021, p. 1532).

Para reforçar esse entendimento, é importante destacar que a educação integral propõe uma abordagem que contempla o desenvolvimento pleno do aluno, não apenas em áreas específicas do conhecimento, mas em todas as suas expressões, valorizando suas habilidades, talentos e interesse. Para isso, é necessário promover experiências diversificadas, enriquecedoras e que possibilitem ao aluno descobrir suas potencialidades e desenvolver sua identidade pessoal e social.

Portanto, a formação integral não se restringe aos aspectos reducionistas de ampliação do tempo escolar e ao estudo de disciplinas desconectadas entre si e desvinculadas do cotidiano, para as autoras, o foco da educação integral para a formação integral está predominantemente na qualidade da educação oferecida e não na ampliação do tempo. Nesse sentido, para esclarecermos a fundamentação da legislação da educação integral, apresentamos os documentos legais que tratam da questão do tempo integral e da educação integral.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece no Artigo 06: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988 p. 2). Citamos a questão da garantia e qualificação da educação, constituindo-se direito de todos os cidadãos, delibera no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção 1 - Da Educação –, o texto a seguir:

**Artigo 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.

**Artigo 206**

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e com existência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais de ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o Magistério Público, como o piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, p. 118).

Observamos que está assegurada na Constituição Federal o direito a todos à educação. Nos termos adotados não há menção explícita sobre o tema tempo integral. Porém, no contexto legal aponta, como desafio para a educação, a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada de todos os envolvidos. A Educação Integral encontra-se no amplo campo das políticas sociais no país, sua especificidade relaciona-se às políticas educacionais direcionadas às crianças, aos jovens e aos adultos, de fato, é um complexo e estruturado conjunto de disposições legais que permanecem em vigor.

Considerando a Educação Integral e o tempo integral, que embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a essas expressões, ao apresentar a educação como o primeiro dos dez direitos sociais, retomamos no Art. 6º e, conjugado a esta ordenação, apresenta-se como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho, no Art. 205 refere-se às condições para a formação integral do homem. A conjunção dos artigos anteriormente citados permite o ordenamento constitucional à concepção do direito à Educação Integral. Ainda no Art. 205 determina que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 2009). Nesse sentido, embora evidencie a precedência do Estado no dever de garantir a educação dos estudantes, o referido artigo também responsabiliza a família e a sociedade no dever de garantir o direito à educação para todos os estudantes.

Na lei de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é estabelecida a diretriz para a ampliação da escolarização dos discentes:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho eletivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Parágrafo Primeiro – são ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

Parágrafo Segundo – o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, p. 42).

No Título IX – Das Disposições Transitórias encontramos o seguinte texto:

Artigo 87. Instituída a década da Educação, a iniciar-se em ano a partir da publicação desta Lei.

Parágrafo Quinto – Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o registro de escolas de tempo integral (Brasil, 1996 p.67).

Na Lei 9.394/96, observa-se a questão do tempo escolar, liberando a ampliação do período de permanência na escola em relação à jornada do ensino fundamental. Ressalta-se que a ampliação do tempo de permanência do educando na escola no ensino fundamental se faz por meio da obrigatoriedade do nível de ensino garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constituindo-se assim direito público.

Compreendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), ressaltamos que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela o faz no Art. 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, em atividades. Portanto, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem.

Considerando a amplitude teórica-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da Educação Integral, é válido retomarmos o processo histórico, em que encontramos investidas significativas tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo. Nos anos de 1986 e 1993, estendeu-se o tempo de permanência das crianças carentes na escola em prol de seu melhor desempenho na aprendizagem, por configurar-se como projeto de governo que envolveu secretarias de Estado, como a de Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo, o que o diferencia como concepção e não como projeto contemporâneo.

O Programa de Formação Integral da Criança (Profic) foi um programa de repasse de verbas as escolas da rede pública, prefeituras ou entidades particulares conveniadas. Os alunos frequentavam a escola no turno em que estavam matriculados e no contraturno permaneciam na escola ou se dirigiam até entidades conveniadas, onde se alimentavam e participavam de

atividades complementares, como atividades esportivas, artísticas, de lazer, pré-profissionalizante e de reforço escolar. A adesão dos alunos ao programa era pelas características socioeconômicas e o desempenho escolar. O Profic não se iniciou pelos movimentos populares por educação ou reivindicações dos profissionais da educação pelo tempo integral dos alunos na escola, originou-se na Unicamp, no segundo semestre de 1986, e foi adaptado pela Secretaria de Educação do Estado, possuindo características distintivas (Ferreti; Vianna; Souza, 1991).

As resistências estruturais aliadas às conjunturas políticas específicas foram empecilhos muito fortes para a implantação do Profic. Por outro lado, a busca de estruturas alternativas para a implantação do programa – tais como as parcerias com prefeituras e entidades assistenciais – revelou-se de grande legitimidade na implementação, uma vez que possibilitou a utilização direcionada de demandas preexistentes, bem como de mecanismos políticos tradicionais (Guimarães; Souza, 2018, p. 157).

Já os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) objetivaram ampliar a jornada escolar para seis horas diárias divididas entre aulas que compunham o currículo escolar e propostas de atividades diversificadas como artes, esporte e cultura, foi implantado no governo Leonel Brizola. No Brasil, o Ciep foi a primeira escola popular a configurar atendimento integral. Darcy Ribeiro, na década de 1980, era o vice-governador do Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (PDT) e idealizou os Cieps com arquitetura marcante e imponente que permanece no cenário fluminense.

O intuito dos Cieps era o de promover um salto na qualidade no ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro, proporcionando a escola de tempo integral como uma forma de auxílio para as mazelas sociais em que crianças e adolescentes de baixa renda se encontravam. Incumbindo à educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais. Em cada unidade do Ciep era prevista a frequência de 600 alunos, em regime de 9 horas diárias, oferecendo ensino de 1ª a 8ª séries<sup>4</sup> e a oferta de quatro refeições, banho, atividades esportivas, estudo

---

<sup>4</sup> LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - CAPÍTULO II Do Ensino de 1º Grau/ Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

dirigido e assistência médico-odontológica. A ideia dos Cieps considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas (Guimarães; Souza, 2018, p. 158).

No governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990–1992), a educação integral combinou características do Profic e dos Cieps, no entanto, não mais restrita ao estado do Rio de Janeiro ou de São Paulo, mas ao nível da União, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde e Ministério da Criança. Nessa escola, as crianças permaneciam durante oito horas por dia estudando, jogando e aprendendo, além de três refeições oferecidas por dia, os alunos recebiam assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. Consoante o Projeto Minha Gente, anunciou a implementação de diversas escolas no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, os denominados Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs), ligados ao Ministério da Saúde (Castro, 2009).

O Projeto Minha Gente visava a implementação de 5.000 escolas de ensino fundamental em horário integral no Brasil, que abrigariam seis milhões de crianças e jovens e quinhentos mil adultos na alfabetização no período noturno. Nessa escola, as crianças permaneceriam por oito horas diárias, estudando, jogando e aprendendo. As crianças também receberiam três alimentações, assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. Em decorrência do impeachment sofrido pelo presidente Collor, o projeto é assumido pelo vice-presidente da República, Itamar Franco (1992). A partir de então, o projeto sofreu uma reformulação e passou a ser denominado Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), em que buscava se articular aos órgãos federais, estaduais, as ONGs e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Dessa forma, os Ciacs passaram a ser denominados Caics (Centro de Atenção Integral à Criança) (Guimarães; Souza, 2018, p. 159).

Para a nova presidência assumida, o Caic tratava-se de um centro voltado para a prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude. E de que as crianças e os adolescentes deveriam considerar-se o centro de tudo, fazendo convergir para eles, de forma integrada, oportuna e eficientemente estruturada, os serviços sociais necessários à sua formação. Os objetivos específicos, que era oferecer às famílias marginalizadas condições para que seus filhos frequentassem a escola, local em que seria oferecido às crianças o que as famílias não teriam condições de oferecer, como, por exemplo, comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica e evitar que essas crianças

entrassem precocemente no mercado de trabalho (subempregos). Esses objetivos visavam diminuir o índice de evasão e repetência escolar (Guimarães; Souza, 2018, p. 160).

Os acontecimentos desencadeados em tempos e espaços históricos diferentes foram inspiradores no sentido de uma formação em seu sentido completo para o ser humano. Ampliaram-se as possibilidades para o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária como um espaço realmente democrático.

Constatamos que, ao mesmo tempo em que ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, também foram implementados programas e projetos de Educação Integral nas esferas municipais, estaduais e até mesmo da União, de modo que as concepções de educação integral, circulantes fundamentaram-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantiveram naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas envolvendo os agentes sociais na interação com o espaço escolar e nas relações cotidianas do trabalho educacional.

Neste caso, o “Estado, promove e prioriza o atendimento de demandas sociais por implementação de políticas públicas, refletindo a importância dos grupos sociais se organizarem em defesa de seus interesses” (Silva, 2019, p. 33a). Para o autor, não se pode pensar o Estado, entendido como concepção de público em todas as esferas: federal, estadual e municipal, como uma política separada da sociedade.

A educação portanto, a partir do momento que é pensada não somente pelos organismos do Estado, mas também pela sociedade para qual a ela é direcionada, passa a ser vista como um potencial instrumento de organização das lutas sociais contra a imposições do Estado, ao mesmo posto que, as políticas educacionais tornam-se uma forma de garantir a relação entre as forças de trabalho dentro dos parâmetros do mercado capitalista, de forma que a educação pública e universal seja o aspecto que sustenta a ordem e sociabilidade (Silva, 2019, p. 33b).

Portanto, a sociedade articulada às políticas públicas conjuntamente ao Estado, estabelece e fortalece garantias de seus direitos sociais, não deixando o Estado atuar simplesmente como assistencialista apenas para garantia mínima de políticas sociais na educação brasileira. Colaborando com essa narrativa, Silva (2019), diz que as políticas concretizam-se em ações, e no caso das diferentes políticas educacionais do Estado, suas ações se consolidam com sua implementação, assim, suas práticas efetivas, além de viáveis no contexto político, precisam contribuir com a qualidade (p. 46), neste caso, contribuir com a educação.



Nesse viés, à Educação Integral no sistema formal de ensino brasileiro, expressou-se por meio da promulgação de legislação específica, no entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até transformar o legal em prática aplicável no campo educacional, sendo necessário a participação da sociedade para a consolidação da mesma.

Uma política para a garantia de programas e projetos de educação integral em tempo integral no âmbito nacional ocorreu no ano de 2007, quando foi criado o Fundeb como importante instrumento legislativo que redistribuiu recursos para a educação e que associou um maior coeficiente de distribuição de seus recursos às matrículas na educação básica em tempo integral (Lei n. 11.494/2007, Art. 10). Para fins de repartição de seus recursos 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 de um mesmo aluno permanecendo na escola ou em atividades escolares (Decreto n. 6.253/2007, Art. 4). Em 25 de abril de 2007 ocorreu o lançamento nacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), configurado como um conjunto de ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, e define como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais (Saviani, 2009).

Destaca-se nas esferas governamentais e na mobilização social, especialmente com participação empresarial, pela “melhoria da qualidade da educação básica” há uma convergência para programas e ações de assistência técnica e financeira como instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. A partir de suas diretrizes de implantação do tempo integral, redefiniu o papel da escola, transformando-a em instituição responsável pelo ensino e pela mobilização social e núcleo de ações intersetoriais das diferentes áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras esferas.

Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) assume a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Essa foi uma iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais. Esse movimento se constituiu, principalmente, por grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Em seu lançamento,

O "Compromisso Todos pela Educação" definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (Saviani, 2007, p. 1243-1244).

O PDE apresentou indicações de grandes e importantes ações direcionadas à educação nacional, no entanto, não está balizado por fundamentação técnico-pedagógica suficiente, necessitando de articulação efetiva entre os diferentes programas e ações em desenvolvimento pelo próprio MEC e as políticas propostas, revelando a necessidade de planejamento sistemático que, após avaliar o conjunto de ações, programas e planos em desenvolvimento, contribui para o estabelecimento de políticas que,

garantam organicidade entre as políticas, entre os diferentes órgãos do MEC, sistemas de ensino e escola e, ainda, a necessária mediação entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, em um cenário historicamente demarcado pela fragmentação e/ou superposição de ações e programas, o que resulta na centralização das políticas de organização e gestão da educação básica no país. Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes standardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira. (Dourado, 2007, p. 928).

O Programa Mais Educação (PME) foi criado como política decorrente do PDE e se tratava de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, em que estabelecia ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do ensino fundamental. O Decreto n. 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, considerava "educação em tempo integral". Anteriormente havia uma definição do que era "tempo integral" associada ao que o Fundeb considerava educação em tempo integral, para fins de recebimento dos recursos ao tempo integral.

É importante destacar que o programa "Mais Educação", instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007, destacou-se pelo fomento e apoio a projetos de articulação de políticas sociais e implementação de ações educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, considerando [...] VI fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada (Brasil, 2007, p. 3).

O documento afirma que a falta de espaço físico não deve impossibilitar que a escola funcione em tempo integral, pois se espera que ela faça a articulação com outros setores que

possuem esse espaço do qual ela não dispõe. As escolas atendidas pelo programa, conforme alguns critérios estabelecidos pelo MEC, tais como: dados populacionais, territórios com índices de vulnerabilidade social, zonas prioritárias de ação socioeducativa e, sobretudo, as escolas que apresentam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Especificamente nas escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal aderiram ao Programa conforme o projeto educativo apresentado, optando pelo desenvolvimento de atividades por macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A implementação do Decreto n. 7.083/2010, buscou reconfigurar experiências vivenciadas pelo programa no Brasil, porém, no ano de 2016 o Programa Mais Educação (PME) foi encerrado e substituído pelo Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria n. 1.144, em outubro de 2016, visando a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (Brasil, 2016), encerrando em dezembro de 2019.

Tratando-se das políticas indutoras relacionadas à ampliação do tempo escolar no Brasil permitiram o crescimento dos debates sobre o tema, como também aponta caminhos que favoreceram o crescimento do número de experiências relacionadas à ampliação do tempo integral e/ou ampliado no atual contexto educacional da esfera pública brasileira.

A formação integral considera que independente do aumento ou não da jornada escolar, possibilita desenvolver no educando múltiplos aspectos, incluindo o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Com a Educação Integral, ou tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação que compreenda outras atividades para a construção da cidadania partícipe e responsável (Coelho, 2009, p. 93). A expansão do tempo pode favorecer a formação integral, mas por si só não garante um plano de formação ampliado.

Em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), resultando no documento intitulado Construindo o Sistema Nacional, documento esse que norteou o Plano Nacional de Educação Diretrizes e Estratégias de Ação, a participação de representantes do governo e da sociedade civil fez diferença na construção desse documento. O conceito de educação integral previsto no Plano Nacional de Educação não foi somente relacionado ao aumento e ampliação do tempo de permanência na escola da criança ou do Adolescente, mas também para a avaliação das ações indutoras de educação de tempo integral das escolas de adesão.

Para tanto, o limiar das escolas públicas da educação básica é proporcionar para os alunos, interação e oportunidade de aprendizagens no tempo educacional desenvolvido nas instituições escolares. Pois, a educação integral é educação na sua inteireza e não uma modalidade de ensino, uma vez que, independente da ampliação do tempo, só haverá êxito se existirem ações capazes de transformá-lo em significativos aprendizados.

O objetivo de um plano nacional de educação é prover educação de qualidade para todos os cidadãos. Ao ser sancionada, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, a Lei traz instrumentos para viabilizar as ações conjuntas e o monitoramento contínuo do processo de execução do PNE. Apresentou-se com um total de 20 metas, onde há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

Apresentou metas no que diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, sobre o ensino superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE. Portanto, a construção do novo Plano Nacional de Educação alimentou a expectativa de algum avanço mais significativo com a destinação de mais recursos para a educação.

Com o impeachment da presidente Dilma Rousseff houve um retrocesso que incidiu sobre vários aspectos, a começar pelo Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra-morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não teriam chances de serem viabilizadas (Saviani, 2020, p. 6). Dados disponíveis e consultados no canal oficial ANFOPE PA, apresentados na conferência livre CONAE 2024, apresenta informações importantes sobre as metas do PNE 2014-2024, onde salientamos que: 85% das metas não cumpridas; 65% das metas em retrocesso; 15% das metas parcialmente cumpridas; 35% de lacuna de dados.

Diante dessas ponderações, colocamos em tela a Meta 6, que se refere à educação em tempo integral sobre a oferta pública. A Estratégia 6.1 inferiu um papel distinguido da União, anotando o apoio por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares por dentro das escolas (preponderantemente estaduais e municipais). Já em relação à disposição das estratégias seguintes, relativas à construção, ampliação e reestruturação das escolas públicas, a colaboração se efetivaria mediante a conformação de programa sem distinção da

abrangência (6.2) ou de programa nacional (6.3), alcançando, inclusive, a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. Legislação Estratégias: 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(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3. institucionalizar 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(as) 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(as) 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; 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 quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

O PNE 2014/2024 apresentou a ampliação do atendimento da meta para a educação básica. No entanto, para a garantia da educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exige dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja em tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação

de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Porém, em 2016 a educação em tempo integral sofreu mudanças, e comprometimentos são enunciados para a partir do ano de 2017, considerando as mudanças na política de redução do financiamento, reforma do ensino médio, o programa novo mais educação e a mudança da Base Nacional Comum Curricular concluída. Com todas essas mudanças expostas, a Meta 6 em estudo ficou muito longe de ser efetivada em sua totalidade.

O Programa Novo Mais Educação, instituído através da Portaria n. 1.144 no ano de 2016, embora conserve o nome do Programa Mais Educação, restringe o campo de ação do programa antigo enfatizando em seus objetivos a melhoria do desempenho dos estudantes. Em 2018, o foco do Programa foi para o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Os componentes curriculares em destaque foram colocados em posição hierarquicamente superior a aprendizagens e outras que compõem a integralidade dos sujeitos.

É colocada em xeque uma possível relação da educação em tempo integral a uma visão integral de educação a partir da implementação de uma política pública de extensão de horário ancorada no reforço escolar em português e matemática. O Programa Novo Mais Educação foi direcionado às escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC).

O Programa Novo Mais Educação, embalado em um avanço das políticas neoliberais, em especial após o golpe engendrado que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, trouxe em suas bases legais um utilitarismo que se diferencia do Programa Mais Educação e mais uma vez se distanciou da Meta 6, estabelecida no Plano Nacional de Educação.

## **2.2 Análises contidas nas dissertações do PPGE/UFOPA sobre Educação em tempo Integral na RMS**

Nessa direção, desenvolvemos o estudo analítico das dissertações do PPGE/UFOPA, para identificar os resultados das pesquisas relacionadas à educação integral e educação em tempo integral na RMS/PA no período de 2015 a 2020. A catalogação foi realizada a partir dos resultados do recorte temporal do estudo, classificando-as pelo ano de publicação, título, palavras-chave, objetivos e metodologias, e os resultados foram descritos no quadro que consta no Apêndice A. O objetivo de estudar as dissertações foi o de mapear a forma como a implementação das políticas indutoras de educação integral na RMS está sendo feita e de que

forma outros pesquisadores já analisaram a temática. Assim, podemos aprofundar e dar continuidade aos estudos sobre a temática na sequência deste trabalho.

O processo de consulta na base de dissertações concluídas do PPGE/UFOPA se efetivou considerando como critérios de sistematização os temas e palavras-chave relacionadas à Educação Integral por ano, áreas de conhecimentos (ciências humanas e educação), área de concentração (educação) e resultaram de modo geral na catalogação expressamente exitosa. Com a catalogação, verificou-se que nem todas as produções têm a educação integral e estudo das ações indutoras na RMS como temática predominante, assim sendo, das 25 (vinte e cinco) dissertações encontradas, seis foram analisadas. Foram retiradas aquelas cuja temática não contemplam o objeto de estudo da presente pesquisa. Nesta etapa, foram considerados os descritores: (Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Educação em Tempo Integral) Ensino Fundamental da Rede Municipal da Região Metropolitana de Santarém Pará. As pesquisas que corresponderam a esses critérios são descritas no Quadro 1, destacando as Dissertações do PPGE/UFOPA sobre educação de tempo integral na RMS no período de 2015 a 2020. Cujos descritores são: Título; Autor(a); Escola Municipal de Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Santarém - Pa (Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos).

**Quadro 1** – Mapeamento das Dissertações sobre educação de tempo integral na RMS. PPGE/UFOPA – 2016 - 2020

N.	Título	Autor(a)	Município	Ano
01	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014	Gerusa Vidal Ferreira	Santarém	2016
02	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: concepções e desafios para a gestão escolar.	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira	Santarém	2016
03	A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA: a realidade de uma escola municipal de Santarém - Pa.	Adriângela Silva de Castro	Santarém	2017
04	O LUGAR DA BIBLIOTECA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM/PA.	Raimundo Solano Lira Pereira	Santarém	2018
05	EDUCAÇÃO INTEGRAL: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém/PA.	Talline Luara Moreira Melo Oliveira	Santarém	2019
06	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012-2018).	Lília Travassos de Sousa	Belterra	2020

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022), com base nos dados fornecidos pelo PPGE/UFOPA (<http://www.UFOPA.edu.br/ppge/>).

O critério para chegar a essas dissertações analisadas sobre educação de tempo integral na RMS/PA deu-se pelo objeto de estudo, seguindo os objetivos, palavras-chave e metodologia

das pesquisas focadas para o nível fundamental de ensino da rede pública municipal de ensino, localizadas na zona urbana da RMS.

No Quadro 1 foram selecionados os seis trabalhos para análise, suas respectivas temáticas contemplam o objeto de estudo da presente pesquisa. A dissertação de mestrado elaborada por Ferreira (2016) apresenta as ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Santarém, por meio da pesquisa histórica e documental, pode identificar e compreender as ações de ampliação do tempo escolar na SEMED, no período de 2008 a 2014, em que elegeu quatro categorias (currículo, perfil dos profissionais, infraestrutura e financiamento) que, segundo a autora, puderam transversalizar a educação integral no município pesquisado.

Uma vez que a escola de tempo integral requer profissionais preparados, projetos pedagógicos diferenciados e infraestrutura adequada. Como o estudo nunca esgota as possibilidades de compreensão do fenômeno pesquisado, a relação educação integral e currículo, entre educação integral e infraestrutura, ou o financiamento da educação integral do governo federal ao municipal; ou ainda, a formação de professores na educação integral são possíveis temas de estudos futuros (Ferreira, 2016, p. 152).

Foi identificada por Ferreira (2016) a criação de duas escolas de tempo integral que não faziam parte de uma proposta específica de educação integral articulada por um plano municipal de ampliação de tempo escolar. Para a autora, nenhuma dessas iniciativas repercutiu na formação docente de preparação para esta realidade, nem na progressiva ampliação da carga horária do professor, articulada por um plano de carreira que lhe oportunizou uma dedicação exclusiva para a escola de tempo integral.

Ferreira (2016) mostrou dados da SEMED detectando que houve uma ampliação do tempo escolar no município de Santarém, no entanto, trata-se de uma ampliação induzida por programas federais, como foi o caso do Programa Mais Educação. Outros aspectos foram levados em consideração, aqui, citamos a reorganização da infraestrutura das escolas públicas, “a formação continuada dos profissionais de ensino nela envolvidos, a reorganização curricular e, principalmente, o financiamento investido nos programas e projetos” (FERREIRA, 2016, p. 152). Sobre formação continuada, a autora constatou,

uma oferta sistemática de formação continuada para professores e gestores, no entanto essa formação não tem focado na problemática identificada, que mais se evidencia a efetivação da educação em tempo integral, qual seja, a dificuldade de articulação entre o currículo já praticado nas escolas e a parte diversificada (oficinas) que devem ser trabalhadas na perspectiva da superação da dicotomia turno e contraturno. A formação continuada enquanto



programa, deve se configurar em um exercício de enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar e as Secretarias Municipais de Educação precisam constituir parcerias com outras instituições, como as universidades e profissionais de áreas distintas para solucionar tais problemas (Ferreira, 2016, p. 153).

Esse aspecto nos chama atenção, pois a autora aponta a análise da infraestrutura com a temática educação integral, e constata o desconforto provocado por espaços reduzidos nas escolas, com sensação térmica altíssima. Segundo a autora, trata-se de ambientes que não favorecem a interação e o bem-estar de alunos e professores, sugerindo um novo modelo conceitual de infraestrutura escolar, pois nessas escolas se realizavam as oficinas do Programa Mais Educação, além das aulas do currículo formal e o que se vê são crianças amontoadas nos pátios.

Detectou-se a ausência de laboratório de informática em determinadas escolas e também de sala de atendimento especializado, ausência de sanitários adequados às pessoas com necessidades especiais, não dispõe de computadores e outros recursos de multimídia. Para a autora, com esses problemas detectados, “[...] se cruzarmos essas informações com a intenção de ampliação do tempo escolar, chegamos à constatação de que foi ofertado mais tempo para as mesmas práticas” (Ferreira, 2016).

Ferreira (2016) traz a temática de financiamento. A gestão dos recursos federais e municipais é preocupante, pois

Recursos existem, entretanto, talvez pela complexidade da máquina administrativa e alguns arranjos locais, os recursos não sejam tão bem aproveitados como deveriam ser. [...] a gestão dos recursos públicos está na própria peculiaridade regional: grande extensão territorial, baixa densidade demográfica em algumas áreas, as dificuldades de locomoção pela precariedade das vicinais, e rios; tudo isso onera muito mais a implementação dessa política, se comparada a outras cidades mais desenvolvidas do país, configurando-se um quadro em que, quem precisa mais, tem menos. As condições materiais e pedagógicas (financiamento, infraestrutura, currículo e formação dos educadores) para efetivar a ampliação das oportunidades de aprendizagens, investigadas no decorrer desta pesquisa, são ainda precárias e restritas, se consideradas as dimensões regionais e a população estudantil do município de Santarém: infraestrutura deficitária, recursos didáticos e tecnológicos insuficientes, financiamento inadequado em alguns setores, currículo ultrapassado, associado a uma fraca formação continuada foram alguns fatores limitantes para a implementação da educação integral na SEMED/Santarém no período do estudo. Todavia podemos constatar que algumas ações estão sendo implementadas para ampliar o tempo escolar do aluno, mas não se configura como uma proposta de educação integral. Apesar dos entraves à implementação de uma política de ampliação do tempo escolar, há que se ressaltar a existência das duas escolas de tempo integral e das três escolas de atendimento complementar, projetadas para essa finalidade. São

projetos pilotos no município de Santarém, cuja qualidade dos serviços foi comprovada com premiações nacionais e poderiam alavancar uma nova concepção de educação integral, pela sua estrutura, mais ameaçadas à condição de simples escolas de tempo parcial pelos governos que mudam sem respeito à continuidade de práticas escolares bem sucedidas, é um eterno recomeço (Ferreira, 2016, p. 155).

Ferreira (2016) conclui que as estratégias da SEMED constituem ações e não políticas públicas de educação de tempo integral, na medida em que os projetos para esse fim enfraquecem ou estão sujeitos a desaparecer com as mudanças de governo. Nesse sentido, Siqueira (2016) aborda o fato de que no município de Santarém, programas pontuais de educação em tempo integral têm atendido a um grupo pequeno, se comparado ao universo de alunos matriculados na rede pública. A autora buscou apresentar uma análise das concepções de educação integral em documentos oficiais e nas práticas de gestores de escolas públicas municipais de Santarém, na perspectiva da gestão democrática.

Siqueira (2016) analisa a problemática referente às condições de implementação do Programa Mais Educação, deve considerar o contexto mais amplo das políticas nacionais voltadas para a temática, sem desconsiderar o contexto de responsabilidade das esferas estaduais e municipais, além da realidade local, na qual o gestor escolar é o principal agente de mobilização. E nas práticas empreendidas pelos gestores, reveladas na análise dos discursos dos sujeitos pesquisados, foram encontradas características que se aproximavam da gestão democrática e outras que se distanciaram da gestão democrática.

Para Siqueira (2016), a gestão dos recursos financeiros utilizados na manutenção das atividades educativas se constituiu em uma oportunidade de aproximação do diretor com o colegiado escolar. Foi citado que, embora a proatividade tenha sido apontada, o compartilhamento de tomadas de decisão envolvendo o colegiado e a equipe gestora da escola, nas escolas pesquisadas por Siqueira (2016) constatou-se a predominância de relações, em que o Conselho Escolar se comporta como um instrumento pouco atuante, servindo apenas para atender às exigências legais dos repasses de recursos financeiros.

Para a autora, uma reflexão que merece destaque na abordagem desse aspecto se refere à forma como o recurso chega à escola, por meio de programas federais, estaduais e municipais que apresentam em suas legislações a característica da descentralização. Nesse sentido, Siqueira (2016) enfatiza que a intersetorialidade não se concretiza no âmbito da escola para suprir as lacunas, especialmente na infraestrutura, consistindo em uma incongruência entre a proposta da política educacional e as condições de sua efetivação, que pode explicar os motivos da discrepância entre a concepção da política e a prática dos gestores, pois a

compreensão da ação educativa como uma atividade dinâmica e contraditória permite perceber que, mesmo diante das adversidades, a gestão escolar pode ressignificar suas ações com a atuação democrática, sobretudo na construção do Projeto Político-pedagógico que promova a unidade do processo educacional na escola. As dificuldades de integração do Programa com a proposta pedagógica podem ter ocorrido pela falta de uma concepção clara de educação integral e até pelo desconhecimento das diretrizes e dos objetivos do Programa pelos implementadores, gerando uma falta de articulação dessa proposta de educação integral com o ensino regular e o Projeto Político-pedagógico da escola. Esse distanciamento se apresentou em forma de conflitos, como a resistência dos professores em aceitar e colaborar com a implementação da proposta. Os resultados do estudo revelaram que a interação com a comunidade, ora bilateral, ora unilateral, foi dinamizada com a implantação do Programa Mais Educação (Siqueira, 2016, p. 128).

Portanto, para Siqueira (2016), a maneira como é compreendida a relação entre escola e comunidade, está ligada às possibilidades de usufruto de algum bem ou serviço da escola de alguma coisa oferecida pela comunidade.

Castro (2017) analisou a educação integral de tempo integral em uma escola municipal de ensino fundamental considerando o trabalho da equipe gestora, no período de 2016 a 2017, identificou que uma gestão democrática é definida a partir de alguns critérios, entre os quais foram destaque: eleições para escolha do gestor, presença de órgãos colegiados na escola, como Conselho Escolar, participação no planejamento e elaboração do PPP, bem como a participação efetiva de toda a comunidade escolar e não escolar (Castro, 2017, p. 88). A pesquisa evidenciou que a educação integral constava no projeto político-pedagógico da instituição, mas destacou-se para os desafios da educação integral de tempo integral relacionados à ampliação do tempo escolar, uma vez que a escola não apresentou estrutura adequada para que os alunos permanecessem por tempo prolongado.

Com base nos escritos da autora, compreendemos que a escola de tempo integral deve ter maior atenção na área pedagógica, seus componentes curriculares articulados, atividades oferecidas no tempo integral, sem divisão de turnos e currículos, ou seja, intracurriculares e não de atividades extracurriculares, bem como espaços físicos apropriados e fornecimento de alimentação adequada aos alunos. Constatamos que,

para o bom desempenho de uma escola de tempo integral, que tem como meta uma educação de qualidade, é necessário bem mais que força de vontade do gestor, pois ele não teria condições de resolver todos os desafios que a escola enfrenta, ainda mais quando se trata de uma escola em que se exige um tempo integral para o aluno, uma série de atividades articuladas, espaços, entre outros. Assim, a gestão necessita ter condições para envolver e motivar a comunidade interna e externa no processo educacional de tomada de decisões sobre os rumos dessa escola (Castro, 2017, p. 89).

Notamos que é essencial desenvolver um trabalho ativo que reflita no ensino e na aprendizagem, constatamos que nem todos os alunos da referida escola estudavam em tempo integral, e que embora a escola tenha sido criada para ser de tempo integral não apresentou estrutura adequada para que os alunos ficassem por nove horas diárias. Foi identificado que a equipe gestora, assim como os professores, não foram preparados para uma escola que pudesse oferecer uma educação integral, constatamos nos estudos que não houve formação para os profissionais que compunham a equipe da escola.

Foi sinalizado pela autora, sob uma perspectiva de gestão democrática, o equívoco da omissão do poder público nas esferas federais e municipais em garantir por meio de recursos financeiros uma infraestrutura que possibilitasse a realização de atividades intracurriculares, para serem usados espaços como laboratórios, bibliotecas, teatros, salas de dança, de música e quadras poliesportivas devidamente equipadas. A pesquisa evidenciou a necessidade de discutir e elaborar metas e objetivos no projeto político-pedagógico, articulados com a proposta de educação integral em tempo integral, apontou fragilidades nos eixos do projeto político-pedagógico, no cotidiano da escola de tempo integral e os próprios desafios da gestão. Castro (2017) destacou,

ao confrontarmos o cotidiano escolar, os desafios que a equipe gestora enfrenta e as atividades propostas no Projeto Político Pedagógico, percebemos perspectivas e contradições, segundo o entendimento da pesquisadora, consubstanciado com referencial teórico. Os resultados expostos acima são frutos desse diálogo, cuja intenção é ser contributo para outras pesquisas, pois, além de ser um estudo descritivo, expõe uma análise reflexiva da pesquisadora. Ainda, um fato muito importante que precisa mudar na concepção do estudo de uma educação integral legítima é o esclarecimento das ambiguidades relacionadas aos termos “educação integral” versus “educação de tempo integral”, “extracurricular” e “intracurricular”, pois as concepções contraditórias implicam entendimentos controversos, que foram observados até nos documentos regulares da educação (Castro, 2017, p. 91).

Portanto, Castro (2017) baseou sua pesquisa no estudo descritivo, partindo da análise reflexiva. Nesse sentido, evidenciou que a luta pelo ideal de educação integral é fundamentada nos princípios de autonomia e emancipação, oriundos de uma luta histórica que vê a educação como um direito fundamental do indivíduo, e é através desse direito que os demais bens fundamentais poderão ser alcançados conforme estabelecido nos documentos legais do país.

No transcorrer, apresentamos a pesquisa de Pereira (2018), em que apresentou a biblioteca escolar como um instrumento importante para o alcance das metas propostas relativamente à leitura. O autor observou a ausência de sintonia entre as disposições constantes de leis, planos e a biblioteca escolar, merecendo observação, embora seja importante e

necessária a previsão legal ou documental, evidenciou a necessidade de intermediação no nível operacional no sentido de se fazer cumprir o previsto nos documentos. Caso contrário, o “descompasso entre a norma estabelecida ou o programa criado e a realidade da biblioteca escolar dará a impressão de que não há respaldo para o cumprimento das previsões, inviabilizando a biblioteca e condenando-a ao isolamento” (Pereira, 2018, p. 114).

Sobre a escola de tempo integral no município de Santarém e a biblioteca das escolas, Pereira (2018) destacou que a iniciativa não pode constituir um demérito, tampouco se pode, por conta disso, fechar os olhos para os resultados negativos ou parcialmente negativos da experiência. A pesquisa revela que a biblioteca poderia ser melhor utilizada como recurso pedagógico para a execução das atividades da escola, considerando a ampliação da jornada escolar e os propósitos de formação integral do aluno no espaço educativo.

Pereira (2018) indagou que na visão da gestão, a biblioteca escolar não constitui um espaço diferenciado, nesse sentido, não houve ações implementadas no sentido de potencializar seu uso, comprometendo a proposta de formação integral, contudo, seria necessário verificar fatores internos e externos que estariam determinando o uso pouco produtivo da biblioteca. Analisou o propósito de educação integral da escola pesquisada, comprometimento e efetivação, se foi estabelecido somente com o intuito de ampliar a jornada, sem configurar a ocorrência de uma formação que pretende ampliar as oportunidades educacionais dos sujeitos, considerando diversas dimensões (Pereira, 2018, p. 115). Destaca que a aparente contradição em oferecer mais do mesmo pode ser comprovada. Foi constatado que a biblioteca deveria possibilitar uma formação interdisciplinar, porém, demonstrou o contrário.

Dando continuidade às análises das dissertações, Oliveira (2019) apresentou a inserção ao debate em torno da educação integral. Por meio desta pesquisa, foi possível ampliar o conhecimento acerca da temática e compreender o contexto em que as políticas educacionais para o cumprimento da Meta 6 e sua implementação no município de Santarém, no estado do Pará, se deu.

Oliveira (2019) abordou o fato de que as políticas educacionais brasileiras possuem dois eixos: a política constituinte por meio da Carta Magna de 1988 e a política regulatória por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, explicitadas no Plano Nacional de Educação com o intuito de articular a educação nacional por meio de objetivos, diretrizes, metas e estratégias. Assim a autora buscou 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, do período de 2015 a

2018. Para a autora, os resultados obtidos nesse trabalho constituíram-se a partir da constatação de que a SEMED, antes mesmo da vigência do Plano Municipal de Educação, 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.

Na pesquisa, Oliveira (2019) retratou a ampliação da jornada escolar no município, que ocorreu por dois moldes: aluno em tempo integral, com 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 Programa Novo Mais Educação. E continua explicando que o segundo molde de ampliação utilizado pela SEMED, a escola de tempo integral, possui 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 sete horas (Oliveira, 2019, p. 142a).

A autora destacou 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, no município de Santarém não foi possível o funcionamento do programa para a maioria das escolas que aderiram, contemplando apenas oito escolas (Oliveira, 2019, p. 142b).

Oliveira (2019) constatou a iniciativa da SEMED de realizar experiências voltadas para a ampliação do tempo escolar, porém, inferimos que a SEMED não proveu as condições necessárias ao cumprimento da Meta 6 e suas estratégias voltadas para a educação em tempo integral. No Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação do ano de 2017, evidenciou que dentre as dez estratégias estabelecidas para a consecução da Meta 6, somente cinco foram realizadas, sendo elas: 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 (Oliveira, 2019, p. 143).

Oliveira (2019) identificou 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 Emenda Constitucional n. 95, previsto pelo período de 20 anos, que corresponde ao tempo restante do período de vigência do PNE e PME, impossibilitou a implementação dessas políticas públicas. Outro desafio é o quesito infraestrutura física. Foi constatada a predominância em grande parte das estratégias do Plano Municipal de Educação relacionadas à construção, ampliação ou reestruturação de escolas da rede municipal.

Outro aspecto a ser considerado por Oliveira (2019) é que os espaços educativos não estavam adequados para a ampliação da jornada escolar. Podendo ser sanado a médio ou longo prazo, por meio de licitação ou convênios para obras. Oliveira (2019) salientou que o Plano Nacional de Educação como indutor das políticas públicas para os próximos dez anos tornou-se um mecanismo importante para que a sociedade civil possa monitorá-lo com a finalidade de cobrar dos responsáveis a sua implementação.

E finalizamos a análise dos estudos aqui propostos com a pesquisa de Sousa (2020), que considerou a Educação Integral como um direito constitucional de todo cidadão que tem no Estado o principal responsável pela organização dos meios para a sua efetivação. A Educação Integral em Belterra, pertencente à RMS/PA, foi implementada em 2012 por meio do programa do governo federal intitulado Mais Educação. A efetivação se deu nesse município no segundo semestre de 2012, somente cinco anos após o programa ser oficializado no Brasil. Conforme Sousa (2020), a demora teve como principal fator a infraestrutura precária das escolas de Belterra, pois esse programa demandava, além de aumento na carga horária escolar, espaços adequados para a realização de múltiplas atividades complementares.

Os programas indutores de Educação Integral surgiram com o foco de oportunizar aos educandos, experiências socioeducativas capazes de favorecer uma educação mais completa (Sousa, 2020, p. 112). Com a reformulação do Programa Mais Educação (PME) para o Programa Novo Mais Educação (PNME), mudou o foco da política educacional, que antes era pautada na oferta de atividades diversificadas com o intuito de promover o desenvolvimento pleno do aluno, passando desde então a objetivar um melhoramento da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental das escolas locais.

Ressalvamos que o Programa Novo Mais Educação, ao diminuir as áreas de conhecimento que integravam a proposta curricular de seu antecessor (PME), deixou de focar no desenvolvimento integral do aluno e passou a direcionar seu objetivo à aprendizagem de alguns conteúdos específicos. Mediante o exposto pela autora,

é de suma importância a comunidade escolar, como implementadores das políticas educacionais, conhecer conceitualmente o tipo de programa ou projeto, que está sendo implementado no seu ambiente escolar, pois assim, poderá propor melhores formas de reorganizar essas políticas, com princípios e objetivos bem definidos, a fim de adequá-las às necessidades que se apresentam ao longo do seu processo de implementação, tendo em vista que caso não sejam consideradas as particularidades de cada lugar no processo de implementação dessas políticas educacionais, esta acaba por perder sua essência, uma vez que as prioridades enfatizadas no ato de sua formulação, não são as mesmas que se apresentam em sua efetivação, havendo assim uma descaracterização dessas políticas. Uma forma de não direcionar as atividades do PNME para um reforço escolar nas escolas municipais de Belterra, foi a utilização da sequência didática, onde se organizou as atividades de ensino mediante a núcleos temáticos e procedimentais, norteados dessa maneira a aplicação intencional das atividades para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos do programa (Sousa, 2020, p. 113).

Para Sousa (2020), a Educação Integral requer a construção de um currículo que favoreça uma ampliação de conteúdos tanto disciplinares quanto de saberes locais, uma produção cultural que possibilite aos alunos compreenderem a macro e micro realidade em que estão inseridos, tendo o currículo e a cultura como processos interdependentes, e que a construção de uma Educação Integral não depende exclusivamente da escola e de programas indutores desse tipo de educação, mas necessita sobretudo da colaboração de todos para a reconfiguração do papel escolar por meio de práticas integradoras, que dialoguem com os outros tempos de formação humana. Contudo, o estudo evidencia que educação integral é realidade em determinadas escolas e municípios no Brasil, na Região Metropolitana de Santarém constatamos que ainda há muito a ser feito pela educação em seu sentido amplo.

À guisa de conclusão, consideramos pertinentes os estudos das dissertações do Programa de Pós-Graduação, em que foi possível analisar as evidências de que ainda há muito a ser implementado na RMS/PA para que favoreça condições favoráveis aos alunos de escolas em tempo integral, relacionadas à infraestrutura escolar e além das aulas do currículo formal. Neste mapeamento, podemos inferir que as cidades que compõem a Região Metropolitana de Santarém são Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra, todas situadas no estado do Pará, Brasil, as quais foram estudadas nesta pesquisa. Porém, foram encontrados estudos das dissertações com temas de educação integral e educação em tempo integral somente nas cidades de Santarém



e Belterra. Sendo assim, a cidade de Mojuí dos Campos permanecerá no estudo por pertencer a RMS/PA, mas não há dados referentes a esta cidade nas dissertações mapeadas.

A partir da análise, detectamos a ausência de laboratório de informática em determinadas escolas, sala de atendimento especializado, ausência de sanitários adequados às pessoas com necessidades especiais, não dispõem de computadores e outros recursos de multimídia e, em se tratando de infraestrutura, a biblioteca escolar como um instrumento importante para o alcance das metas propostas relativamente à leitura.

Destacamos a ausência de sintonia entre as disposições constantes de leis e planos, e a biblioteca escolar, como foi mencionado anteriormente, mesmo que seja importante e necessária a previsão legal ou documental sobre as bibliotecas, ainda há a necessidade de uma intermediação no nível operacional no sentido de se fazer cumprir o previsto nos documentos relacionados à efetivação das bibliotecas, ou será considerado inviável sua concretização, deixando a biblioteca longe das práticas escolares e condenando-a ao isolamento dos espaços escolares. Nessa ótica, foram evidenciadas algumas ações implementadas para ampliar o tempo escolar do aluno, mas não se configurou como uma proposta duradoura de educação integral.

A análise apontou para as experiências voltadas para a ampliação do tempo escolar, porém, infere-se que a SEMED não proveu 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, mas no Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação do ano de 2017, foi constatado que dentre as dez estratégias estabelecidas para a consecução da Meta 6, somente cinco foram realizadas, sendo elas: as Estratégias 6.2 e 6.3, que 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), resultando-se que, se cruzadas as informações com a intenção de ampliação do tempo escolar, chega-se à constatação de que ainda se oferece mais tempo para as mesmas práticas nas escolas da rede pública.

Em Belterra, a educação de tempo integral também foi efetuada tardiamente, devido à infraestrutura precária das escolas, no entanto, os programas indutores de Educação integral surgiram com o foco de oportunizar aos educandos experiências socioeducativas capazes de favorecer uma educação mais completa.

Mas salienta-se que, com a reformulação dos Programas PME para o PNME, mudou-se o foco da política educacional, que antes era pautada na oferta de atividades diversificadas com o intuito de promover o desenvolvimento pleno do aluno, passando desde então a objetivar um

melhoramento da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, assim, o PNME, ao diminuir as áreas de conhecimento que integravam a proposta curricular do PME, nesse sentido deixa de focar no desenvolvimento integral do aluno e passa a direcionar seu objetivo na aprendizagem de alguns conteúdos, uma educação integral baseada na extensão do tempo escolar, voltando a ser oferecido tempo ampliado para as mesmas práticas tradicionais escolares. Diante disso, ressaltamos que o PNME foi uma estratégia do governo, visando a melhoria nos indicadores de qualidade da educação básica, que considera o desempenho em português e matemática.

Constatou-se que a educação de tempo integral na RMS tem caráter insuficiente em alguns aspectos, como política de pessoal (vínculos profissionais, formação continuada, valorização do trabalhador, etc.), currículo comum que garanta a todos os conhecimentos necessários à formação integral e a infraestrutura física das escolas, ou seja, tratando das condições materiais e imateriais das escolas. Nesse entendimento, procuramos aprofundar o estudo das contradições existentes na RMS no que se refere à estrutura material e imaterial que viabiliza a consecução das políticas de Educação Integral.

### **3. FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Nesta seção, destacamos a discussão sobre os aspectos da formação humana e integral, descrevendo o processo histórico e social, destacando o trabalho como impulsionador do ser social para além do próprio trabalho produtivo, possibilitando as relações e a humanização. Abordamos a contribuição da educação como um fenômeno essencialmente humano, histórico, na atividade social.

A subseção Educação Integral: para além do tempo de permanência na escola, discorre sobre o Estado como principal indutor de políticas públicas para os mais diversos setores sociais, destaca que para pensar em Educação, é necessário a leitura de como o Estado impõe suas políticas nas relações com a sociedade, evidencia que a Educação Integral apresenta-se nas contradições do sistema econômico da atualidade, nos quais se encontra a classe trabalhadora submetida a todas as formas de exploração do trabalho, em todos os espaços da sociedade, pois a escola está inserida nesse contexto, e a educação como mediação no interior da prática social é ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, assim sendo, é necessário conhecer e entender a essência e os fenômenos relacionados à sociedade. Para esses esclarecimentos, aprofundaremos com as leituras propostas a seguir.

### 3.1 Formação humana: por uma educação integral

Como evidenciamos, a vida biológica constitui-se por nascer, crescer, reproduzir-se e morrer, nesse sentido, a vida biológica é uma constante produção do mesmo, com um agir sobre a natureza de forma a manter essa reprodução. As transformações sobre a natureza e sobre si mesmo, na esfera biológica, dá-se ao passo evolutivo natural, e não por uma ação pré-definida de forma consciente. Partindo dessa lógica, o ser social, ou seja, a humanidade, realiza uma produção do mundo que a cerca, de forma conscientemente orientada.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013, p. 327).

A humanidade caracteriza-se pela produção do novo, criando, assim, o mundo social em que está inserido. Produzindo transformações ao seu redor, a humanidade realiza uma acumulação de produções, resultando na acumulação de conhecimentos que molda a forma de o ser humano se relacionar com seu mundo. Ao moldar a natureza a partir de sua intencionalidade, de forma pensada, o ser humano desenvolve consciência sobre ela e sobre si mesmo.

Para isso, o ser humano se apropria do mundo à sua volta e, a partir dessa apropriação, realiza a objetivação, dando existência a algo que antes só existia no plano da consciência. O trabalho impulsiona o ser social para além do próprio trabalho, originando as necessidades e relações sociais. É por meio da atividade, do trabalho social, que os seres humanos se relacionam com a natureza, tendo em vista satisfazer suas necessidades criadas nas relações com os outros no seu contexto social, assim,

Esse processo de humanização não acontece de maneira mecânica como algo pronto, acabado, com a forma pré-determinada, ele se constrói nas contradições, nos problemas, na busca pela superação da realidade desumanizadora que o homem se coloca nas suas relações com os outros e a natureza (Colares, 2011, p. 1).

A atividade do trabalho social possibilita aos seres humanos as relações e a humanização. A pedagogia histórico-crítica visa a análise das condições objetivas numa sociedade de classes que reserva condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos existentes na sociedade, exprimindo que a humanidade não vem no nascimento com

as pessoas, mas sim a partir dos resultados das suas apropriações em suas vivências. Nesse sentido, a educação também contribui com um fenômeno essencialmente humano, histórico, na atividade social.

Saviani (2003) refere que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais, os quais são apresentados a ele, necessitando ser “[...] assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2003, p. 13). Nesse entendimento, relaciona-se também ao desenvolvimento alcançado pelas funções psíquicas que marcam as assimilações do indivíduo. Vygotsky (1996), estudioso da teoria histórico-cultural, apontou o desenvolvimento das funções psíquicas como resultante das condições que as requeiram e promovam o alcance de suas próprias expressões.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação é o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). Acredita-se, portanto, que o indivíduo não nasce com as características que definem o ser humano, ele se constitui como homem mediante a intervenção dos seres humanos, transformando sua formação humana na perspectiva do desenvolvimento omnilateral.

Desta forma, a educação omnilateral objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade. Partindo dessa premissa, a educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões que convergem para essa ação de integralidade, considerando os aspectos objetivos e subjetivos do sujeito, passando a contribuir para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do gênero humano, o que também significa levar em conta as condições sócio-históricas que transpõem a vida desse sujeito.

Com essa abordagem, conceber o ser humano e o processo educativo reflete uma concepção de mundo e compromisso político, cujo cerne é a contraposição à perspectiva burguesa de sociedade. Com o pensamento nessa abordagem, a existência humana não é

garantida pela natureza ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de “natureza humana” não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica. Eis por que a Pedagogia Histórico-Crítica define o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história (Saviani, 2012, p. 3).

Contudo, é importante entender que a existência humana não é garantida pela natureza, de modo geral, ela é construída historicamente pelos próprios homens, o que Saviani chamou de “natureza humana”. Conforme o autor, não é algo dado, atribuído ou algo parecido, mas sim é o que se conseguiu fazer sobre a base biofísica.

Enfatizou o lugar da criança como um ser situado no universo, onde é influenciada a todo instante e são por meio dessas relações que determinam as condições de sua própria sobrevivência na sociedade. O autor parte do entendimento que “[...] à educação compete também a tarefa de ajudar o homem a situar-se no seu meio físico e a tirar o maior proveito possível das condições que este lhe oferece” (Saviani, 2012, p. 4).

Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica na natureza social do desenvolvimento da espécie humana. Os “[...] processos de trabalho na condição de atividade vital pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, em simultâneo, transformando-se nesse processo” (Martins, 2013, p. 47), essas atividades desenvolvidas pela espécie humana demandam o registro e armazenamento das objetivações históricas e, ao mesmo tempo pela comunicação.

Segundo Martins (2013), é possível que ocorra a relação ativa entre sujeito e objeto a partir da relação estabelecida entre o conhecimento objetivo sobre a realidade concreta em que se insere, quer seja em espaço social, quer seja em espaço cultural, religioso ou educacional.

Desse modo, a relação ativa no contexto sistematizado aponta para a educação que passa a ser compreendida por meio de seus motivadores sociais, em que se fundamenta no conceito de “práxis”, ou seja, “prática fundamentada teoricamente” (Saviani, 2018, p. 141), em consonância com a relação estabelecida sobre a realidade concreta. O ser humano tem múltiplos potenciais a serem desenvolvidos no percurso de sua vida, de fato é um ser inteligível, como assinala Saviani (2012), desde o nascimento, consiste em obter certos cuidados para que se desenvolva em todos os aspectos, principalmente cognitivamente e fisicamente, assim, na infância, a criança,

“é um corpo, como me revelou o a priori físico, noto, entretanto, que não é um corpo como qualquer outro. Ela é um corpo organizado, estruturado; é um corpo vivo, portanto, funcionando; é um organismo, reage como uma unidade e coordena suas ações, suas respostas são globais” (Saviani, 2012, p. 5a).

A criança como um corpo organizado, estruturado, vivo, é sim um organismo que tem as reações adversas como uma unidade, como ser que coordene suas ações, portanto, um ser global. E conseqüentemente, a educação vem ajudar o homem na busca dos meios vitais para a sua sobrevivência. Nesse entendimento, se o homem é apresentado somente como um

organismo biológico, a educação pode justificar-se simplesmente pela ajuda que fornece ao homem: ela será válida, verdadeira, na medida em que for útil e fizer o homem progredir e adaptar-se na luta pela vida (Saviani, 2012, p. 5b).

A aprendizagem ocorre a partir das vivências internas. Ela é, no fundo, a incorporação ao seu anterior de elementos assimilados do ambiente. E a aprendizagem é também função das ações anteriores, das emoções, dos sentimentos, temperamento. Além disso, o quadro interior pode vir a ser modificado profundamente mediante certos acontecimentos, certos traumas; e a partir daí, a visão das coisas também se modifica. A aceitação ou não de elementos externos depende de sua inserção ou não no quadro psicológico próprio de cada um. Isto explica por que as pessoas que falam (políticos, padres, oradores em geral e também os professores), devem se enquadrar na psicologia do auditório para suas ideias serem aceitas. Portanto, a educação da criança, se quiser obter êxito, deve levar em conta o princípio psicológico da estrutura do homem (Saviani, 2012, p. 6).

Vê-se, pois, que para se aprender é preciso tempo investido no exercício de diversas experiências, tendo em vista que são nesses momentos que acontece a ação educativa como um processo de humanização. Destaca-se que a pedagogia histórico-crítica defende uma proposta pedagógica que seja ferramenta de formação de sujeitos críticos e construtivos, que percebe a ação educativa como um processo de humanização, promotor da socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade. Segundo Martins (2013), o trabalho educativo desenvolvido através de atividade intencional promovida mediante planejamento prévio obterá, conseqüentemente, práticas pedagógicas exitosas na educação escolar e, na prática social, podendo ser

específico/singular de prática social, urge então, de partida, reconhecer que seu enraizamento radica muito além dos muros escolares, carregando muitas vezes de forma oculta, dada concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e, especialmente, do papel da educação escolar na sociedade (Martins, 2013, p. 47).

No processo de humanização do ser humano, a educação tem como uma de suas finalidades promover a socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e sua conquista, das possibilidades cognitivas afetivas neles objetivadas. No aspecto elementar da escola vigotskiana, afirma-se que as funções psíquicas superiores, próprias dos seres humanos, só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento mediante, movimentos e interações.

E para a consolidação da formação humana nesse processo de humanização, a educação torna-se direito inalienável de todos os indivíduos, sendo imprescindível para seu máximo

desenvolvimento, cabendo à educação escolar trabalhar a serviço do mesmo, promovendo a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim, de tudo que garanta, a cada indivíduo, a qualidade de ser humano.

Saviani (2019) frisou que, para “desenvolver ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral)”, superando os ideários que naturalizam a formação humana e preterem a inteligibilidade do real como necessidade e direito de todos, fazendo valer essa consolidação na sociedade em que se situa. Sobre a educação unilateral, Frigotto e Ciavatta (2012) argumentam que,

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265).

Os autores reforçam a ideia de que a educação omnilateral tem o compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões que convergem para esse crescimento exponencial na vida do sujeito. Com efeito, para que a educação omnilateral se efetive é preciso que haja condições materiais objetivas e imateriais, de modo que seja favorecido o processo de ensino-aprendizagem por parte do estudante.

A educação omnilateral se inscreve na disputa de um novo projeto societário, visando combater os valores individualistas da competição e da exploração. Nesse sentido, a escola tem o papel de superar a subordinação da formação à “fragmentação do processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades do mercado” (Frigotto, 2012, p. 271), assim, conduzindo a um processo de apropriação da cientificidade do saber pelos educandos.

A escola pode ser revolucionária na medida em que haja inserção do método materialista histórico-dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existentes nas bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais (Frigotto, 2012, p. 272), esse processo educativo é originário das necessidades desenvolvidas pela sociedade.

Com efeito, compreendemos que a educação atual está baseada na livre concorrência e na formação para o mercado competitivo, essa realidade fica evidente quando se trata do

antagonismo de classe; enquanto a classe privilegiada motiva-se a estudar desde suas bases iniciais até os níveis mais elevados, as partes nobres detêm os conhecimentos superiores na escala educacional, por esta razão, compreende-se que a sociedade está cada vez mais inserida no contexto do capitalismo globalizado, que tem como característica fundamental a contradição entre capital e trabalho e a divisão em classes sociais antagônicas.

Vemos que o antagonismo existente entre unilateralidade e omnilateralidade é próprio da oposição que há entre a sociedade capitalista, que limita o homem, o aliena e o restringe de conhecimentos e possibilidades, e uma sociedade diferente da capitalista, que permite ao homem construir uma sociabilidade emancipada, livre dos limites impostos pelo capitalismo, que proporcione como real propósito de crescimento humano a busca pela realização. Embora reconheçamos que a gênese do capitalismo trouxe a ilusão de que os bens produzidos seriam mais acessíveis para toda a população, no sentido de atender às necessidades básicas do indivíduo.

No entanto, aos poucos, a lógica do capital foi sendo revelada, pois, a real finalidade do capitalismo é a geração do lucro através de todos os produtos, desde os mais básicos aos mais evoluídos e diversificados. Portanto, nos moldes capitalistas, os bens produzidos tornam-se mercadoria, inclusive a própria força de trabalho do trabalhador. E reafirmamos que a educação está presente no processo de trabalho, e sua origem é confirmada a partir da instauração desse. Portanto, a educação segue os mesmos princípios que a atividade geradora da sociabilidade humana, o trabalho.

A esse respeito, Gadotti (1983) evidencia que

Através da educação ela apresenta os seus interesses particulares como sendo os interesses gerais da sociedade como um todo e, portanto, também como sendo os legítimos interesses da maioria que é a classe trabalhadora. Por isso interessa-lhe manter a escola numa pseudo-neutralidade. Assim, através da crítica da educação burguesa que o desenvolvimento da dialética permitiu, surge uma concepção de educação emancipatória. A burguesia, tendo necessidade da escola para gerar um senso comum favorável a ela, acaba fornecendo, dialeticamente, os instrumentos para minar-se a si própria, ampliando sua própria contradição. A escola parece ter duas funções contraditórias: conservar e minar as estruturas capitalistas. A educação torna-se instrumento de luta da classe oprimida e o lugar de uma contra-hegemonia (Gadotti, 1983, p. 74-75).

Gadotti (1983) segue uma perspectiva crítica, dialética e transformadora da realidade, e, nesse sentido, ela não deixa de ser emancipada. A pedagogia histórico-crítica investiga a formação humana unilateral na perspectiva de superação da sociedade capitalista. Nas condições atuais, embora não sendo satisfatório, diante do contexto vivido na atualidade,



admite-se que a formação humana omnilateral não será plenamente alcançada na sociedade capitalista por depender de mudança e superações no sistema das relações sociais capitalistas. Duarte (2017) aludiu que o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, citando a importância da escola nesse sentido, mas ressalta que não se limita a ela para que o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos ocorra (Duarte, 2017, p. 102).

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica subsidia teoricamente ações que fortaleçam a escola, visando o desenvolvimento consciente do sujeito para a superação pelas lutas de classes e das mais diversas formas de alienação das atividades e da vida humana, ou seja, na própria história da educação brasileira existem exemplos de como a classe dominante e os intelectuais reagem de maneira contrária às forças sociais que lutam por um sistema educacional que socializa o saber sistematizado. Em se tratando da educação escolar sistematizada, no contexto da formação integral e formação omnilateral, é oportuno sinalizar que

A defesa da educação de tempo integral pode se limitar à questão do tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que verdadeiramente assuma o compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. É o que acontece, por exemplo, com algumas escolas de tempo integral nas quais as atividades realizadas no chamado "contraturno" assumem um caráter predominantemente lúdico, chegando até a prejudicar a atividade de estudo, pois a criança retorna à sua casa, ao final da jornada, cansada e sem ter feito a lição de casa porque estava envolvida com atividades distantes do processo de aprendizagem das ciências, das artes e da filosofia. Nesse caso, a ampliação do tempo de permanência diário na instituição escolar não produz avanços em termos de uma formação plena do indivíduo e levanta questionamentos sobre a eficácia educativa dessa medida (Duarte, 2017, p. 107).

É necessária a discussão sobre a finalidade das atividades que integram o tempo de permanência na escola, seja ela de período integral ou não. Nesse sentido, não terá êxito ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola se as atividades escolares estiverem na direção oposta à apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado.

Na perspectiva da formação omnilateral coloca-se para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com os saberes das ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia, devendo cada campo do conhecimento apresentar-se na perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade atual, pois defender a socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social não significa

ingenuidade em relação à história, mas sim reconhecimento de que há conquistas que devem ser preservadas (Duarte, 2017, p. 110).

Em síntese, a educação omnilateral, de fato objetiva o homem completo pela busca de conhecimento, pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, esse processo de construção de uma educação omnilateral demanda formação permanente e ter o entendimento de que a educação na sua essência ontológica não deve servir apenas para suprir as necessidades de um mercado capitalista, e sim aprendam os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos através da relação de ensino e de aprendizagem, mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo na prática.

Diante disso, a pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia marxista, não reduz a formação omnilateral à educação escolar sistematizada, por compreender que a formação omnilateral só será alcançada com todo seu vigor a partir da superação da sociedade capitalista, firmando o papel da escola pela luta por uma formação omnilateral, ultrapassando a ideia de escola de tempo ampliado e tão pouco com currículos compostos por saberes que não provocam uma prática transformadora aliada a mudanças críticas.

### **3.2 Educação integral: para além do tempo de permanência na escola**

No contexto da crise do sistema capitalista, a Educação Integral apresenta-se nas contradições do sistema econômico da atualidade, nos quais se encontra a classe trabalhadora submetida a todas as formas de exploração do trabalho, em todos os espaços da sociedade, portanto, a escola também está inserida nesse meio, sendo que os programas de fomento para a educação integral em tempo integral, podendo ser favoráveis a infância, se deixar de ser somente uma política de governo partidário, se deixar de partir de uma teoria pragmática que nega o conhecimento científico, se deixar de ser política superficial como opressão da pobreza.

A educação como mediação no interior da prática social é ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, assim sendo, é necessário conhecer e entender a essência e os fenômenos relacionados à sociedade, e

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os

homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (Saviani, 2012, p. 19).

A educação pode contribuir para mudanças e enriquecer os indivíduos, fazendo com que eles se apropriem de determinados conhecimentos para mudanças reflexivas e essa apropriação desencadeia novos conhecimentos, que aproximem os indivíduos das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano, considerando que a educação escolar transmite aos indivíduos aquilo que “[...] eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas” (Magalhães; Marsiglia, 2013, p. 244).

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo proporciona a apropriação da humanidade coletiva e histórica, orientando-o ao desenvolvimento de uma percepção crítica de mundo, de uma concepção de mundo mais refinada, elaborada e complexa, de uma vivência social mais rica, menos miserável e plenamente ativa e transformadora (Turini; Santos, 2022, p. 4) tornando-o em “[...] alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (Martins, 2016, p. 22). No que se refere à mediação do trabalho educativo em tempos e espaços escolares envolvendo a concepção teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica, esta parte da premissa de que

A apropriação do conhecimento sistematizado voltado apenas para a sua apropriação não produz no indivíduo concepções mais elaboradas sobre a realidade. É necessária uma mediação educativa definida, planejada e intencional, voltando a atenção dos alunos à apropriação do conhecimento em direção à análise e futura resolução de problemas sociais. A mediação educativa não transforma a realidade social diretamente; seu papel é limitado e indireto, agindo na promoção de possibilidades para mudar a percepção dos alunos sobre a realidade em que vivem. São esses indivíduos, munidos de conhecimentos sistematizados, que são capazes de agir intencionalmente para transformar a realidade socio-histórica em que vivem (Turini; Santos, 2022, p. 7).

De acordo com Tunini e Santos (2022), toda mediação educativa só pode acontecer dentro da prática social, ou seja, toda experiência vivida que compõe, produz e reproduz a sociedade contemporânea, fruto de um processo histórico de atividades humanas coletivas. Nesse sentido, cabe à escola transmitir os conhecimentos produzidos historicamente, instigando nos alunos a necessidade de apropriação crescente desses conhecimentos em seus níveis mais elevados e que esses aspectos sejam propostos a partir da infância.

A pedagogia histórico-crítica entende que a educação escolar não deve se limitar às necessidades da vida cotidiana, mas produzir necessidades em níveis mais elevados (Duarte;

Jacomeli, 2017, p. 570). Assim, estará contribuindo para a formação desenvolvida do sujeito. É nesse sentido que:

A escola deve produzir essa riqueza nos alunos, não riqueza no sentido econômico, tão idolatrada na sociedade capitalista, mas riqueza plena de conteúdo. A escola atual produz necessidades cotidianas e para o imediato aos alunos, à contraposição à pedagogia histórico-crítica defende a produção de necessidades ricas e completas, fazendo com que haja a apropriação das objetivações humanas como a Arte, a Ciência, a Filosofia, levando os indivíduos a uma formação integral, omnilateral (Duarte; Jacomeli, 2017, p. 571).

Diante dessa concepção, compreendemos que a escola deve produzir o conhecimento para os alunos, e, neste enfoque sobre produção de conhecimento aos alunos, a educação integral deve gerar no aluno uma necessidade de apropriação de conhecimento e fazer com que essa necessidade aumente cada vez mais, de modo a tentar romper com o caráter unilateral.

De fato, é um grande desafio e certamente remamos contra a maré, na direção oposta à formação humana unilateral provocada pelo capitalismo, é necessário seguir em direção à formação omnilateral, superando o individualismo e os preconceitos da sociedade em que se vive, denominada capitalista.

#### **4. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM**

Nesta seção, retomo ao objetivo do mapeamento das dissertações de ampliar a discussão sobre a educação integral na RMS já realizada por outros pesquisadores, avançando nas análises das condições materiais e imateriais do trabalho educativo. Conforme está posto na página 39 desta dissertação, “podemos aprofundar e dar continuidade aos estudos sobre a temática na sequência deste trabalho”. Conforme resultados do levantamento, as pesquisadoras<sup>5</sup> iniciam uma discussão sobre a materialidade da educação, sem, entretanto, nominá-la, bem como introduzem o tema da imaterialidade quando abordam sobre currículo, formação docente, bem como a relação entre educação integral e a gestão das escolas, mas também, sem identificar como sendo tratado da imaterialidade da educação.

Assim sendo, apresentamos estudos sobre as condições materiais e imateriais das escolas da região, a partir da análise de aspectos da gestão educacional nas escolas que desenvolveram programas indutores de educação integral na Região Metropolitana de Santarém, mediante levantamento bibliográfico, legislações norteadoras e análise de bases de

---

<sup>5</sup> Ferreira (2016), Siqueira (2016), Castro (2017), Pereira (2018), Oliveira (2019) e Sousa (2020).

dados. Nas subseções tratamos sobre a implementação à materialização, focalizando nas condições materiais da educação em tempo integral e os aspectos intelectuais relacionados à imaterialidade, com a abordagem específica para a atuação (formação) dos gestores.

#### **4.1 Educação em tempo integral na RMS/PA: da implementação à materialização**

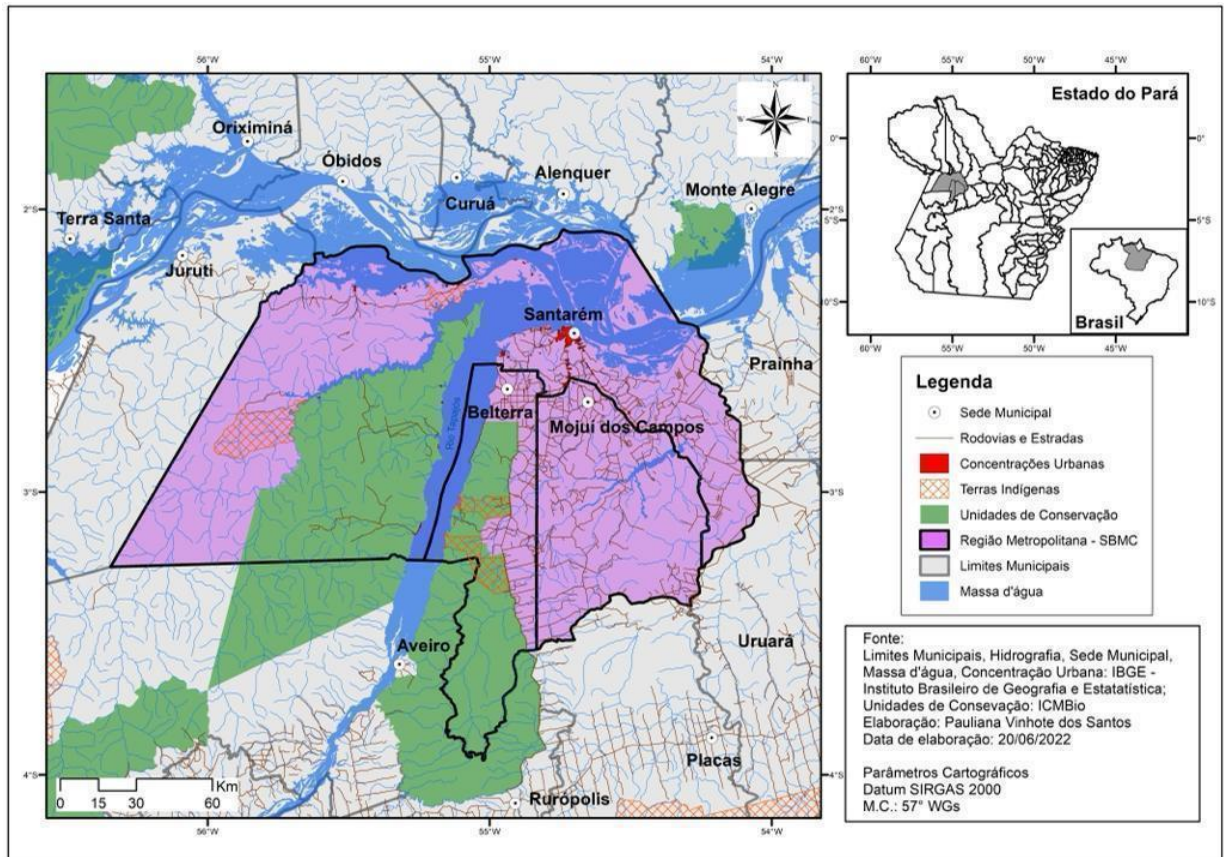
Desde a década de 1960, no Brasil, têm sido instituídos um conjunto de leis específicas que definem espacialmente as competências das chamadas regiões metropolitanas. Em 1973 houve a aprovação da Lei Complementar Federal n. 14, que instituiu as primeiras regiões metropolitanas no país. De modo que foi estabelecido, no Art. 6º, que os municípios pertencentes a essas regiões teriam preferência na obtenção de recursos federais e estaduais, inclusive sob a forma de financiamentos, bem como de garantias para empréstimos, caso necessário. Como políticas públicas, um dos principais desafios que historicamente marca a questão metropolitana no país é o estabelecimento de mecanismos eficazes de planejamento, gestão e delimitação desses espaços.

É importante salientar que a partir da Constituição de 1988 “[...] foi atribuída aos Estados a competência de instituir regiões metropolitanas, com vistas ao planejamento, à gestão e à execução das Funções Públicas de Interesse Comum (FPICs)” (Pará; Sedop, 2017, p. 10), sem definições claras sobre os critérios de delimitação e ampliação de regiões metropolitanas nem muito menos definições para os mecanismos do sistema gestor. A consequência foi estampada no país com conjuntos de aglomerados urbanos e regiões metropolitanas, compostos por grupos de municípios com fortes diferenças entre si nos aspectos econômicos ou sociais.

Com o intuito de enfrentar o desafio metropolitano no país, foi instituída a Lei Federal n. 13.089 de 12 de janeiro de 2015, conhecida como “Estatuto da MetrÓpole”. Conforme previsto no Art. 5º do referido Estatuto, as leis de criação de regiões metropolitanas estaduais deverão explicitar, para cada região metropolitana a ser constituída: a) a relação dos municípios que a compõem; b) a indicação das Funções Públicas de Interesse Comum (FPICs) que justificam sua instituição; c) a definição da estrutura de governança interfederativa e dos meios de controle social.

De acordo com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Obras Públicas (Sedop), a composição municipal da Região Metropolitana de Santarém/PA apresenta a configuração espacial aprovada pela Lei Complementar Estadual n. 79, de 17 de janeiro de 2012, portanto, com a presença dos municípios de Santarém (polo), Belterra e Mojuí dos Campos (Pará; Sedop, 2017, p. 11).

**Figura 1** – Mapa de Parâmetro Cartográfico - Mapa da Região Metropolitana de Santarém (RMS) Pará.



**Fonte:** Arquivo dos autores Colares; Santos, Colares. Elaboração: Pauliana Vinhote dos Santos. Elaborado em: 20/06/2022.

Santarém, município brasileiro do estado do Pará, está localizada na região oeste, na mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém, margem direita do rio Tapajós, na confluência com o Amazonas, distante cerca de 807 km em linha reta de Belém, a capital do estado, limita-se com os municípios de: a) ao norte, Alenquer; b) a leste, Prainha; c) a oeste, Juruti; d) a noroeste, Monte Alegre; e) a nordeste, Óbidos e Juruti; f) a sudeste, Prainha e Uruará; g) a sudoeste, Belterra; h) ao sul, Mojuí dos Campos (emancipado só em 2013) (Santarém; RPMS 2020-2023, 2019, p. 8). Santarém/Pa é considerado o terceiro mais populoso do estado, atrás somente da capital Belém e Ananindeua, considerado o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do oeste do estado.

No ano de 2021, sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 308.339 habitantes, ficando como o terceiro município paraense mais populoso, o oitavo mais populoso da Região Norte e o 91º mais populoso município do Brasil, ocupando uma área de 22.887,080 km<sup>2</sup>, sendo que 97 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano. No âmbito educacional, a Região Metropolitana de Santarém possui média de 356 unidades

escolares de educação infantil e 485 de ensino fundamental, possui 2.734 docentes, com número de matrículas de 10.097 na educação infantil e 54.828 no ensino fundamental (Pará; Sedop, 2017).

É uma das cidades mais antigas da região da Amazônia, Santarém foi fundada em 22 de junho de 1661 e em 1758 foi elevada à categoria de vila e quase um século depois, em consequência de seu notável desenvolvimento, foi elevada à categoria de cidade, em 24 de outubro de 1848. Destaca-se, aqui, a sua inclusão no plano das cidades históricas do país, sendo uma das mais antigas e culturalmente significativas cidades do Pará. Na década de 1970, até aproximadamente o final da década de 1980, Santarém foi declarada área de segurança nacional, assumindo, segundo Ramos (2004)

papel geograficamente estratégico para a segurança da Amazônia, momento em que os militares desenvolveram vários projetos na região, resultando na construção das seguintes obras: Hidroelétrica de Curuá-Una, BR - 163 (Cuiabá Santarém), porto de Santarém, aeroporto de Santarém, etc. Desde a década de 1990, Santarém tem assumido grande relevância econômica, com o desenvolvimento das culturas de soja, arroz e milho. Segundo Ramos (2004), a cidade tem recebido centenas de imigrantes do Mato Grosso e dos estados da região sul do país que, motivados pela ampliação do porto estatal da Companhia Docas do Pará, acessibilidade pela BR-163 e, sobretudo, pela construção do porto da CARGILL (empresa de origem norte americana, maior compradora e financiadora de lavouras de grãos do Brasil), têm investido no agronegócio na região. Para Ramos (2004), a importância estratégica de Santarém, neste novo contexto, reside: na sua proximidade com os portos europeus e americanos: no calado do Rio Tapajós; e, no clima, com sol e chuva abundantes, o que aumenta a oleosidade do grão, propiciando duas safras anuais. Nas últimas duas décadas, Santarém tem reafirmado a sua importância no contexto regional, em virtude da alocação e melhoria de serviços e infraestrutura, como a instalação de novas faculdades e universidades, shopping center, Hospital Regional do Oeste do Pará, serviços especiais como o do Centro HEMOPA, conjuntos habitacionais, grandes lojas, supermercados, etc. (OLIVEIRA, 2008). O papel polarizador de Santarém no oeste paraense se mantém forte (IBGE, 2007), apesar das diversas fragmentações territoriais pelas quais o município se deparou, a partir da década 1960 (Pará; Sedop, 2017, p. 18).

A urbanização de Santarém tem como referência a existência de dois grandes padrões de organização espacial que marcam a história da produção do espaço na Amazônia. Esses padrões são denominados: rio-várzea-floresta e estrada-terra-firme-subsolo (Gonçalves, 2001).

Para entendermos, o contexto rio-várzea-floresta predomina até meados da década de 1960 e foi marcado regionalmente pela presença da circulação fluvial de pequenas aglomerações populacionais, localizadas no entorno de áreas periodicamente alagadas, que conhecemos como várzeas, nesse período do extrativismo e no ciclo de exploração da borracha.

No contexto estrada terra-firme-subsolo, por sua vez, esboça um padrão de organização espacial que se caracteriza pela presença de grandes projetos de “[...] exploração mineral, construção de hidroelétricas e, também, pela abertura de estradas que conectam a região às principais cidades do país e possibilitaram a ocorrência de intenso fluxo migratório”. (Santarém; RPMS 2020-2023, 2019, p. 20).

O município de Belterra, pertencente à Região Metropolitana de Santarém, se estende por 4.398,4 km<sup>2</sup> e contava com 17.732 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de quatro habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. Está situada a 36 km a Sul-Oeste de Santarém.

Belterra, conhecida pelo patrimônio histórico-cultural e arquitetônico, foi criada no ano de 1934, a partir de interesses políticos-econômicos durante a vigência do Estado Novo do presidente Getúlio Vargas, por negociações entre o governador do estado do Pará, Dionísio Bentes (1926) e intermediários, em favor da instalação da Ford Motor Company do empresário Henry Ford no Pará, além do interesse do governo federal.

O município originou-se devido à procura por áreas para o cultivo de seringueiras na Amazônia brasileira, com o objetivo, principalmente, de abastecimento do comércio e indústria automobilística, impulsionado por Henry Ford, dos Estados Unidos da América (EUA) (Santos; Colares; 2016, p. 67). Em 1945, Belterra ficou sob jurisdição da União, com responsabilidade do Instituto Agrônomo do Norte (IAN) até 1958; do período de 1958 a 1962 ficou sob a responsabilidade do Estabelecimento Rural do Tapajós (ERT). Após esse período, Belterra fica incorporada à Superintendência da Política e da Reforma Agrária (Supra). De 1964 a 1969 foi base física do Ministério da Agricultura e, até o ano de 1995, Belterra era distrito pertencente ao município de Santarém/PA (Santos; Colares; 2016, p. 71).

De acordo com Santos (2016), no ano de 1995 recebeu sua emancipação pela Lei Estadual 5.928, de 29 de dezembro de 1995, em consonância com a aprovação da Lei de Criação do Novo Município, sancionada pelo então governador Almir José de Oliveira Gabriel, tendo sido desmembrado do município de Santarém com a mesma denominação. Sua instalação aconteceu em 1º de janeiro de 1997, com a posse do prefeito Oti Silva Santos, do vice-prefeito e dos vereadores eleitos no pleito municipal de 3 de outubro de 1996.

A emancipação trouxe grandes expectativas, esperanças da população por dias melhores, pelo anseio da presença do Estado (federal e estadual) por tornar-se nova unidade federativa. Nessa conjuntura, deu-se ao novo município a atribuição e responsabilidade na



condução em âmbito mais próximo, local, de ações e políticas públicas e sociais para sua população.

Com características fortemente rurais, a maior parte do território de Belterra está na área rural, cujo território se divide em Floresta Nacional do Tapajós – Flona (70% da área), esta criada por Lei Federal em 1974, pelo antigo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), atual Ministério de Meio Ambiente (MMA); Área de Preservação Ambiental do Aramaná (APA) (10%), criada em 1995 por lei estadual; além de outra parte fora das áreas de preservação (trecho da Rodovia BR-163, Santarém-Cuiabá), correspondente a 10%, segundo dados do Ministério das Cidades (2007) e IBGE (2010) (Santos; Colares; 2016, p. 73).

No município de Belterra, a educação escolar pública para a população resulta de ações pontuais do governo, da União, dos estados e municípios, mediante políticas educacionais. Santos e Colares (2016), em sua pesquisa referente ao município, destacam que os resultados obtidos sobre as políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belterra mostram que a política educacional do município foi planejada no sentido de atender às diretrizes da política macro, porém,

considerando o processo de descentralização e autonomia, previstos na CF (1988) e LDB (1996), passou por situações de aprendizagem institucional, quanto à urgência de estruturação administrativa, política, financeira e pedagógica da própria Secretaria, da rede pública municipal, paralela às mudanças por melhoria da organização político-administrativa de Belterra, quanto à carência de políticas públicas sociais. O que determinou grau de autonomia limitada e processos de centralização/descentralização/desconcentração nas ações da SEMED, para o devido cumprimento de suas atribuições municipais, quanto ao atendimento educacional à população, com limitações quanto aos insumos educacionais básicos para oferta da educação, como quantidade de prédios escolares próprios, quantidade de professores formados, recursos humanos, financeiros e materiais necessários para melhoria dos resultados da educação pública municipal. De todo modo, observamos que tais limitações, não representaram a inexistência e/ou falta de articulação de iniciativas locais entre o Município, com a União e Estado, mas representaram, no decorrer do período investigado, as pautas de prioridades e de demandas, por parte da SEMED para poder organizar a rede de ensino municipal, em prol de melhorias ou no sentido de amenizar as problemáticas educacionais. Ou seja, a cada época pesquisada observamos um processo gradativo de melhorias da educação municipal, tendo por referência os primeiros anos de emancipação da cidade (Santos; Colares; 2016, p. 213).

Nesse sentido, compreende-se que a sociedade local, as instituições governamentais e não governamentais reconhecem a importância de melhorar a qualidade da educação em

diferentes áreas na Amazônia, de modo a valorizar a política, a cultura e a educação local. Outro município pertencente à Região Metropolitana de Santarém é Mojuí dos Campos/PA.

Em 2005, integrantes da comissão de emancipação de Mojuí dos Campos estiveram em Brasília para debater a separação de Santarém. Em 2006, Mojuí dos Campos é desmembrado de Santarém. Desde o desmembramento, às eleições municipais que iriam realizar no distrito para decidir o primeiro prefeito em 2008, não ocorreram, mantendo-se como vila de Santarém. A nova data para a eleição foi marcada em 2009, mas foi adiada para outubro/2012, tendo sido eleito o primeiro prefeito do município, o Sr. Jailson da Costa Alves, tomando posse em 1º de janeiro de 2013. No dia 29 de maio de 2009, o TSE aprovou o plebiscito, depois que a Procuradoria-Geral Eleitoral emitiu parecer favorável, assinado pelo vice-procurador geral eleitoral, Francisco Xavier Pinheiro Filho. Mojuí dos Campos é o mais recente município do Estado do Pará, sendo o 144 município paraense. O gentílico de quem nasceu em Mojuí dos Campos é mojuicense (Fapespa, 2016, p. 8).

É o município mais recente, com 16.184 habitantes. Mojuí dos Campos permaneceu como distrito de Santarém/PA até 31 de dezembro de 2012, ascendendo à categoria de município com a posse de seu primeiro prefeito no dia 1º de janeiro de 2013, integra a Região Metropolitana de Santarém/PA, limita-se com os municípios: Santarém, Belterra, Placas e Uruará. Está localizado na região oeste do estado do Pará, na mesorregião do Baixo Amazonas. Sua área territorial mede 4.988.236 km<sup>2</sup>. As vias de acesso à cidade são a PA-431, que liga Mojuí dos Campos à BR-163 e a comunidade de São José. Ressalta-se, ainda, que após dois mandatos consecutivos do prefeito anterior, no ano de 2020 foi eleito um novo prefeito.

A Secretaria de Educação e Desporto de Mojuí vem se debruçando a partir de esforços devidos ao extenso território que acaba por impor algumas dificuldades de cunho logístico e outras situações. Até o ano de 2015, o município apresentava-se com 14 escolas-polos, localizadas em diferentes regiões do município, contabilizando 6.417 alunos matriculados no referido ano, perfazendo 66 escolas de ensino fundamental de 9 anos, a educação infantil com 23 escolas, e a Educação de Jovens e Adultos com 11 (Mojuí dos Campos, 2015, p. 11).

Atualmente, a Secretaria de Educação e Desporto (SEMED/MC) passa por reestruturação e, conseqüentemente, o Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos vem passando também por reformulação (Mojuí dos Campos, 2015, p. 11). A Prefeitura Municipal de Mojuí dos Campos/PA, por meio de seu site oficial (<https://www.mojuidoscamos.pa.gov.br/secretaria.php?sec=2>) tem, desde janeiro do ano corrente, atendido a 64 escolas públicas na área urbana e rural do Município, na área urbana de Mojuí dos Campos são 6 escolas trabalhando com a educação infantil básica (Escola Maria do Carmo, Escola Artur Calazans, Escola Júlio Walfredo, Escola Raimunda Queiroz, Escola

Francisco Chagas, Escola Santa Terezinha). Outras cinquenta e cinco escolas que compõem a rede pública estão distribuídas em cento e vinte e três comunidades pertencentes à Mojuí dos Campos. As escolas trabalham desde a educação infantil básica até o ensino fundamental (MOJUÍ DOS CAMPOS, 2022). Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), promove a educação básica para quatro mil quinhentos e cinquenta e três alunos da rede pública de ensino de Mojuí dos Campos (Mojuí dos Campos, 2022).

Portanto, conforme tomamos conhecimento nas linhas anteriores, a Região Metropolitana de Santarém está localizada no oeste do Pará, contemplando os três Municípios circunvizinhos de Santarém (sede), Belterra e Mojuí dos Campos. Nos estudos de Cruz e Monteiro (2019), Hage e Cruz (2015), na Região Metropolitana de Santarém/PA, por suas características, ainda persiste o ensino multisseriado, o fechamento de escolas no/do campo e cerca de 2,2% de professores sem formação em licenciatura, atuando na educação básica.

Santarém e Belterra possuem sistemas de ensino instituídos por lei municipal, o mais recente município, de Mojuí dos Campos, apresenta no site institucional da prefeitura o Decreto n. 456, de 14 de julho de 2019, dispõe sobre a composição de membros para elaboração do Sistema de Ensino e Conselho Municipal de Educação do referido município.

As escolas municipais da RMS são de responsabilidade das SEMEDs de cada município, a educação no município de Santarém foi regulamentada por meio de dois Planos Municipais de Educação (PME). O primeiro PME – 2004/2013, foi aprovado através da Lei n. 17.867, de 3 de novembro de 2004 e aprovou e estabeleceu metas e estratégias para o decênio. Logo “[...] contemplou diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como várias temáticas do campo educacional” (Santarém, 2015, p. 7). Esse primeiro plano contemplou a educação em Mojuí, pois na época ainda era integrada à Santarém.

Oliveira e Colares (2019) destacaram que o segundo Plano Municipal de Educação – PME 2015/2025, foi aprovado em 14 de julho de 2015 pela Lei n. 19.829, por meio 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) (Oliveira; Colares, 2019, p. 99).

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto propõe desenvolver políticas e diretrizes, estabelecer metas e normas, executar planos, programas, projetos e ações relativas à educação, cultura e desportos no município de Belterra. Em 2015, a Câmara Municipal sancionou a Lei municipal n. 225 de 19 de junho de 2015, aprovando o Plano Municipal de

Educação do município de Belterra, com vigência por 10 anos a contar da publicação, com vistas ao cumprimento dos dispositivos no inciso I do artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 dezembro de 1996, no artigo 8º da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) n. 13.005, de 25 de junho de 2014 e no artigo 98 da Lei Orgânica do Município de Belterra (Belterra, 2015).

Em Mojuí dos Campos, a gestão escolar da rede municipal é instituída por e de responsabilidade da SEMED (Mojuí dos Campos, 2015). A SEMED foi criada no Município de Mojuí dos Campos, em 15 de janeiro de 2013, pela Lei Municipal n. 1, com a missão de suplementar e promover a educação na rede pública municipal regular, bem como a educação especializada – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – atendendo aos parâmetros da LDB. Através da Lei complementar de n. 1, de 24 de junho de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos, com vigência por 10 anos a contar de sua publicação, com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 8º da Lei Federal de nº 13.005 junho de 2014 (Mojuí dos Campos, 2015).

Os estudos de Baptista e Colares (2022) apontaram que, embora na Região Metropolitana de Santarém/PA houvesse avanços relacionados ao amparo legal normativo da educação integral, o quesito tempo destinado às atividades escolares é o fator de relevância, já que a análise dos documentos legais normativos que tratam da educação em tempo integral – LDBEN, PNE 2001-2010, Fundeb e PNE 2014-2024 – a pesquisa demonstrou que todos fazem, ao menos, uma referência ao tempo destinado às atividades escolares, enquanto não existe referência explícita à categoria educação integral. Nesse sentido, não há, portanto, um aprofundamento a respeito da concepção de educação integral em que a formação integral do aluno esteja vinculada à questão do quantitativo de tempo de permanência na escola (Baptista; Colares, 2022, p. 114).

Por fim, a Educação Integral em Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos ocorre por meio de ações pontuais, em consonância com as Secretarias Municipais de Educação, mas com algumas limitações materiais. Na sequência dos estudos, aprofundaremos as condições materiais da educação.

#### **4.2 Condições materiais da educação em tempo integral na RMS/PA**

As políticas educacionais<sup>6</sup> têm sido objeto de estudos na atualidade, a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcam e influenciam marcos regulatórios no país. Nas últimas décadas no Brasil, vivenciamos um processo de mudanças, causadas pelas relações sociais capitalistas.

Essa reconfiguração da função social da educação estabelece a condição de contribuir para o enfrentamento das dificuldades criadas pela nova ordem mundial e da concorrência em uma economia globalizada, que traz condições de exploração pela forma social do capital. No contexto neoliberal, a orientação da organização das instituições educacionais vigora sob os princípios da mercantilização, da padronização, da responsabilização e da meritocracia.

Nesses moldes, a educação ampara-se no entendimento de que a organização da escola deve ser gerida como negócios, partindo do princípio de que, o que é bom para o mercado, é bom para a educação (Assis; Amaral, 2013; Freitas, 2011). Com esses interesses de cunho neoliberal, não estão interessados em políticas educacionais compreendidas no âmbito de políticas sociais que favoreçam os filhos da classe trabalhadora.

É a partir da visão de caráter contraditório das políticas que devemos ocupar espaços em defesa do direito à educação. Para Dourado (2020),

contexto atual como mediado por interesses e contradições que se traduzem no movimento hegemônico e em sua negação, afirmação, negação, afirmação... cujos desdobramentos são históricos e marcados por múltiplas determinações, que configuram o global ou a globalização como processo dinâmico (Dourado, 2020, p.14).

Dourado (2020) destaca a importância da educação, que deve ser entendida como prática social, cuja ação educativa não lhe confere autonomia, pois, educação não se confunde com a escolarização, que consiste em uma das modalidades da ação educativa, mas tem na escola o seu lugar privilegiado que é o espaço de institucionalização processual formal do pensar e do fazer. Não podemos olhar à escola, como um celeiro para o mundo capitalista, baseado nos princípios da mercantilização, padronização, responsabilização e meritocracia, não podemos aceitar uma escola omissa na preparação de cidadãos críticos sobre as relações humanas.

---

<sup>6</sup> No campo das políticas educacionais, o Estado tornou-se marcadamente descentralizador, gerencial e regulador (HYPOLITO, 2010). A descentralização caracterizou-se pela distribuição, por parte do poder central, da responsabilidade pelo financiamento, embora tenha preservado a gerência e a regulação da educação centralizadas pela União. Ou seja, as esferas estaduais e municipais do poder público não conquistaram a reivindicada autonomia, embora tenham assumido a responsabilidade em arcar com os custos da ampliação do atendimento escolar.

A escola tem papel social imensurável, e, através da ação educativa, atividade educativa, implícita ou explicitamente, apresenta uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação que elucida o homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência mediante sua prática social (Saviani, 2019).

É por este motivo que as políticas educacionais são compreendidas no âmbito das demais políticas sociais, como um direito social. Assim a ação educativa contribui para o pensar e o fazer na vida humana. Para Neto (2017) “Quando passamos ao direito predomina a mesma articulação com a totalidade social, porque o direito não pode ser entendido fora da esfera da reprodução da vida material” (Neto, 2017, p.103).

Neste pensar, compreendemos conforme a produção social da existência humana, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Saviani (2019) destaca a importância de prover condições subjetivas para a transformação da sociedade junto à participação cidadã, daí, a “importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência como compreensão da situação em que vivemos, esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles” (Saviani, 2019, p. 97). Essas condições implicam diretamente o trabalho educativo como forma de amadurecimento do conhecimento, o que atribui como condições subjetivas.

Na concepção marxista o trabalho material é fundamento essencial do ser humano; é por meio dele que o homem adapta a natureza a si e faz desse um ser genérico. A natureza do homem é produzir para ele a sua natureza. Já a natureza da educação é produzir justamente a humanidade – que é histórica e coletivamente produzida pela sociedade humana – através do contato íntimo e inseparável de professor e aluno, já que a aula é “produzida e consumida simultaneamente (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (Saviani, 2012, p. 12). Neste sentido, a educação integral estabelece em sua fundamentação o ser humano como ser histórico, que recebe influências e, ao mesmo tempo, é protagonista dessa história. À escola, por sua vez, cabe trabalhar com tal historicidade do indivíduo e ofertar uma formação mais ampla possível. De acordo com Coelho (2014), pode-se entender a educação integral [como] o trabalho educativo que entretete as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, não só, mas também na escola e, nesse espaço, ela é formal e intencional (Coelho, 2014, p. 186).

Faria (2012) argumenta que a escola pública nos tempos atuais não tem condições de arcar sozinha com a educação das crianças e dos adolescentes de forma tradicional, porém não podemos tirar este papel das políticas públicas e das escolas e atribuir às instituições privadas e a própria sociedade civil. Por isso, a educação integral retoma toda sua força na atualidade com o objetivo de atender a necessidade de reestruturação da escola para responder aos desafios de seu tempo histórico.

A essência dessa proposta parte do princípio de que, para garantir a educação básica de qualidade, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a vida da comunidade (Faria, 2012, p. 105).

Estamos preparados para isso? Para que as transformações ocorram, é preciso olharmos para as condições que as escolas se encontram, se estruturalmente, proporcionam espaços, adequações e preparos necessários para contribuir ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Condições materiais da educação são sim, premissas contidas nas políticas educacionais, é basilar para educação integral do cidadão, e deve de forma concreta/materialmente possibilitar e colaborar para sua vida material dos nossos educandos, não somente dos grandes centros, mas também na Amazônia Paraense, especificamente tratamos da Região Metropolitana de Santarém – Pará.

Nestes termos, a educação integral é uma política pública que preconiza a formação de um sujeito histórico capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade em espaços variados a partir de suas relações sociais. Precisamos discutir ainda mais e reivindicar direitos dessa política pública, para a formação humana, pois, educação é um processo social que diz respeito a todos e não apenas à escola, neste sentido, a prioridade é à formação de um sujeito em desenvolvimento de seu potencial. Implicando a produção de pontes entre os diferentes tempos e espaços de produção do conhecimento; entre o passado e o presente; entre o local e o global; entre o legado da humanidade e os saberes da comunidade em que se vive. Neste movimento está contida a ampliação de repertórios e a formação de sujeitos ancorada na valorização da diversidade.

Também, é elucidativo compreendermos que a educação no contexto escolar é imprescindível, pois, é um ato político e pedagógico na medida em que requer tomada de posição. Para Orso (2020) “Educação supõe conhecimento acerca do modo de organização e funcionamento da sociedade, de quem são os professores e os alunos, e a qual classe social

pertencem” onde supõe “ação intencional, planejada, articulada e sistemática, clareza acerca do papel social da educação, do projeto que queremos, definição do que, como, para que, para quem e quando ensinar, bem como, dos meios e fins da própria educação” (Orso, 2020, p. 54).

Nesse sentido, a ação educativa e, conseqüentemente, as políticas educacionais, seja de educação integral ou não, em qualquer das suas feições possuem uma dimensão política, já que não há conhecimento, técnica ou tecnologias neutras, pois todas são expressões e formas de atuação educativa.

Na Constituição Federal/1988, destacamos a garantia do acesso ao ensino gratuito e obrigatório; gestão democrática do ensino público; vinculação de impostos à educação e financiamento da educação (recursos para investimento das escolas públicas). Sobre o financiamento da Educação, “a Constituição no Artigo 69, obriga os Municípios, os Estados e o Distrito Federal a investir em educação no mínimo 25% dos recursos, os estados e a União 18%” (Orso, 2020, p. 76). No entanto, o novo contexto apresentado trouxe mudanças nas formas de organização e na gestão dos sistemas escolares e conseqüentemente das escolas públicas brasileiras. Essas mudanças foram justificadas pela necessidade de modernizar e atender às diretrizes igualitárias e universalistas dispostas na CF/1988.

Ainda na Constituição Federal (CF) de 1988 foi definido, no Capítulo III (Seção I, Da Educação), a responsabilização de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação. Nesse sentido, no artigo 211, parágrafo primeiro, está dito que,

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (Brasil, 2014, p. 8).

Conforme evidenciado na legislação, os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º CF). As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos. Problemas esses sendo visíveis e vivenciados nas escolas pública da Região Metropolitana de Santarém, poucas escolas recebem recursos suficientes ou reformas, a maioria encontra-se em condições mínimas para o seu funcionamento e acabam buscando alternativas de angariarem recursos



próprios através de promoções, eventos internos/externos como forma de amenizar os agravantes existentes.

Tais lacunas nas políticas educacionais são visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da conseqüente necessidade de universalização. Mesmo que exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996), em seu art. 8º, dispõe que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, ressaltando em seus dois parágrafos que a coordenação da política nacional fica a cargo da União e estabelecendo uma relativa liberdade aos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (Brasil, 1996).

Nesse ponto de discussão, compreendemos que a educação é um fator social e político fundamental, pois se credita a ela a capacidade de transformar a realidade por meio de políticas públicas que respondam às necessidades de universalização do acesso, permanência e êxito dos estudantes. Embora as políticas vigentes apresentem traços da ideologia neoliberal que sustenta o capitalismo, provocando exclusão onde deveria ter igualdade nas condições sociais econômicas, políticas e culturais para todos os cidadãos. Entretanto, é válido termos a consciência de que, à escola, à educação como um processo de formação humana, valoriza e contribui para a cidadania plena.

Para essa questão, inferimos, por sua vez, o Ministério da Educação - MEC tem seu papel relevante no ofício de exercer a função de coordenação federativa, tendo como desafio estimular as formas de colaboração entre os sistemas de ensino sejam cada vez mais orgânicas, mesmo sem que as normas de cooperação ainda estejam regulamentadas. Cabe ressaltar, inclusive, que o art. 13<sup>7</sup> da atual lei do Plano Nacional da Educação estipulou um prazo de dois anos a partir da sua publicação para que o poder público instituisse o Sistema Nacional de Educação em lei específica.

Fato este, resultante do movimento sobre os debates capilarizados pelas conferências em torno do Sistema Nacional de Educação - SNE, para Saviani (2010),

---

<sup>7</sup> Lei n. 13.005 - Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação desta lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Trata-se de construir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país (Saviani, 2010, p. 384).

A respeito do Sistema Nacional de Educação - SNE, Saviani alertou que não devemos dispor de uma “lei arcabouço” ou acomodar as distintas realidades existentes (unidades federativas autônomas, sem procedimentos de trabalho comum, instâncias de articulação interfederativas, regras e diretrizes comuns, legítimas e válidas por todo o território nacional, etc.). Ou seja, no campo da política pública educacional/nacional, devemos dispor de uma legislação que “contemple tanto novos organismos vivos, de natureza interfederativa e com representatividade e legitimidade social, quanto o melhor delineamento das prerrogativas e atribuições federativas com vistas à garantia do direito’ (Dourado; Araújo, 2018, p.35).

O que nos permite constatar que o Sistema Nacional de Educação - SNE existe como conceito e como positividade jurídica, sua articulação federativa, em regime de colaboração mediante ações integradas, tendo em si um padrão de qualidade e de equidade dentro do Plano Nacional de Educação vigente.

Podemos citar ainda que a partir da Lei 13.005/2014, o SNE é visto como “aumento e asseguração da garantia do direito à educação” (Cury, 2016, p. 24). Com efeito, a Lei n. 13.005 apresentou um conjunto de metas e estratégias contemplando desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação no Brasil. O Plano Nacional de Educação vigente desde 25 de junho de 2014, em atendimento à Constituição Federal de 1988, conferiu ao país a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma educação com mais qualidade para toda população brasileira.

Os municípios, estados e o Distrito Federal, tiveram como missão constituir seus planos que pudessem compreender as suas realidades. Além disso, como política nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) estabelece diretrizes para a profissão docente, implantação da gestão democrática e financiamento do ensino, contemplando estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias no sistema de educação.

Araújo (2020) avalia como positivo a materialização/cooperação dos interfederativos, instâncias de participação, mecanismos e instrumentos de gestão democrática, bem como o desdobramento da relação técnica e financeira entre os entes apoiadas nos planos decenais na educação pública, estabelecendo a garantia do direito, independentemente do lugar de nascimento do cidadão federativo “considerando um avanço que contribui para mitigar

discrepâncias regionais e enfrentamento ao grave problema federativo de que há escolas extremamente disparem em qualidade, em regiões mais pobres, sem a devida atenção prioritária” (Araújo, 2020, p. 391), aqui enfatizamos as escolas públicas da Amazônia paraense de difícil acesso por questões geográficas ou por questões adversas.

Mesmo com todos os avanços mencionados, a educação escolar no Brasil ainda é marcada por desigualdade que nos constitui como sociedade. Por condições adversas, parte da população mais afastadas dos grandes centros, tardiamente começam a ter acesso ao sistema educativo. Podendo ser por inclusão tardia ou à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem pode comprometer o desenvolvimento do aluno.

Esse desafio busca ser enfrentado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei nº 13.005/2014), mediante as 20 metas e estratégias, apresentados como desdobramento para a desnaturalização do fracasso escolar, reprovações/repetências, saídas extemporâneas da escola e desigualdade social em muitas regiões de nosso país, bem como na RMS, onde em seus Planos Municipais de Educação - PME, objetivam avaliar o ingresso, permanência, e sucesso do aluno no seu aprendizado (Santarém, 2015) através de políticas públicas.

Sabemos que é um desafio que provém de lacunas das políticas públicas educacionais. Esses desafios não são novidades na educação pública no Brasil, pelo contrário, são históricos que se impõem aos responsáveis pela construção de uma sociedade republicana e democrática, na qual todos possam viver com dignidade, igualdade e direitos. Contudo, compreendemos que não adianta as discussões isoladas para as mudanças à nível local, se não existir prioridades educacionais no plano macro/nacional que favoreçam efetivação para o desenvolvimento integral e por educação de qualidade para todos.

No que se refere ao sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação, é preciso reiterar que “não encontrou, ainda, um encaminhamento adequado (Saviani, 2016, p 31) o que caberia a consolidação da “intersetorialidade” entre o Sistema de educação Municipal, Estadual e Federal e das outras Secretarias com o intuito de desenvolver uma política educativa ampla” (Goch; Colares, 2015, p.53). Em caráter global, de modo interdisciplinar e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal em todo território nacional.

Para Saviani (2016), não é o plano que deriva o sistema, é ao contrário, é sobre este que o plano deve se apoiar. Nestes termos, trazemos à baila a educação integral como política

pública educativa “ampla” para ser fortalecida com a consolidação da intersetorialidade, correspondendo ao desenvolvimento das habilidades necessárias para obtenção da qualidade educacional, tais como: intelectuais, físicas, psicológicas, morais, sociais, dentre outras.

Precisamos nos ater ao enfrentamento das desigualdades educacionais. Com esse fim, é necessário abordar aspectos relevantes relacionados aos diferentes espaços educativos com o tempo de permanência dos alunos na escola, com a ampliação progressiva da jornada dos professores, com o regime de colaboração com os entes federados na ampliação e reestruturação das escolas públicas na infraestrutura e formação de recursos humanos para que a educação integral seja materializada e garantida.

Portanto, a educação integral, especificamente, a educação em tempo Integral como política nacional por sua vez, se faz necessário ser debatida no campo educacional brasileiro a partir de diferentes matrizes teóricas e políticas como se percebe nos documentos.

Mas, discutir educação em uma sociedade que exclui, não é uma tarefa fácil e sim, um processo de resistência e persistência, o que nos faz retomar nas entrelinhas do PNE 2014/2024 a meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica”. Aqui, voltamos para reflexão da necessidade do planejamento educacional em sua amplitude, com o objetivo de oferecer uma educação com toda sua potencialidade e qualidade. Isso é materializar a educação, dando condições para a sua efetivação! Mas como isso é possível?

As estratégias para atendimento a essa meta estão detalhadamente descritas e apontam para diversificadas formas de sua compreensão e efetivação. Vale lembrar que a meta 6 está também estritamente articulada às diretrizes gerais do plano, especialmente àquelas que se direcionam para a qualidade do ensino, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais.

Portanto, oferecer uma educação com toda sua potencialidade e qualidade faz toda a diferença para o cidadão, também reforçamos que o desenvolvimento educacional desempenha um papel fundamental na promoção da educação integral, buscando a formação completa e holística dos indivíduos.

A partir das análises realizadas neste estudo de pesquisa, foi possível trazeremos aproximações para o entendimento sobre a materialidade das ações resultantes das políticas públicas educacionais, especificamente do PNE, sua execução ou pelo menos o que se aproximou, lembrando que o Plano Nacional de Educação tem a vigência de 2014 a 2024.

Sobre a análise do PNE e dentre suas metas propostas, focalizamos para o andamento da Meta 6 – Educação Integral, em que estabeleceu oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Para tanto, buscamos subsidiar os indicadores percentuais da Meta 6 no período do ano de 2015 a 2020 ao nível nacional, e um panorama geral das condições materiais da Educação em tempo Integral das Escolas Públicas de Ensino Fundamental na RMS/PA, como demonstrado a seguir.

**Tabela 1** – Indicadores percentuais da Meta 6 do PNE (2015-2020)

Ano	Estratégia 1	Estratégia 2
2015	44.6%	18.3%
2016	32.4%	12.6%
2017	40.4%	16.9%
2018	33.1%	13.9%
2019	33.0%	14.2%
2020	29.5%	12,9%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 20/02/2022.

O resultado da meta de número 6 no ano de 2020 indicou que 29,5% das escolas públicas no país ofertavam a educação em tempo integral. Sobre este indicador, expressou o número de escolas que ofertam ao menos uma matrícula em Tempo Integral, em relação ao total de escolas. Consideram-se matrículas em Tempo Integral aquelas em que o aluno permanece sete (7) horas ou mais na escola. Os percentuais por região não foram extraídos por não estarem disponíveis para consultas.

**Tabela 2** – Porcentagem de escolas públicas com matrícula em tempo integral. Brasil e RMS – 2015-2020

Ano	Brasil	Santarém/PA	Belterra/PA	Mojuí dos Campos/PA
2015	44,6	58,2	29,8	39,1
2016	32,4	7,6	-	-
2017	40,4	17,5	12,3	-
2018	33,1	28,9	1,9	-
2019	33,0	40,1	12	13,8
2020	29,5	11,1	-	11,5

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de dados do Observatório PNE – Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 20/02/2022.

No ano de 2015, o percentual nacional de escolas públicas com matrícula em tempo integral foi considerado razoável, embora com valores abaixo da Meta 6 do PNE, apresentando

variações no decorrer dos anos pesquisados; em 2016 demonstrou diminuição a nível nacional; em 2017, teve uma breve recuperação; manteve-se a média para menos nos anos de 2018 a 2020. Podemos observar que nos três últimos anos, o percentual de matrícula em tempo integral diminuiu a cada ano. Nacional e Região Metropolitana de Santarém, culminaram em uma decrescente nas escolas públicas com matrícula em tempo integral até o ano de 2020. No período apresentado na Tabela 1, a nível nacional, ocorreu uma redução de aproximadamente 33,9% no número de escolas com matrículas em tempo integral. A partir das análises concluídas, podemos considerar que todos esses percentuais estão abaixo da meta projetada e, possivelmente, será inviabilizada a execução da meta até o final da vigência do plano.

Observamos que o número de escolas públicas com matrícula em tempo integral é ainda muito baixo. Os dados apresentam o panorama da implementação da política de educação integral no município de Santarém (redução de 80,9%), Belterra (redução de 100%) e Mojuí dos Campos (redução de 70,6%) no que se refere à escola/matrículas em tempo integral entre os anos de 2015 a 2020.

Na Plataforma do Laboratório de Dados Educacionais (LDE), analisamos o número de matrículas em tempo integral (Municipal) na região urbana de Santarém/PA, Belterra e Mojuí dos Campos, do ensino fundamental anos iniciais (AI) e ensino fundamental anos finais (AF) nos anos de 2015 a 2020. Na Plataforma (LDE) destacamos o número de matrículas:

**Quadro 2** - Número de matrículas em tempo integral (Municipal) 2015 - 2020

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Santarém	226	241	225	290	290	239

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados do Laboratório de Dados Educacionais (LDE).

Em Santarém, as matrículas tiveram variação, manteve o percentual nos anos de 2018 e 2019, mas em 2020, a perda foi significativa, reflexo das dificuldades encontradas nos ambientes escolares, em termo de adequação, infraestrutura e preparo dos profissionais para atender o público das vagas destinadas à educação em tempo integral no ensino Fundamental da rede pública de ensino.

Em Mojuí dos Campos/PA e em Belterra/PA o número de matrículas na educação básica/educação integral nos anos de 2015 a 2020 não foi possível registrar, pois, eles não foram encontrados, considerados inexistentes.

Em Santarém, o número de escolas municipais da zona urbana, de ensino fundamental anos iniciais (AI) e ensino fundamental anos finais (AF) apresentou o quantitativo de escolas

com ações indutoras de Educação Integral, nos anos de 2015, duas escolas; em 2016, três escolas; em 2017, uma escola; em 2018, duas escolas; em 2019, três escolas; e em 2020, uma escola. Mojuí dos Campos/PA não apresentou dados sobre o número de escolas em educação integral – educação básica nos anos de 2015 a 2020.

O município de Belterra/PA na Educação Integral apresentou o número de escolas municipais (urbanas), de ensino fundamental anos iniciais (AI) e ensino fundamental anos finais (AF), apresentou somente uma escola no ano de 2015 de escolas de Educação Integral, nos anos de 2016 a 2020 não demonstrou nenhum dado referente a escola de educação integral.

Na Plataforma QEdu – Dados Educacionais analisou as condições de funcionamento das escolas, em dados comparativos da média a nível Nacional e da Região Metropolitana de Santarém, para esta análise, foram discriminados na tabela 3, por cada cidade pertencente a RMS/PA.

**Tabela 3** – (In)Suficiência de recursos financeiros para viabilizar o funcionamento das escolas. Brasil e RMS – (precisa informar o ano a que se refere essa informação)

Local	Os recursos financeiros recebidos foram suficientes?			
	Discordo Fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
Brasil	17%	50%	33%	0%
Santarém	22%	59%	19%	0%
Belterra	27%	36%	28%	9%
Mojuí dos Campos	8%	75%	17%	0%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de dados do QEdu Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>).

O resultado apresentado por este estudo não responde positivamente à hipótese inicial da Tabela 2 sobre as condições de funcionamento da escola: quanto aos recursos financeiros, os gestores apresentam insatisfação com os recursos recebidos nas escolas, consideram insuficiente para suprir todas as demandas da comunidade escolar e atividades pedagógicas, dificultando ainda mais os processos pedagógicos e burocráticos no âmbito escolares. A respeito dos aspectos das condições de funcionamento, desenvolvemos um quadro analítico dos percentuais da média nacional e da RMS no Quadro 3.

**Quadro 3** – Avaliação dos aspectos da escola 2015 - 2020

Gestores Respondentes (Escolas Municipais) Nacional: 36.457 Santarém: 102 Belterra: 10 Mojuí dos Campos: 10	Muito inadequado				Inadequado				Adequado				Muito Inadequado			
	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí C.	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí C.	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí C.	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí C.
a) Condições de uso dos equipamentos da área externa de criação.	18 %	24 %	30 %	10 %	35 %	42 %	60 %	70 %	45 %	33 %	10 %	20 %	0 %	0 %	0 %	0 %
b) O acesso à área externa de recreação	18 %	21 %	30 %	0 %	38 %	47 %	40 %	73 %	41 %	31 %	30 %	27 %	0 %	0 %	0 %	0 %
c) O acesso à entrada principal das pessoas com deficiência física e visual (ex.: rampas e marcadores no chão).	13 %	19 %	30 %	17 %	35 %	35 %	40 %	42 %	49 %	44 %	36 %	42 %	4 %	0 %	0 %	0 %

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados do QEdú Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>).

Sobre as condições de uso dos equipamentos da área externa, acessos e segurança na escola, evidenciamos nas respostas dos gestores das instituições da RMS, as estruturas da escola são inadequadas, com adaptações ou insuficientes para atender adequadamente os discentes. Uma pergunta que se pode fazer é: se as estruturas escolares são insuficientes nas escolas mesmo se tratando dos turnos regulares, como se pode pensar a ampliação do tempo de permanência na escola? Outro ponto relevante a ser mencionado, é onde pontamos para avaliação insuficiente, por parte dos gestores, nas condições de uso dos equipamentos da área externa de criação (média de 69,7%) muito inadequada ou inadequada, e no acesso à área externa de recreação (64,7%) muito inadequada ou inadequada. Entretanto, o acesso à entrada principal de pessoas com deficiência, já apresenta maior grau de satisfação, por parte dos gestores, quando indicam que 54,7% desse acesso encontra-se adequado.

Neste pensar sobre os recursos e infraestrutura das escolas públicas municipais, apresentamos na Tabela 4, a média nacional sobre a efetivação do calendário escolar pré-estabelecido.



**Tabela 4** – Questões que interferem na Interrupção do calendário escolar. Brasil e RMS. – 2015-2020

Questões	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí C.
Falta de água	14%	24%	0%	50%
Falta de energia	9%	10%	0%	30%
Falta de merenda	3%	0%	0%	0%
Greve de professores	15%	5%	0%	0%
Vandalismo nas instalações	2%	0%	0%	0%
Problemas de infraestrutura da escola	14%	10%	0%	0%
Eventos externos (paralisação, bloqueios, etc)	12%	38%	0%	0%
Eventos climáticos	3%	0%	0%	0%
Outros	28%	13%	100%	20%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de dados do QEdú Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>).

Na média nacional, a efetivação do calendário escolar pré-estabelecido apresentou variação. Em Santarém/PA, o calendário escolar pré-estabelecido foi cumprido sem paralisação permanente, porém apresentou eventual interrupção do calendário, atribuído aos eventos internos e externos como, por exemplo, as paralisações, a falta de água, energia e problemas de infraestrutura da escola, fatores estes que interferem no planejamento pedagógico escolar.

No município de Belterra/PA, os gestores participantes não apontaram para um problema específico que tenha gerado a interrupção do calendário acadêmico, o que ocorreu por outros fatores, considerando o próprio sistema e o estrutural que implica diretamente o rendimento e o andamento do calendário das escolas da rede pública municipal. Em Mojuí dos Campos/PA, os gestores participantes especificaram três dos nove itens pesquisados, como a falta de energia e água, além de outros fatores, e relacionam como um todo que sua organização precisa ser repensada, planejada e efetivada, para não comprometer o rendimento escolar das escolas públicas do município.

Em análise, observamos que a predominância das interrupções na Região Metropolitana de Santarém demanda problemas estruturais de infraestrutura, como o item básico, por exemplo, a falta de água, energia, entre outros itens considerados básicos para o funcionamento de uma escola, sinalizando que o cumprimento do planejamento do fazer da escola, suas atribuições e demandas tem sido precarizado por ausência de condições fundamentais para o funcionamento das instituições. Sendo assim, mais uma vez questionamos sobre as condições

para que as crianças e jovens possa ficar em jornada integral na escola: existe condição para isso?

Sabemos do direito que as crianças têm de aproveitar e ficar mais tempo na escola, mas é relevante salientarmos a necessidade que o poder público tem de se atentar para as condições materiais e adequações estruturais, são necessários para o funcionamento adequado e satisfação dos educandos, educadores e comunidade escolar em usufruírem de espaços escolares muito bem-preparados, com boas condições de trabalho para receberem os alunos.

As condições de uso dos equipamentos da área externa de recreação, são destacadas na Tabela 5.

**Tabela 5** – Condições de uso dos Equipamentos da área externa de recreação. Brasil e RMS – 2015-2020

Equipamentos	Nacional (45.747 gestores)	RMS/PA (117 gestores)
Tanque de areia	10%	1%
Gira-gira	12%	1%
Túnel Lúdico	4%	0%
Gangorra	5%	9%
Escorregador	13%	17%
Casinha	6%	6%
Balanço	16%	16%
Brinquedo para escalar	13%	3%
Banco	17%	27%
Outros	4%	20%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de dados do QEdú Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>).

Constatamos através dos percentuais, que em relação às condições de uso dos equipamentos da área externa, apontamos para recursos limitados disponíveis aos alunos no momento de recreação, dispondo somente de bancos (27%), escorregadores (17%) e balanços (16%) para ofertarem aos alunos das escolas públicas. Outro aspecto importante sobre como a escola adquire recursos pedagógicos, os dados apontam que os recursos para compra são provenientes da própria escola/Secretaria, recurso este que vem de verba pública. Para complementar essa constatação descrita, apresentaremos no quadro 4, os dados sobre o fornecimento ou não de recursos para o funcionamento das escolas públicas.

Ademais, os equipamentos internos e da área externa também são fundamentais para o bom funcionamento da escola e deve permitir um bom ambiente entre os que ali frequentam, e oferecer um espaço adequado e de qualidade, que desperte a criatividade, estimule o aprendizado, e permita o pleno desenvolvimento do aluno ao integrar espaços e ações, oferecendo ambientes adequados para todos os tipos de atividades de ensino e aprendizagem, como também recreativas.

**Quadro 4** – Fornecimento ou não de recursos para o funcionamento das escolas. Brasil e RMS 2015 - 2020

Fornecimento ou não de recursos para o funcionamento das escolas		
Recursos	Nacional	RMS/PA
Programa Dinheiro Direto da Escola	93%	96%
Eventos promovidos nas dependências da escola (festas, rifas etc.)	64%	84%
Empresas que apoiam a escola	13%	13%
Organizações sem fins lucrativos	16%	17%
Repasses da rede de ensino	61%	43%
Pagamentos de taxas pelos familiares dos(as) estudantes	1%	1%
Contribuições voluntárias dos familiares dos(as) estudantes	-	27%
Contribuições voluntárias dos profissionais da escola	31%	57%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados do QEDU Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>).

Com relação ao fornecimento ou não de recursos para o funcionamento das escolas referente ao Programa Dinheiro Direto da Escola; eventos promovidos nas dependências da escola (festas, rifas, etc.); empresas que apoiam a escola; organizações sem fins lucrativos; repasses da rede de ensino; pagamentos de taxas pelos familiares dos(as) estudantes; contribuições voluntárias dos familiares dos(as) estudantes; contribuições voluntárias dos profissionais da escola, o percentual em destaque foi o atribuído ao Programa Dinheiro Direto da Escola, com destaque para a média nacional e para a RMS/PA, em sequência, destacamos atribuídos a forma complementar, onde destacamos outros recursos que chegam através de eventos promovidos nas dependências da escola (festas, rifas, etc.) e por outros meios, seja por meio de repasses da rede de ensino ou seja, por ações próprias promovidas pelas escolas. O Quadro 4 mostra que a maior fonte de recursos financeiros que permitem o funcionamento das escolas, tanto a nível nacional quanto na RMS, é oriunda do PDDE. Entretanto, merece destaque as ações desenvolvidas pelas próprias escolas, visando arrecadar fundos para sua manutenção, caracterizados por eventos promovidos nas suas dependências (84%), seguida de contribuições voluntárias de profissionais da escola (57%).

Embora a escola receba os recursos provenientes da esfera pública, constatamos a insuficiência do recurso para gerir todas as necessidades da escola, que são cada vez mais ampliadas nas escolas públicas, os recursos são limitados e as demandas são ilimitadas, exigindo do gestor, planejamento, reorganização dos processos administrativos escolares, pois “gerir uma escola vai além da simples aplicação dos métodos, técnicas e princípios da

administração empresarial; como uma instituição social, sua lógica organizacional e suas finalidades são demarcadas por fins político-pedagógicos' (Machado; Falsarella, 2020, p. 382).

Diante as inúmeras necessidades da escola, as contribuições voluntárias dos próprios servidos de quem nela trabalham acaba sendo diversificada e necessária para alguns reparos ou até mesmo para aquisição de pequeno porte, porém, de extremo valor para a escola, como exemplo, uma mobília que se extravia ou até mesmo um conserto da máquina copiadora (xerox), entre outras situações que ocorre. Também, alguns recursos são provenientes de doações dos pais e sobre a realização de eventos para conseguir dinheiro para as tarefas básicas ou permanentes da escola, como, por exemplo a cobertura de uma passarela do portão de entrada. Ambos os aspectos dificultam, também, a realização da jornada ampliada.

Dando continuidade, registramos os dados da Plataforma QEdu Dados Educacionais referentes ao oferecimento de merenda aos estudantes, mostrada no Quadro 5, os dados comparativos da Região Metropolitana de Santarém (RMS/PA) com os dados nacionais.

Sobre a quantidade de refeições que são oferecidas nas escolas, destacamos um total de respondentes: Nacional (64.481); Santarém (140); Belterra (140); Mojuí dos Campos (12). Apresentamos o quadro de análises, referente às refeições oferecidas nas escolas públicas para os alunos do ensino fundamental.

**Quadro 5** – Quantidade de refeições oferecidas, por tempo de permanência nas escolas. Brasil e RMS. 2015 – 2020

Quantas refeições são oferecidas nas escolas				
Para alunos(as) que permanecem menos de 4 horas na escola				
	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Uma Vez	64%;	85%	45%	75%
Duas Vezes	15%	-	-	8%
Três vezes ou mais	-	-	-	-
Não se aplica	21%	15%	55%	17%
Total	100%	100%	100%	100%
Para alunos(as) que permanecem entre 4 e 7 horas na escola				
	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Uma Vez	21%	32%	64%	25%
Duas Vezes	22%	24%	9%	25%
Três vezes ou mais	17%	-	-	-
Não se aplica	40%	44%	27%	50%
Total	100%	100%	100%	100%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados do QEdu Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>).

Embora reconheçamos a importância da oferta de merenda nas escolas públicas, mesmo recebendo recursos da esfera federal e municipal, ainda há inconsistência quanto ao estabelecimento de sua oferta para os educandos. Observamos que a merenda escolar, mesmo

sendo um fator expressivo de relevância para a grande população, e filhos de famílias carentes, ainda, há necessidade de ser fortalecido esse aspecto, melhorando não somente a quantidade, mas também reforçando um padrão de qualidade para suprir a necessidade da alimentação nas escolas públicas.

Podemos afirmar que não tem como a criança ficar sete horas diárias na escola e só ter uma refeição no dia. Pois, permitir que alunos de educação integral passem longas horas na escola com apenas uma refeição no dia é uma preocupação válida e deve ser abordada com sensibilidade e atenção pelo bem-estar das crianças. Mesmo que existam várias razões pelas quais isso pode acontecer e algumas delas incluem: orçamentos/recursos escolares limitados ou falta de financiamento público suficiente para programas de educação integral.

Essas limitações não podem ser justificativas para deixar de ofertar gratuitamente aos alunos, sendo que eles são os sujeitos do processo educacional, e tem direito de receber alimentação com valor nutricional em espaços adequados na escola.

A respeito dos livros didáticos, demonstramos os dados comparativos na Tabela 6. Para esse aspecto, o total de gestores respondentes foi: Nacional (65.785); Santarém (142); Belterra (11) e Mojuí dos Campos (12).

**Tabela 6** – Recebimento de livros didáticos nas escolas públicas. Brasil e RMS. 2015 - 2020

	Nacional	Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Discordo Fortemente	9%	13%	-	-
Discordo	38%	56%	64%	50%
Concordo	42%	23%	27%	33%
Concordo Fortemente	11%	8%	9%	17%

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de dados do QEdú Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>)

O material pedagógico é importante para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, mesmo o livro didático sendo primordial e necessário, por ser um dos itens de pesquisa, leitura e estudo nas salas de aula em todas as instituições de ensino, os dados revelam que não são os mais usados individualmente pelos alunos. As escolas não recebem os livros didáticos para todos, a quantidade não supre a necessidade. A partir dos dados expostos, verificamos a insuficiência de livros didáticos nas escolas públicas, comprometendo a aprendizagem e o rendimento do discente, pois, o recurso didático pedagógico, neste caso, o recurso “livro”, favorece a leitura conceitual e as práticas de exercícios das disciplinas estudadas em sala de aula. Neste ponto, consta mais uma fragilidade para a implementação de ampliação da jornada escolar: não há recursos pedagógicos básicos para promoção de atividades pedagógicas na escola sequer no tempo “regular”.

Os resultados da pesquisa apresentados nas plataformas educacionais apontaram para as condições materiais das escolas públicas. Esses resultados não abrangem apenas escolas de educação integral, considerando matrículas, estruturas físicas e preparo das escolas. Ficou explícita uma grande fragilidade nas escolas públicas, distanciado daquilo que seria almejavél como padrão de qualidade ou condição elementar para implementar a jornada escolar ampliada.

Na Região Metropolitana de Santarém, a estrutura física de muitas escolas ainda limita as atividades que podem potencializar a educação integral. É possível identificar um alto percentual de escolas sem estrutura mínima de funcionamento com relação à manutenção predial e disponibilidade de espaços adequados para realização de atividades que extrapolam a sala de aula. “A escola existe e deve propiciar aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)” (Saviani, 2019, p.60), portanto, a educação como um direito social fundamental constituído, se torna uma obrigatoriedade do Estado perante os indivíduos, com implantação de ações e programas voltados para a universalização da educação básica para a melhoria da educação, da estrutura física das escolas, assim como um todo, nos diferentes níveis e modalidades, potencializando a educação integral do indivíduo de fato e de direito e não somente como ações pontuais.

Orso (2020), nos alerta que

“o indivíduo não se explica por si mesmo”, que é multideterminado, isto é, que não é o único responsável por si mesmo. Assim, pode-se dizer que a escola também não se explica por si mesma. É fenômeno multideterminado. Suas razões não se encontram nela mesma, encontram-se na totalidade social. Conseqüentemente, não podemos fazer da escola uma responsabilidade exclusivamente dos educadores, dos que nela trabalham. Afinal, o que, como, a quem e em que condições se ensina e se educa, em geral, não são determinados e definidas no interior da escola, pelos professores. Portanto, transformar a escola e os docentes nos únicos responsáveis pela educação, pela sua qualidade, pela aprendizagem ou não dos alunos, é uma forma de deslocá-la do conjunto das relações, é uma maneira de autonomizá-la, de escamotear a realidade e transformar uma responsabilidade que é coletiva e social, num problema ou numa responsabilidade individual, dos professores. Isso, porém, se presta mais para o controle da escola e dos próprios professores, do que para resolver os problemas (Orso, 2020, p.55).

Com efeito, credita-se que a capacidade de transformar a realidade ocorrerá por meio de políticas públicas comprometidas e com boas condições materiais de funcionamento, que respondam às necessidades de universalização do acesso, permanência e experiências exitosas dos estudantes e escolas com infraestruturas que permitam articulação direta entre trabalho intelectual e atividades práticas, com ensino capaz de propiciar o domínio dos fundamentos

científicos dos múltiplos conhecimentos. No entanto, fica evidente o tamanho do desafio que devemos enfrentar para se fazer valer e assegurar esse direito.

Colares e Arruda (2020) reforçam a necessidade da consolidação de políticas de Estado, de caráter permanente, que ultrapassem os governos e garantam a educação básica, a implementação e expansão da educação integral. As autoras sinalizam para o aspecto pedagógico, que impacta na implementação de um projeto de educação de tempo integral, na incompreensão da concepção de educação integral e na sua operacionalização da jornada ampliada do tempo escolar (Colares; Arruda, 2020, p. 5).

Falar da transformação da educação em “escolas de tempo integral”, que foi propagandeada nos discursos políticos como resolução dos problemas educacionais, porém, não passou de falácia midiática, pois

Primeiro porque se antes os recursos já eram insuficientes, com o congelamento dos investimentos por 20 anos, somado aos sucessivos cortes, a situação piorou muito. Segundo, porque o número anunciado de escolas a serem transformadas em tempo integral em um país como o Brasil, de dimensões continentais, é irrisório. Além do mais, só serão autorizadas a funcionar em tempo integral, as escolas que se submeterem e acatarem as exigências e determinações dos “sábios” e “expertos” de plantão, a critério do Ministério da Educação, que, aliás, nesses governos não goza de muita credibilidade. Traduzindo, a “educação em tempo integral” não passa de uma propaganda enganosa (Orso, 2020, p. 40).

O que de fato se apresentou foram mudanças, como a elevação da carga horária de aula, elevando o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Contudo, sem o aporte de recursos para contratação de professores, ou para realizar investimentos em infraestrutura e melhorar a formação profissional, mas ao contrário, mediante sua redução (cortes na educação) fica inviável a qualidade da educação.

Portanto, não adianta os municípios somente ampliarem a carga horária dos alunos sem recursos, o que não significa outra coisa senão aumento da cobrança de responsabilidade sobre os professores e as escolas, fazendo acontecer uma educação deficitária (ORSO, 2020, p. 41). A discussão instituída sobre o impacto de insumos escolares na aprendizagem de alunos é controversa.

Porém, buscamos analisar pilares de uma sustentação material de uma perspectiva de formação integral do ser humano, relacionada aos espaços educativos onde os resultados apontam infraestrutura inadequada das escolas como laboratórios, bibliotecas, espaços para recreação, educação física, atividades artísticas e atividades culturais, merenda e recursos financeiros e a vinculação desses à escola da rede pública.

A educação é um dos fatores fundamentais para a socialização da cultura e dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Assim sendo, a educação é um fator social e político fundamental, que pode transformar positivamente a realidade por meio de políticas públicas e ações concretas que respondam às necessidades de universalização do acesso, permanência e êxito dos estudantes nos ambientes escolares.

Na próxima subseção discutiremos como os aspectos intelectuais (imateriais) materializam-se na escola pública, com base no princípio da relação orgânica do gestor e comunidade educacional das escolas públicas do país.

Uma das ameaças mais graves e recentes para o direito à educação e ao próprio PNE é o (PLP 93/2023) aprovada na Câmara Federal, o texto gera pressão para a revisão dos pisos constitucionais de gastos em educação e saúde. Nessa perspectiva, a lógica fiscal imposta às políticas sociais desde 2016 configura-se efetivamente em um teto de direitos dado o quadro de insuficiências em seu acesso pela população brasileira, algo que o próprio monitoramento do PNE ajuda a evidenciar.

Destacamos que no primeiro semestre de 2023, o Plenário da Câmara dos Deputados aprovou 46 projetos de lei, 17 medidas provisórias, 18 projetos de decreto legislativo, 3 projetos de resolução, 2 projetos de lei complementar e 1 proposta de emenda à Constituição (PEC). Na área da educação, os deputados aprovaram proposta do Poder Executivo que tem como meta inicial viabilizar 1 milhão de novas matrículas na educação básica e ampliar a carga horária dos alunos. Acredita-se que por meio do Programa Escola em Tempo Integral, o Projeto de Lei 2617/23 estimulará a abertura de novas matrículas na educação básica.

O texto aprovado substitutivo do relator, deputado Mendonça Filho (União-PE), para o PL 2617/2023<sup>8</sup>, do Poder Executivo, que agora segue para apreciação do Senado Federal. (União-PE), o projeto estava em análise no Senado prevendo cerca de R\$ 2 bilhões em assistência financeira para 2023 e 2024. O programa será coordenado pelo Ministério da Educação e terá ainda estratégias de assistência técnica.

Em configuração de Projeto de Lei 2617/23 tinha a determinação da criação de matrículas novas obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular e às constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além de haver prioridade para escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, serão consideradas matrículas em tempo integral

---

<sup>8</sup> Análise disponível <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362716>



aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual, ou superior a sete horas diárias ou a 35 horas semanais em dois turnos, sem sobreposição entre eles.

O PL 2617/2023 foi sancionado<sup>9</sup> pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia trinta e um de julho de dois mil e vinte e três (31/07), em Brasília (DF), o Programa Escola em Tempo Integral<sup>10</sup> tem por objetivo da política pública, desenhada pelo Ministério da Educação (MEC), ampliar as vagas em tempo integral nas escolas públicas de todo o Brasil, a previsão é fomentar um milhão de novas vagas na modalidade em escolas de educação básica ainda em 2023. O investimento para esta leva inicial será de R\$ 4 bilhões neste ano e no próximo, a meta é de alcançar cerca de 3,2 milhões de matrículas até 2026, da creche ao ensino médio.

Parafraseando a fala do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir desse compromisso político educacional, reforçou: "Estimular estados e municípios a investirem no ensino em tempo integral é a reafirmação do nosso compromisso de oferecer uma educação de qualidade para todos e todas", esta declaração ocorreu durante a sanção do projeto de lei que institui o Programa Escola em Tempo Integral, no Palácio do Planalto.

Na próxima subseção discutiremos como os aspectos intelectuais (imateriais) materializam-se na escola pública, com base no princípio da relação orgânica do gestor e comunidade educacional.

#### **4.3 Aspectos intelectuais (imateriais): formação dos gestores na RMS/PA.**

Vimos na discussão anterior da subseção 4.2, que o processo de produção da existência humana, origina-se primeiramente, a partir da garantia de sua subsistência material, onde Saviani (2019) destaca que "o trabalho é uma atividade guiada por finalidades, no processo de produção o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação" (Saviani, 2019, p.99). Baseado nessa afirmação que destacamos a produção do saber.

Eis aí, o entendimento do homem como síntese de relações sociais, ou seja, os seres humanos, para se constituírem em si, necessitam se apropriar das objetivações humanas produzidas historicamente, precisam produzir conhecimento. Compreendemos, que não é a consciência dos homens que determinam o seu ser, mas é o seu ser social que, contrariamente,

---

<sup>9</sup> Vide em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/lula-sanciona-programa-que-preve-1-milhao-de-vagas-para-o-ensino-integral-em-2023.shtml>

<sup>10</sup> Vide em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/para-nos-mulheres-maes-educacao-integral-e-ferramenta-para-enfrentamento-de-desigualdades/>

vem determinar a sua consciência, o seu desenvolver na sua vida social (Saviani, 2019; Marx, 1978).

A partir desse entendimento, adentramos no campo da educação, reconhecendo sua importância e impulsionamento para o desenvolvimento da consciência do indivíduo como expressão da situação no qual está inserido, permitindo a compreensão do movimento que produz rupturas de determinado modo de produção, assim, propiciando à sua transformação. Dizemos então, que a educação é um ato político, determinada pelas características básicas da sociedade, ou seja, o homem é um produto da educação, e, a educação é uma atividade mediadora no interior da prática social global.

A partir dessa premissa, buscamos analisar sobre a garantia da educação básica, a implementação, expansão e sua materialidade. Entretanto, é necessário atentarmos para a consolidação de políticas de Estado, de caráter permanente, em destaque, citamos a educação em tempo integral, onde desenvolve e valoriza o ser humano em sua totalidade.

Efetivamente, Colares; Arruda (2020) afirmam a relevância de ultrapassar ações dos governos e sinalizam para o aspecto pedagógico e seu impacto na implementação de um projeto de educação integral em sua totalidade, onde possibilite destacar ações indutoras de educação em tempo integral, que conceba a compreensão e operacionalização da jornada ampliada do tempo escolar. O que significa, romper barreiras, ultrapassando objetivações humanas, explicitando a consciência pelas contradições da vida material, dando condições pela educação para superação de desigualdades de caráter estrutural, apresentado como desordem social.

Por esse motivo, que a educação tem o papel estratégico e indispensável para a transformação estrutural da sociedade. Nessa condição, a educação só faz sentido enquanto espaço de afirmação de direitos na sua singularidade, diversidade e participação como espaço de vida, desenvolvimento e aprendizagem para o ser humano.

Ao pensarmos a formação integral do cidadão, é necessário pensar em espaços com oportunidades de formação em dimensões vivenciais, intelectuais, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana, de modo a difundir atividades e conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, numa imersão contra-hegemônicas.

Estamos agora vivenciando um novo tempo, uma nova realidade, o presidente Lula (PT) sancionou, no dia 31 do mês de julho de 2023, a lei que cria o Programa Escola em Tempo

Integral<sup>11</sup> que tem por objetivo, ampliar vagas em tempo integral nas escolas públicas de todo o Brasil, fomentando um milhão de novas vagas na modalidade em escolas de educação básica ainda em 2023, porém, não podemos deixar de acompanhar a realidade no que se trata de planejamento e financiamento para a concretização e materialidade desse programa.

Nesta perspectiva, esse último tópico a ser estudado, destacamos como ponto de partida a compreensão de educação integral e educação em tempo integral, com destaque para os aspectos de cunho intelectuais (imateriais) na educação, enfatizando o conhecimento e a atuação dos gestores das escolas públicas de tempo integral da RMS/PA.

A partir dessas considerações iniciais, aflora então, o novo desafio analítico no eixo da imaterialidade: Mas do que se trata o conceito de imaterialidade ou trabalho imaterial? Como o trabalho imaterial fortalece o desenvolvimento da capacidade de adquirir domínio estratégico na produção do saber? Neste sentido, buscamos responder: o trabalho imaterial, conforme Hypolito e Grishcke (2013), é a informação que constitui os fluxos dos novos espaços de produção e reprodução social. Os autores destacam o trabalho imaterial como “o trabalho que cria produtos imateriais como o conhecimento, a informação, a comunicação” (Hypolito; Grishcke, 2013, p. 510). Para Amorim (2017), o trabalho imaterial como social depende da qualificação individual; que se fundamenta na capacidade de reconhecimento da informação; que não pode ser restringido pelo capital, mas acaba por, novamente, circunscrever-se à lógica de valorização capitalista.

Sob a ótica da produção não material, Saviani (2019), destaca que Marx vem distinguir duas modalidades:

aquela em que as mercadorias produzidas podem circular no intervalo entre a produção e o consumo, citando como exemplos livros, quadros, "todos os produtos artísticos que se diferenciam do artista executante"; e aquela "em que o produto não é separável do ato de produção, caso em que apresenta como exemplos a medicina e a educação, afirmando que "nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos" (MARX, 1978, p. 79). E, pois, na segunda modalidade - "o produto não é separável do ato de produção" - que Marx situa explicitamente as atividades docentes desenvolvidas nas instituições de ensino e, nesse caso, diz ele: "o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada e, pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas" (MARX, 1978, p. 79). De fato, a atividade educacional tem exatamente essa característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno, ou seja, o ato de dar aulas é

---

<sup>11</sup> Vide em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/para-nos-mulheres-maes-educacao-integral-e-ferramenta-para-enfrentamento-de-desigualdades/>

inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato (Saviani, 2019, p. 99).

À luz da análise de Saviani (2019), a atividade de ensino, especificamente quando ocorre a aula, compreendemos que é produzida e consumida concomitantemente na relação entre professor e aluno, ou seja, produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Nesse processo, a ação humana estabelece principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos entre as gerações, no caso, o professor e o aluno.

Consequentemente, "pela própria natureza da coisa, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados "pacotes pedagógicos": nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então a pergunta: essa tendência é generalizável? A luz das considerações anteriores, minha hipótese de resposta a essa questão é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em consequência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica (Saviani, 2019, p.100).

Observamos que Saviani esclarece a questão relativa à natureza da educação, afirmando se tratar de “uma atividade que se situa na esfera da produção não material, naquela modalidade em que o produto não se separa do produtor” (Saviani, 2019, p.100). Reforça que a educação desenvolve práticas relacionadas à questão do saber que, por sua vez, compreende elementos tais como ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, mediante uma série de relações ativas.

Além disso, a educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não-materiais” sendo as ideias, teorias e valores, conteúdos estes que vão influir decisivamente na vida individual do cidadão. Aqui retomamos o conceito de que para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o conhecimento das propriedades do mundo real, interligado à ciência, da valorização, interligada à ética e de simbolização, interligada à arte. Esses aspectos estão relacionados ao trabalho não-material.

Como sabemos, a educação se situa nessa categoria de trabalho não-material e daí decorre sua importância, por agir diretamente com o ser humano. Com essa compreensão, faz-se necessário definir a sua gestão. Gestão da Educação significa a tomada de decisões sobre o que se ensina, como se ensina, a partir de que finalidades, a quem se destina e com que

objetivos, o que implica em compromisso. Todas essas decisões necessitam ser pensadas e planejadas para que a formação que decorre da Educação seja a melhor e a mais humana possível.

No entorno de cada sujeito, também há os mais variados meios de comunicação e da tecnologia nas suas formas mais evoluídas, causando, ao mesmo tempo, impactos, perplexidades e motivações, expressando as características da atividade, configurando novos conceitos de tempo e espaço, gerando novas formas de pensar, sentir e agir. Porém, o elemento que ganha destaque na atualidade é o conhecimento, que tende a redefinir a centralidade e a importância da educação e da sua gestão, assim como da instituição escolar no processo de transmissão e assimilação do conhecimento científico que proponha a superação da hegemonia.

Outro ponto importante salientarmos, refere-se a boa ou má gestão da educação, não citamos aqui com um olhar simplificado ou banal, e sim, alertando para o real compromisso com a educação, pois, de certa forma, precisamos estabelecer essa garantia, uma que, exercerá influência decisiva sobre a possibilidade de acesso às oportunidades da vida em sociedade. Pois, a organização do trabalho pedagógico da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou incluyente, propiciando ou não o desenvolvimento integral ao ser humano.

Principalmente quando nos referenciamos à gestão comprometida na perspectiva da Educação Integral, onde segundo Ferreira e Colares (2022), consiste, a priori, numa concepção compreendida como a educação que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, constituindo-se como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (Ferreira; Colares, 2022, p. 5).

Portanto, a gestão educacional, está diante da responsabilidade de avançar na construção de seu fazer teórico/prático, através de seus planos e ações para salvaguardar a Educação, possibilitando cumprir seu papel político institucional e social interrelacionados aos aspectos do trabalho não-material mediante relações sociais e objetivações humanas transformadas em conhecimento.

Nessa direção, a educação e a gestão educacional da Região Metropolitana de Santarém buscam pela qualidade social da educação, porém, precisam dispor de ações, instrumentos e percursos capazes de promover uma gestão democrática associada aos anseios e desafios da realidade local (Colares; Colares; Soares, 2021, p.72), para se desenvolver. Essas políticas públicas educacionais implicam diretamente na gestão educacional, e sob essa ótica, adentramos no âmbito da concretude escolar e destacamos os participantes responsáveis pela

organização e coordenação do processo pedagógico, o que nos remete à discussão da distinção entre formulação (campo das ideias) e implementação (campo da realidade) e as políticas públicas educacionais.

A escola passa a ser o espaço de atuação de cada gestor educacional junto com toda equipe escolar e alunos, cada âmbito educacional apresenta-se com sua cultura peculiar, onde é preciso conhecer esses elementos que influenciam e recebem influência da gestão da escola. Por conseguinte, a gestão educacional teve destaque no período da redemocratização nacional, emanando na Constituição Federativa da República de 1988 como “uma concepção de gestão pautada na democracia e na participação coletiva dos sujeitos educacionais” (Colares; Soares; Cardozo, 2021, p. 2), passando a ser incorporada nas legislações e políticas educacionais pós-constituição, conquistando espaço nas instituições de ensino em todo o território nacional.

Todavia, a gestão educacional democrática da escola pública, apresenta-se como uma concepção descrita pelos mecanismos legais e normativos, que teria como propósito aproximar as relações existentes com todos os atores envolvidos, incluindo a família, comunidade e cultura o qual está inserido. No âmbito social, a educação implica assegurar “um processo pedagógico pautado pela efetividade social, de modo a contribuir para uma bem-sucedida aprendizagem de todos os educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população” (Dourado, 2007), de modo a colaborar para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

É com esse entendimento que analisamos os principais desafios da Gestão Educacional em sua concepção atua, idealizada como democrática, apontando proposições de superação e/ou melhoria da realidade observada, primando pela qualidade, democracia, autonomia e o caráter público do ensino (Soares & Colares, 2020a; Lima, 2013). É válido, lembrar que a gestão educacional/docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que justamente outro ser humano no modo fundamental de integração humana (Hypolito; Grishcke, 2013, p. 517).

Neste pensar sobre os desafios da gestão educacional, Colares; Soares e Cardozo (2021) destacam o Poder Público, as Políticas Públicas Educacionais, os atores Educacionais, os desafios e limitações na escola. Essas interrelações imbricam com as condições concretas para o gestor implementar ações que proporcionem uma educação integral, inserindo processos técnico-científicas e partilhando os conhecimentos entre os membros da sociedade (Hypolito; Grishcke, 2013).

Nesta direção, a gestão educacional na perspectiva democrática, constitui uma dimensão e um enfoque importante na promoção da organização, da mobilização e da articulação das condições materiais e humanas, de modo a possibilitar avanços com o trabalho participativo, autônomo e democrático, composto por todos os segmentos sociais da escola. Por certo, Saviani, (2019) afirma, a Educação é responsável por garantir a qualidade educacional, entendida como processo de mediação no seio da prática social global das relações humanas.

A despeito de tais características sobre os desafios da Gestão Educacional, se considerados possíveis, podem concorrer para o rompimento de ações autoritárias e proporcionar reflexão quanto ao papel de ‘todos’ na busca de uma escola pública de qualidade social. Salientamos que, apesar de sabermos que ainda não temos todas as respostas de modo satisfatórias para as incongruências da gestão educacional e compreendemos que os desafios são inúmeros.

Com esse olhar crítico, que apresentamos nessa subseção a analogia da gestão educacional como a rosa, desenvolvida pelos autores Colares; Soares e Cardozo (2021).

**Figura 2** – Representação da composição da Gestão Educacional na escola pública a partir do ciclo da rosa, desenvolvida por Colares; Soares e Cardozo (2021).<sup>12</sup>



Fonte: Colares; Soares e Cardozo (2021).

Os autores Colares; Soares e Cardozo enfatizam que,

a Gestão Educacional é composta por diversos segmentos e fatores sociais: no pedúnculo (haste) está o poder público com a responsabilidade de formulação e implementação de propostas governamentais; no receptáculo estão as políticas públicas educacionais que sustentam o termo e sua incorporação na escola pública; nas sépalas encontram-se os desafios e limitações existentes na realidade escolar que precisam ser superados; e nas pétalas (centro) estão

<sup>12</sup> <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12003>

os atores educacionais (gestores, docentes, alunos, pais ou responsáveis, técnicos administrativos e pedagógicos, profissionais de apoio, comunidade educacional e sociedade) (Colares; Soares e Cardozo, 2021, p.3).

Para esse efeito, os estudos apontam para o Artigo 14 da LDB 9.394/1996, onde se comprova que os sistemas de ensino determinam as normas de gestão democrática nas reformas políticas circulantes, dessa forma, a Gestão Educacional iniciou como exigência legal em todos os níveis e modalidades de ensino, os processos de gestão passaram a ser decisivos, também, por impulsionar a qualidade da educação e do ensino público.

Na LDB 9.394/1996, vê-se em seus princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996). A Constituição Federal de 1988, estabeleceu no artigo 214: “[...] o plano nacional de educação [...] 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 [...]” (Brasil, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE) constituiu-se como um documento direcionador de metas e estratégias que visam suprir as falhas existentes no campo educacional, bem como impulsionar o desenvolvimento e a qualidade da educação, trabalhando por meio da definição de indicadores educacionais (Colares; Soares e Cardozo, 2021, p.5). Configurando-se na Lei Nº 13.005/2014 instituiu o novo PNE (2014-2024), ainda vigente no país, definindo 20 metas para serem alcançadas no período de 10 anos, após sua elaboração, vale ressaltar que estamos no ano de 2023, prestes a findar o prazo para os cumprimentos de suas metas, diante disso, muitas encontram-se inviáveis sua efetivação.

Neste documento, a gestão democrática é evidenciada como políticas educacionais no atual PNE, elaborada na Meta 19, cuja finalidade é “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito, desempenho e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas [...]” (Brasil, 2014).

Apresentando oito (8) estratégias, a Meta 19 do PNE passou a ser assegurada e replicada em outras legislações educacionais, a nível estadual e municipal de educação, visando suprir as exigências governamentais na busca de maximizar a figura de um modelo democrático na escola pública, de qualidade, acessível e diversificado, apesar de estarem ocultos interesses mercadológicos e privatizantes. (Soares & Colares, 2020a). As estratégias da Meta 19, encontram-se premissas que visam impulsionar,



a efetivação da gestão democrática na escola pública, especialmente, pela condição de inserção dos sujeitos educacionais nos diversos processos que permeiam essa incorporação. Nas estratégias da meta 19, encontram-se: a exigência da criação dos planos estaduais (PEE) e municipais (PME) de educação, pensados e projetados para a realidade local (19.1); a criação e ampliação de programas fiscalizadores da educação, especialmente, da distribuição de recursos e implementação de políticas (19.2); a realização de fóruns e conferências de educação, visando inserir a sociedade nas discussões e ações projetadas para este campo (19.3); a criação e implementação de órgãos representativos dos diversos setores e atores que compõem a escola (19.4); a criação de órgãos consultivos e deliberativos, composto por categorias de sujeitos educacionais e que possam fiscalizar o trabalho da gestão (19.5); criar meios de aumentar a participação dos atores educacionais nos projetos e ações da escola, desde a formulação até a implementação destes (19.6); instituir políticas que favorecem a autonomia na gestão e na escola pública (19.7); e, por fim, estabelecer normas que promovam o acesso à gestão educacional por critérios democráticos (19.8), substituindo práticas descontextualizadas, como a indicação política, a exemplo (Colares; Soares e Cardozo, 2021, p.6).

Como assinaléi anteriormente, no que se refere à implementação do Plano de Educação no país, destaca-se a respeito da inviabilidade de implementação do PNE no país, bem como os planos estaduais e municipais de educação, uma vez que “várias metas [...] já venceram sem serem atingidas” e as outras, ainda em andamento, “já se encontram inviabilizadas pela Emenda Constitucional Nº 95/2016 que o governo fez aprovar [...] limitando, por 20 anos, os gastos públicos.

Obviamente, a gestão democrática precisa ser regulamentada e posta em prática nas legislações municipal e estadual, seguindo o que se expressa no Plano Nacional de Educação. Na Região Metropolitana de Santarém – PA (RMS), o princípio da gestão democrática ganha destaque no âmbito municipal com a aprovação de seus Planos Municipais, no período de 2015 a 2025, elaborado e em atendimento as exigências do PNE e aprovados por Leis Municipais.

Destacamos em Belterra - Lei Nº 225/2015; Mojuí dos Campos, Lei Nº 001/2015 e Santarém, Lei Nº 19.829/2015. Amparados legalmente e subsidiados pelo Plano Nacional de Educação, todos os Planos Municipais procuraram assegurar um processo gradativo de autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, assim como um trabalho de reestruturação e reorganização do Sistema Municipal de ensino.

Goch (2017), destaca como amparo legal a Lei nº 17.867/2004 de 3 de novembro (Plano Municipal de Educação – 2004/2013) e a Lei nº 19.829/2015 de 14 de julho (Plano Municipal de Educação – 2015/2025). Sobre essa base, contemplou além da “Educação Básica, as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, a Educação

Superior, a Educação Profissional e Tecnológica, a Gestão de pessoas /a valorização dos Profissionais de Educação, a Gestão Democrática e a Gestão financeira” (Goch, 2017, p.56).

Porém, mesmo com a implementação dos Planos Municipais, destacamos a necessidade de consolidação da legislação educacional com as políticas públicas locais de forma mais viável e concreta, principalmente sobre o fazer da Gestão Educacional. É nesse sentido que retomamos o conceito dos autores Colares; Soares e Cardozo (2021), sobre a analogia da gestão educacional e a rosa, onde é possível perceber que assim como a rosa precisa ser desfolhada para florir novamente, do mesmo modo, citam que a Gestão Educacional precisa ser reconstruída para que possa concretizar-se em sua originária proposta no campo educacional, ou seja, não se deve distanciar das Leis, e sim aproximá-las à realidade das escolas.

Com esta consciência, a gestão educacional na perspectiva democrática, torna-se constituinte de uma dimensão para a promoção da organização, da mobilização e da articulação das condições materiais e humanas na escola.

Os autores trazem a ideia “desfolhando” a gestão educacional, poderá renascer a superação de modelos anteriores, implanta-se o sentido coletivo, consolida-se a legislação educacional e políticas públicas do setor (Colares; Soares e Cardozo, 2021, p.16a). O ciclo da rosa nos ensina a importância da transformação, que para os autores é fator de destaque e decisivo para a efetividade de uma gestão democrática e participativa, preconizada nos documentos oficiais brasileiros, porém, sem indícios de materialidade na escola (Colares; Soares e Cardozo, 2021, p.16a).

Em busca de respostas para tantas indagações, como: O que isso significa do ponto de vista da implementação dos programas indutores de educação integral? Como os gestores podem “desfolhar” da falta de condições materiais para implementar os programas? Se nossa resposta a essas perguntas forem positivas, então precisamos sinalizar a concretude das ações dos profissionais da educação vinculados aos ditames legais, para que se reinventem valores, posturas e ações que possibilitem o desenvolvimento do campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, com a efetividade do modelo democrático nas escolas públicas.

E quando tratamos de educação em tempo integral, implementados por programas indutores de educação integral, a gestão educacional não pode se sentir isolada ou desamparada, pelo contrário, deve apoiar-se nas políticas públicas pontuais para desenvolver um plano de ações coletivas na escola. A gestão educacional também desempenha um papel fundamental na implementação da jornada ampliada de aprendizagem, buscando subsídios nas políticas

públicas para assegurar não somente a extensão do tempo nas escolas, mas também as oportunidades de aprendizagem para os alunos, para além do período escolar tradicional.

Essa relação entre a gestão educacional e a implementação bem-sucedida de educação em tempo integral é crucial para o processo educacional e tem a obrigação de estar fundamentada em leis específicas e regulamentos legais das políticas públicas nacional e municipais. Eis porque, deve partir de mudanças concretas na escola, buscando seus direitos e não aceitando o que é imposto de cima para baixo sem as mínimas condições.

Portanto, a ilustração da analogia apresentada, traz a importância de desconstruir/superar (desfolhar) todos os desafios com instrumentos capazes de permitir a implementação de uma Gestão Educacional pautada na democracia e consequente participação dos sujeitos. Desta forma, a gestão poderá ser consolidada (florir) com base nos princípios participativos e autônomos. Pois, com toda certeza, é preciso romper com o paradigma descontextualizado de compreender a gestão educacional a partir de legislações e políticas fragmentadas.

Dentro dessa lógica, as práticas na gestão educacional que possibilitam o desenvolvimento no campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, pautada na democracia e a consequente participação dos sujeitos, exigem reflexões críticas e mudanças concretas.

O processo do trabalho educativo e de gestão erige-se a partir dos aspectos intelectuais relacionados à formação e a práxis dos gestores na Região Metropolitana de Santarém (RMS/PA), pois são de extrema importância para o desenvolvimento da região e para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. É que os gestores tenham uma sólida formação intelectual, cultural e profissional, para que possam tomar decisões estratégicas e implementar políticas públicas em prol de transformação e emancipação.

Entre os aspectos intelectuais que merecem destaque aos gestores da RMS/PA, citamos:

- a) Conhecimentos em gestão educacional;
- b) Integração da Equipe Gestora e Comunidade Escolar: os gestores devem integrar e compartilhar o “fazer pedagógico” com todos na escola;
- c) Apropria-se de conhecimentos em tecnologia;
- d) Conhecimentos em responsabilidade financeira, social e ambiental: os gestores devem ter consciência da importância de planejamentos e ações para estas finalidades;
- e) Formação inicial à Formação Continuada do Professor – Gestor: como superação dos desafios contínuos. É fundamental que a formação dos gestores contemple esses e outros aspectos intelectuais relevantes, para que possam atuar de forma democrática.

Envolvendo diretamente os aspectos materiais e imateriais na gestão educacional, para o desenvolvimento da educação integral, percebemos a necessidade da concretude das políticas indutoras de educação integral, pois, o objetivo da escola pública, ao contrário dos interesses capitalistas, não é o de obter lucro em curto prazo, com o mínimo de investimento, mas possibilitar a fruição da cidadania, tornando-se instrumento de luta por melhores condições de vida para os que ali são atendidos. Contudo, é preciso que todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional, participem das decisões concernentes à organização e funcionamento da escola, contribuindo para socialização do conhecimento sistematizado, pois,

o papel da escola, que na sociedade atual se constituiu como a forma principal e dominante de educação, consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola de respeito ao conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não saber fragmentado, à cultura erudita e não a cultura popular (Saviani, 2019, p. 42).

A educação Integral destaca um papel importante na transformação das funções da educação, precisamos de medidas indutoras, de recursos financeiros, de estruturas adequadas, de treinamento e efetivação por parte dos governantes e principalmente por amparo Legal, bem como, o compromisso da gestão e de todos que fazem a educação escolar. A educação integral, é imprescindível, mas necessita de condições materiais e imateriais para o desenvolvimento global do educando.

Gerir uma escola pressupõe um projeto desafiador de sociedade comprometida com a educação do aprendente, o que exige conhecer quem são eles, como vivem e que oportunidades têm em seus territórios, pois, em larga medida, a demanda por uma educação integral, no Brasil, também parte delas, de seus direitos e de ações coletivas. É fato que as transformações de caráter social, político, econômico e cultural têm deixado marcas na sociedade contemporânea, muitas delas são estruturais, o que interfere diretamente na educação.

Aqui, destacamos o escasso compromisso do Estado com a educação para todos, indica-se a produção de um ‘mal público’, evidencia não só de injustiça social (Azevedo, 2021, p. 93), mas o que vemos é um notório menosprezo pela democracia, pois a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida como um bem público para a promoção do bem comum e da cidadania.

Considerando os aspectos abordados, apresentamos, no Quadro 6, a seguir, as condições de trabalho dos gestores da Região Metropolitana de Santarém/PA. Para esta análise, houve um

total de participantes: Média Nacional (65.207), Santarém (139), Belterra (11) e Mojuí dos Campos (12).

**Quadro 6** – A Aspectos imateriais relacionados à formação dos gestores do Brasil e RMS/PA 2015 -2020)

Condução da Equipe Escolar				
Nacional		Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Nada Preparado	-	0%	0%	0%
Pouco Preparado	3 %	-	-	-
Preparado	73%	72%	55%	83%
Muito Preparado	24%	28%	45%	17%
	100%	100%	100%	100%
Resolver as demandas dos familiares dos(as) alunos(as)				
Nacional		Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Nada Preparado	-	-	-	-
Pouco Preparado	11%	10%	9%	17%
Preparado	71%	71%	36%	75%
Muito Preparado	18%	19%	55%	8%
	100%	100%	100%	100%
Coordenar a implantação do Projeto Político-Pedagógico				
Nacional		Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Nada Preparado	-	-	-	-
Pouco Preparado	10%	-	-	17%
Preparado	72%	75%	82%	67%
Muito Preparado	18%	25%	18%	16%
	100%	100%	100%	100%
Administrar os conflitos				
Nacional		Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Nada Preparado	-	-	-	-
Pouco Preparado	7%	7%	9%	17%
Preparado	71%	72%	82%	67%
Muito Preparado	22%	21%	9%	16%
	100%	100%	100%	100%
Melhorar os processos pedagógicos da sua escola				
Nacional		Santarém	Belterra	Mojuí dos Campos
Nada Preparado	-	-	-	-
Pouco Preparado	8%	4%	-	8%
Preparado	75%	76%	-	75%
Muito Preparado	17%	20%	100%	17%
	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEdú Dados Educacionais (<https://www.qedu.org.br/>).

Com base no QEdú Dados Educacionais, o Quadro 6 apresenta os aspectos imateriais da pesquisa, relacionados aos dos gestores da Região Metropolitana de Santarém. O trabalho conduzido da Equipe Escolar, apresenta preparo para desenvolver as atividades na escola, com o percentual demonstrado, comprova a satisfação dos gestores participantes da pesquisa, e, para resolução de demandas dos familiares dos (as) alunos(as) presentes na escola, o espelho demonstrativo também apresenta nível satisfatório por parte dos gestores em contato com as famílias e comunidade escolar.

Sobre o enfoque da coordenação e implementação dos documentos norteadores de seus trabalhos, especificamente o Projeto Político-Pedagógico, o nível de satisfação foi expressivo, quanto a administrar os conflitos, os gestores também apresentam pelo percentual, um bom preparo para lidar com os ocorridos nas escolas. Sobre as melhorias dos processos pedagógicos das escolas, os dados nos apresentam um nível considerável de satisfação.

Os dados destoam com a realidade das escolas da RMS/PA, pois, em se tratando do ambiente escolar, a gestão na figura do diretor assume diferentes demandas e tarefas, podendo ser administrativas, burocráticas, relacionais, pedagógicas. Mesmo que os gestores deem conta de todos os elementos de seus processos burocráticos, ainda que os gestores se sintam preparados, percebemos contradições dos resultados com a realidade, aqui citamos: a) as condições materiais não são adequadas para implementar os programas de educação integral; b) as dissertações estudadas demonstram que a forma como as políticas são implementadas na escola não coaduna com uma perspectiva de formação integral, mas apenas é uma forma de expandir a Carga Horária que o aluno fica na da escola reiterando as mesmas atividades do “turno regular”; c) fatores de infraestrutura como: o sucateamento das instalações físicas das salas de aulas, condições insalubres e sensações térmica elevada, ausência quadras esportivas ou espaços adequados para atividades extraclasse; bibliotecas improvisadas, laboratório de informática e multimídia sucateado, livros didáticos insuficientes, equipamentos e materiais limitados ou insuficientes para atividades, para além do currículo formal.

Em síntese, todas essas questões sinalizadas comprometem a implementação de ações indutoras de educação em tempo integral, demonstrando fragilidade nas questões relacionadas às condições materiais e imateriais. As funções administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola diante da comunidade escolar precisa ter condições mínimas para trabalhar boas práticas de valorização do educando, para subsidiar transformações valorosas na vida humana. Portanto, a gestão educacional, a educação integral em sua materialidade e imaterialidade na atualidade, necessita ser compreendida, comprometida a partir dos impactos e demanda relacionadas à: econômicas, políticas educacionais, sociais, culturais e tecnológicas, para possibilitar condições necessárias de trabalho. E, não o confronto com a precarização do trabalho e desvalorização da educação. Por conseguinte, ressaltamos que as análises nesse estudo coadunam para a incongruência entre a materialidade da educação quando conjugada com as condições imateriais. Ou seja, se, no campo das ideias, do conhecimento, do planejamento e organização do ensino de educação em tempo integral estamos avançando, por outro lado, as

condições materiais são precárias, e precisam ser avaliadas e valorizadas como política pública educacional.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estudar educação integral na Região Metropolitana de Santarém favoreceu um panorama das condições materiais e imateriais consolidadas enquanto ações de política de educação integral. Com este propósito, refletimos sobre as ações propostas e as práticas existentes na escola pública, de modo que foi possível identificar o distanciamento das condições ideais para as condições reais das escolas e proposições exitosas na RMS/PA.

Ao tratar da educação integral, educação em tempo integral e gestão educacional nesta pesquisa, averiguamos as concepções que se propuseram desenvolver as potencialidades dos indivíduos em todas as suas dimensões, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e físicos. Baseados em uma visão integrada da educação, que não se limitou apenas à transmissão de conteúdos curriculares, mas, considerou todo o contexto em que o educando estava inserido, incluindo a família, comunidade, cultura e principalmente, a valorização humana.

À luz dos resultados apresentados, observamos a legislação brasileira com avanços no sentido de prever o direito à educação integral, aqui citamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, Plano Nacional de Educação, entre leis e projetos de leis.

As observações elencadas, também se aplicam às condições imateriais, devido à falta de políticas públicas para investimentos em formação continuada aos gestores e toda a sua equipe de trabalho. A Educação a ser recebida pelos alunos da RMS precisa ser fundamentada na Educação Integral, para além das aulas tradicionais. Contudo, para a sua concretude, é preciso haver mudanças, investimentos e ampliações estruturais, formações continuamente aos gestores e equipe pedagógica e principalmente, as aproximações e entendimento da materialidade das ações resultantes das políticas públicas educacionais, especificamente do Plano Nacional de Educação.

Assim sendo, a educação na perspectiva de ser um direito social e humano implica planejamento educacional, investimento público e controle social. Notamos que é de suma

importância fortalecer os espaços internos da escola, e as políticas públicas existentes, contribuindo na tomada de consciência individual e coletiva em prol da transformação, entendendo que a democracia não se faz pela imposição, mas pelo conhecimento, absorção, experimentação e ampliação social e coletiva.

A região Metropolitana de Santarém, apesar das discrepâncias entre Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, é possível visualizar mesmo timidamente sinais de mudanças no campo educacional, principalmente, por evidenciar a necessidade de mudanças de ações ultrapassadas e práticas descontinuadas.

É importante fomentar a relação de diálogo da gestão educacional com participação da comunidade, dos pais e responsáveis no processo educativo, para garantir o envolvimento e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, bem como ampliar a oferta de formação para os profissionais da educação, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

O mapeamento da realidade dos espaços físicos das escolas se reproduz nas desigualdades entre classes sociais no âmbito da sociedade capitalista. Nesse sentido, rever espaços, tempos e infraestrutura das escolas, além de pensar no fazer da escola e na formação dos gestores das escolas em tempo integral, que, assertivamente é a base da compreensão do descompasso existente entre as propostas educacionais das escolas em tempo integral é necessário.

Conceitualmente, constatamos que a educação integral é uma proposta que busca integrar diferentes aspectos da vida escolar dos estudantes, como cultura, esporte, arte e lazer, em um único currículo. Incluindo desde aulas tradicionais até atividades extracurriculares, complementando a formação dos alunos em uma abordagem mais abrangente e dinâmica. Esperamos que haja melhoria na qualidade das práticas educacionais, pois, a educação integral tem caráter transformador e crítico, visando formar indivíduos capazes de atuar de forma consciente e participativa na comunidade e em sua sociedade, pautados por valores éticos e responsáveis. Para isso, é necessário que a educação integral valorize a diversidade cultural, a inclusão social e a promoção da cidadania e o desenvolvimento humano.

O estudo apontou que acesso e ampliação da educação escolar ainda não é uma realidade para todos, principalmente aos setores mais vulneráveis da população, o que mais se observa é uma inserção precária, com limitações para seu funcionamento. Ainda encontramos falta de condições básicas, recursos humanos, materiais e culturais, mostra o quanto a escola se apresenta de forma desigual para os mais pobres. Embora esse quadro de desigualdade seja



reconhecido, o sistema educacional utiliza os mecanismos de controle e regulação para o conjunto das escolas visando monitorar sua eficiência com base no mérito acadêmico, com avaliações similares para todo o país, desconsiderando diferenças e peculiaridades, a todas as escolas.

Ao contemplar a realidade estudada sobre as análises da materialidade do trabalho imaterial, apontamos para as seguintes conclusões, sendo importante considerar a educação integral e as condições materiais e imateriais, a aproximação com a referência teórica escolhida neste estudo permitiu conhecer melhor a forma e as razões pelas quais a contradição entre o real e ideal infraestrutura, formação de profissionais e atuação profissional se estabelece no chão da escola pública.

Portanto, o modelo de educação em tempo integral tem como princípios a valorização do ensino, a formação integral dos estudantes e a promoção da convivência democrática e solidária. Para isso, é importante que a escola ofereça uma estrutura adequada, com infraestrutura física, mobiliário adequado, gestão educacional democrática e um corpo docente preparado para atuar nesse modelo.

Além disso, é necessário que o currículo escolar seja desenvolvido de forma a integrar as disciplinas curriculares com atividades extracurriculares, como esportes, artes, tecnologia, entre outras. A ideia é estimular a criatividade e o desenvolvimento dos estudantes, em um ambiente seguro e acolhedor, de modo a contribuir com as famílias na Região Metropolitana de Santarém/PA.

Aqui finalizamos a pesquisa e deixamos como novas possibilidades de investigação relacionadas a educação em tempo integral e a imaterialidade do trabalho na educação. É um campo de estudo a ser explorado em virtude das vastas e profundas mudanças da escola e da educação no contexto das transformações que se realizam na sociedade de mercado e no mundo do trabalho, sugerimos, portanto, o seu aprofundamento em contextos ampliados e de implementação de outras políticas.

Por fim, acreditamos que a educação integral em tempo integral fortalece as relações humanas e constitui-se num instrumento de emancipação da própria sociedade, na medida em que prepara os seres humanos para viverem nela de maneira, efetivamente, integral.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S.; Educação em tempo integral como política indutora de educação integral. **Revista Comunicações**, v. 29, p. 19-43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v29n1p19-43>. Acesso em: agosto/2022.

ARAÚJO, W. M. de P. Sistema nacional de educação e projeto de educação para o país: concepções, proposições e disputas. *In*: Luiz Fernandes Dourado (Org.). **Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.

ARRUDA, E. P., COLARES, M.L.I.S.; Estado e política educacional educação integral em Santarém-PA: estudo da implementação das escolas de tempo integral. **Anais**. Trabalho Completo –XXV (EPEN) Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020) ISSN: 2595-7945 GT5.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 27-47, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/ccb7ae35-881c-4bad-a53c-1aadb94dbaf8> Acesso em: Setembro/2023.

AZEVEDO, M. L. N. de. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School?** / Mário Luiz Neves de Azevedo. – Maringá: Eduem, 2021.

BARÃO, G. D; SARTORI, L. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, 2016.

BAPTISTA, T. N. F. ; COLARES, M. L. I. S. ; MEDEIROS NETA, O. M. ; Desafios e reflexões sobre a prática educativa transformadora em tempos de pandemia da Covid-19. **EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação**, v. 09, p. 1-20, 2022.

BELTERRA. **Plano de Ação - Programa Mais Educação (PME) de uma escola municipal**. [S. l.: s. n.], 2013.

BERNADO, E. da S. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12116/8798>. Acesso em: novembro/2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul.1990.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Decreto n. 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 n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de novembro de 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b.

BRASIL. **Resolução Nº 14, De 16 De Setembro de 2021**. Ministério Da Educação Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação Conselho Deliberativo. Disponível em: <file:///G:/MACBOOK/01%20%20DISSERTA%C3%87AO/RESOLUO%20N%2014%20DE%2016%20DE%20SETEMBRO%20DE%202021%20.pdf>. Acesso em: 05/2022.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: novembro/2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: mai/2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: maio/2020.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./junho/2011.

CASTRO, A. S. de. **A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora**: a realidade de uma escola municipal de Santarém/Pa. / Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Santarém, Pa, 2017.

COSTA, V. L. da. ROSA, A. V. do N.; PAIVA, F. R, S.; Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira. *In*: CAVALIERE. A.M.V; COELHO.L.M.C. da C. (Org). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: histórias, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. da C. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares**:

Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ. 2014.

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011 – ISSN:1676 – 2584 Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43e/index.html>> Acesso em: julho/2020.

COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. 1ed.Curitiba - PR: CRV, 2015.

COLARES. A.A; ARRUDA. E.P. de; COLARES. M.L.S.; O Materialismo Histórico Dialético Aplicado Na Compreensão do Fenômeno Educacional. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11448, p.1-24, 2021.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B. ; ARRUDA, E. P. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, p. 1529-1546, 2021.

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológica: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011.

COLARES, M. L. I. S., SOARES, L de V., CARDOZO, M. J. P. B. (2021). A gestão educacional como política: proposições na Escola Pública. **Holos**. 37(2), 1-20, 2021.

COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S; SANTOS, O.; Região Metropolitana de Santarém. *In*: COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S; SENA, N. (Org.) **A pérola do Tapajós em prosa e verso**. 1. ed. - Taubaté: Letra Selvagem, 2023.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org.). **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo. Todos Pela Educação; Moderna, 2019. 180 p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CURY, C. R. J. Os Desafios e as Perspectivas do Regime de Colaboração e do Regime de Cooperação no Sistema Nacional de Educação. *In*. Naura Syria Carapeto Ferreira, Maria Iolanda Fontana, Josélia Schwanka Salomé (Orgs.). **Políticas públicas e gestão da educação: desafios e compromissos - Volume 2**. Curitiba: CRV, 2016.

DOURADO, L. F. PNE, **Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado (Org.). (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: outubro/2021.

DUARTE, N. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: José Claudinei Lombardi (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. - Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-temas-em-educacao-1>

DUARTE. E. C. M.; JACOMELI.M. R. M., A educação integral na perspectiva histórico crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.56/ p. 562 - 574/ Setembro-Dezembro. 2017. eISSN 1981-8106. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/11955-Texto%20do%20artigo-67931-3-10-20180321.pdf>. Acesso em: julho/2022.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 91-111, jul./dez., 2012.

FONSECA, A. D. O neoliberalismo no Ensino Superior: “sobrevivendo nas ruínas”. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.

Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). **Estatísticas Municipais Paraenses: Mojuí dos Campos**. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2016.

FRANCO, K.J.S.M. et al. Pesquisa qualitativa em educação – metodologia materialismo histórico e dialético. **Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, v.2, n. 2, p. 91-103, jul./dez. 2013.

FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. de. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: março/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 274-281. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: abril/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2005. p. 19-62.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Política e Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, ISSN 0104-8015, n. 36 – abr de 2012. – p. 169-186.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. Política de Educação Integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, jan./mar., 2019, p. 313-332. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675> Acesso em: maio/2020.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, set./dez., 2018, p. 143-169. Disponível em: <http://www.UFOPA.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642>. Acesso em: maio/2020.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de Educação Integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, set./dez., 2018, p. 32-57. Disponível em: <http://www.UFOPA.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638> Acesso em: janeiro/2022.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; GONÇALVES, L. S. Educação Integral do homem e a política educacional brasileira: limites e contradições. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v.17, n.3[73], p.842-860, jul./set.2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015>. Acesso em: janeiro/2022.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisca das Chagas da 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, p.83-107. *In*: LIMA et al (Orgs). **Educação Integral**: ideário pedagógico políticas e práticas. EDUFMA, São Luiz, 2013.

LINO, L.A. O desmonte das políticas e programas de formação: descontinuidades e retrocessos. In: FERREIRA, A. G.; (Org.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: Desafios Contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

MACHADO, Eulália Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13255>

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2013. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/departamentos/ciencias-da-educacao/publicacoes/revista-eletronica/revistas2/> Acesso em: julho/2021.

MARCIEL, C. L. A., Educação integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2220-5690-2-PB.pdf>. Acesso em: julho/2022.

MARQUES, H, J.; DUARTE, N. A pedagogia histórico crítica em defesa de uma educação revolucionária. **RIAAE – Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n. esp. 3, p.2204-2222, nov. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. ISSN 2175-5604. doi: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286–300, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640243. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Moll, J. (2015). O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, 8(15), 369–381. v. 8 n. 15 (2014): In. PNE 2014-

2024:desafios para a Educação Brasileira. Disponível em:  
<https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.447> . Acesso em: junho/2023.

NETO, A. B. dos S. Relação dialética entre direito e Totalidade social: uma abordagem Lukacsiana. *In*: NOMERIANO, A. S.; SILVA, R.C.; GUIMARÃES, V. J. B. (Orgs.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. 1º Edição Coletivo Veredas. Maceió 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson. DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson. *In*: OGIBA, S. M. M. (Orgs.). **Garantia do Direito à Educação: monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

OLIVEIRA, T. L. M. M., **Educação integral**: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento de Meta 6 do PME de Santarém-PA. / Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Santarém, Pará, 2019.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ORTIZ, R. Globalização: notas sobre um debate. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 231-254, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n1/a10v24n1.pdf>. Acesso em: maio/2020.

PPGE, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Portal do PPGE/UFOPA. Disponível em <http://UFOPA.edu.br/ppge/> Acesso em: março 2021.

PARÁ, (Estado). Secretaria De Estado De Desenvolvimento Urbano E Obras Públicas (SEDOP). Helena Lúcia Zagury Tourinho; Andréa de Cássia Lopes Pinheiro; Leonardo Augusto Lobato Bello (Orgs.). **Estudo de delimitação das regiões metropolitanas paraenses**: região metropolitana de Santarém. Belém: SEDOP, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/38983301/SERIE\\_REGI%C3%95ES\\_METROPOLITNAS\\_VOL\\_03\\_Estudo\\_de\\_delimita%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Regi%C3%A3o\\_Metropolitana\\_de\\_Santar%C3%A9m](https://www.academia.edu/38983301/SERIE_REGI%C3%95ES_METROPOLITNAS_VOL_03_Estudo_de_delimita%C3%A7%C3%A3o_da_Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Santar%C3%A9m) Acesso em: agosto 2022.

PARÁ (Estado). Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa – FAPESPA. **Estatísticas Municipais**. Belém, 2018. Disponível em: Acesso em: abril/2021.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. PPGE, Programa de Pós-Graduação em Educação. Portal do PPGE/UFOPA. Disponível em <http://UFOPA.edu.br/ppge/> Acesso em: março/2021.

PINHEIRO, M.D.S.L.B. A compreensão da educação integral no Brasil a partir do discurso sobre o programa mais educação. *In*. FERREIRA, A. G.; (Org.) **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: Desafios Contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em**



Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, SP, 2006. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90339/pasqualini\\_jc\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90339/pasqualini_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1). Acesso em: julho/2022.

PEREIRA, R. S. L. **O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém, 2018.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Plano municipal de saneamento básico de Santarém - Pa 2020 – 2023.** Disponível em: [https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/midias/anexos/86\\_plano\\_municipal\\_de\\_saneamento\\_2020-2023\\_semdec-seminfra\\_versao\\_final\\_2.pdf](https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/midias/anexos/86_plano_municipal_de_saneamento_2020-2023_semdec-seminfra_versao_final_2.pdf) Acesso em: março/2022.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos /PA.** Disponível em: <https://www.mojuidoscamos.pa.gov.br/>. Acesso em: janeiro/2021.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Plano Municipal de Educação de Belterra /PA.** <https://belterra.pa.gov.br/>. Acesso em: janeiro/2021.

SANTOS. A. R. **Panorama educacional da região metropolitana tde Santarém/Pa.** <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero9/Comunicacao/EIXO%201%20PDF/AngelaRochadosSantos-E1.com.pdf>

SANTOS. A. R. **As políticas educacionais implementadas pelo município de Belterra/PA no período de 1997-2012.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Santarém, 2016.

SANTOS, I. M. dos; PRADO, E. C. do. A gestão da educação e o programa mais educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 156-173 jan./jun. 2014.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de desenvolvimento da educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, ano 2019.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. e21512, E-ISSN 2177-6059

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. “Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter”. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-725, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjqtq6473tpSkqTQkNZWm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 de março de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda: “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. IFCH-UNICAMP, julho de 2012. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf)

SAVIANI, Dermeval. “Infância e pedagogia histórico-crítica”. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**, 2ª ed. Campinas, 2020, Cap. 10, p. 245-277. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Y\\_SxXOIEL\\_uX568ywoW3EScNNHQJHqQN/view](https://drive.google.com/file/d/1Y_SxXOIEL_uX568ywoW3EScNNHQJHqQN/view). Acesso em: 10 de março de 2022.

SILVA, C. R. DA. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações entre a organização das condições de ensino e a produção da queixa escolar na educação infantil. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-29, 22 nov. 2019.

SILVA, J. A.de A.da.; SILVA, K.N.P. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SIQUEIRA, A. O. dos S. **O programa mais educação: concepções e desafios para a gestão escolar**. Dissertação (Mestrado), PPGE/UFOPA. Santarém, PA 2016.

SOUSA, L. T. de.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora. **Linguagens**, Educação e Sociedade, n. 38, jan./jul., 2018, p. 99-121. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/7138/pdf> Acesso em: 20 mai. 2021.

SOUSA, L. T. de. **Políticas Educacionais**: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação. Santarém, 2020. 141f.: il.

SOUZA, M. M. de; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S.S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. *In*: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. **Educação integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. p. 33-61.

TURINI, M. H.; SANTOS, M. C. dos. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p. 1-28, Jan., 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. radutora: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: julho/2022.

HYPOLITO, A. M; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Revista educação**. Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n03/v38n03a05.pdf>. Acesso em: setembro/2023.

## APÊNDICES

### Apêndice A

Quadro - Pesquisas de (2015-2019) disponível no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE / UFOPA).  
Autor(a); Título; Palavras Chave; Objetivo; Metodologia.

N.	Catálogo dos resultados de Pesquisas: 2015
01	<p>Autor(a): Gerusa Vidal Ferreira Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Título: EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM: AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2008 A 2014. Palavras Chave: Educação integral. Políticas educacionais. Ensino. Objetivo: Identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED desenvolveu no período de 2008 a 2014, buscando atender aos princípios e orientações políticas nacionais de educação integral. Metodologia: Análise bibliográfica e documental.</p>
02	<p>Autor(a): Luís Alípio Gomes Orientadora: Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro Título: SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM-PA: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO (2004-2014). Palavras Chave: Sistema de Ensino. Política Educacional. Santarém-P A. Implementação. Objetivo: Compreender o processo de implantação e implementação do Sistema Municipal de Ensino na organização da Educação de Santarém. Metodologia: Pesquisa bibliográfica, documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.</p>
03	<p>Autor(a): Terezinha do Socorro Lira Pereira Orientadora: Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro Título: OS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: REALIDADE E PERSPECTIVAS DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2010 - 2015). Palavras Chave: Ensino superior. Ações afirmativas. Escolarização indígena. Amazônia. Objetivo: Traçar o perfil dos indígenas ingressantes na UFOPA pelo PSE (2010-2015); identificar as ações/estratégias de acesso dos indígenas através do PSE na UFOPA desde a sua implantação; mapear as ações/estratégias da política de ação afirmativa para garantir a permanência dos indígenas na Ifes; e estudar o impacto decorrente da presença de indígenas na UFOPA para promover uma educação superior de qualidade. Metodologia: Entrevista gravada e análise de conteúdo.</p>
04	<p>Autor(a): João Ricardo Silva Orientadora: Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro Título: SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS DA LIBERDADE NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Palavras Chave: Educação. Práticas da liberdade. Bacharelado em Direito. UFOPA. Emancipação. Objetivo: Definir as bases teóricas e os temas fundamentais para a discussão de uma educação jurídica emancipatória; investigar a educação jurídica ofertada no Bacharelado em Direito da UFOPA; Analisar o marco legal e o contexto de criação desta nova universidade, examinando o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); identificar práticas emancipatórias existentes e potenciais no Bacharelado em Direito da UFOPA. Metodologia: Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa empírica.</p>

## Continuação

05	<p>Autor(a): Clênya Ruth Alves Vasconcelos  Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.  Título: AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE  Palavras Chave: Política educacional. Educação em tempo integral. Educação do Campo. Programa Mais Educação.  Objetivo: A compreensão sobre as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa nas escolas do campo, tendo como objetivos específicos: analisar a conexão entre as atividades pedagógicas do turno escolar e as propostas no turno ampliado; entender a relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; analisar a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes.  Metodologia: Análise de conteúdo.</p>
06	<p>Autor(a): Luciene Maria da Silva  Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Matos Souza  Título: EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: A CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ – PARÁ  Palavras Chave: Políticas públicas. PME. Educação Integral. Concepção de Educação Integral. Tempo integral.  Objetivo: Compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, zona urbana em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015, a partir do estudo do Programa Mais Educação.  Metodologia: Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.</p>
07	<p>Autor(a): Maria Sousa Aguiar  Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  Título: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DA TRAJETÓRIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTARÉM - PA NO PERÍODO DE 2009 A 2015  Palavras Chave: Educação integral. Educação em tempo integral. Programa Mais Educação.  Objetivo: Analisar a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015.  Metodologia: Análise documental e entrevistas semiestruturada</p>
08	<p>Autor(a): Talita Ananda Corrêa  Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa  Título: PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA REALIDADE  Palavras Chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Proposta Pedagógica.  Objetivo: Analisar a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém Pará, para identificar as especificidades da oferta da jornada de tempo integral.  Metodologia: Técnicas de coleta de dados, análise documental, observação de duas turmas de pré-escola, sendo uma de tempo integral e uma de tempo parcial e uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica.</p>
Catalogação dos resultados de Pesquisas: 2016	
09	<p>Autor(a): Adriana Oliveira dos Santos Siqueira  Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  Título: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR  Palavras Chave: Educação Programa Educação. Escolar. Integral. Mais Gestão</p>

	<p>Objetivo: Análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/P A, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015.</p> <p>Metodologia: Entrevistas semiestruturadas e análise dos discursos.</p>
10	<p>Autor(a): Adriângela Silva de Castro Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Título: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA: A REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTARÉM / PA Palavras Chave: Educação Gestão Projeto Pedagógico. integral. Escolar. Político Objetivo: Analisar a educação integral de tempo integral na perspectiva da equipe gestora. Metodologia: Observação in loco entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.</p>
11	<p>Autor(a): Maria Aparecida dos Santos Pereira Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza Título: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO EM SANTARÉM-PARÁ: O CASO DA ESCOLA IRMÃ DOROTHY MAE STANG Palavras Chave: Educação Integral em tempo integral. Políticas Públicas. Educação do Campo. Objetivo: Identificar o conceito de Educação Integral e de Tempo Integral presente no Projeto Político e Pedagógico e nas ações desenvolvidas pela escola. Identificar a concepção de Educação Integral em Tempo Integral presente na literatura sobre educação integral no Brasil. Investigar a concepção de educação do campo e educação integral de tempo integral presente nos documentos norteadores da política educacional que trata dessa temática. Analisar a concepção de educação do campo, de educação integral e de tempo integral retratada no PPP da escola Irmã Dorothy Mae Stang. Metodologia: Análise bibliográfica e documental.</p>
12	<p>Autor(a): Mário Adonis Silva Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares Título: A EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DO HISTÓRICO CONFLITO RELIGIOSIDADE E ESCOLARIZAÇÃO Palavras Chave: Educação Integral. Formação Docente. Religiosidade. Escolarização. Objetivo: Analisar a educação integral tendo em vista a dicotomia religiosidade e ciência, considerando a necessidade de os cursos de formação docente/professores contemplarem a religiosidade na educação básica em escolas públicas. Metodologia: Pesquisa bibliográfica e documental.</p>
13	<p>Autor(a): Milka Oliveira de Vasconcelos Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha Título: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PARÁ Palavras Chave: Educação Integral. Escolas de Tempo Integral. Formação Continuada Professores. Objetivo: Analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém. Metodologia: Pesquisa documental e de campo.</p>
14	<p>Autor(a): Tânia Castro Gomes Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Título: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI: SINGULARIDADES DESTA POLÍTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL Palavras Chave: Educação Integral. ProEMI. Ensino Médio. Objetivo: Analisar o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI implementado em uma escola estadual em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014. Metodologia: Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.</p>
Catalogação dos resultados de Pesquisas: Turma 2017	

## Continuação

15	<p>Autor(a): Anieê da Silva Farias  Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha  Título: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SANTARÉM - PARÁ: O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA NO PENSAR POLÍTICAS PÚBLICAS  Palavras Chave: Políticas públicas. Educação integral. Programa Mais Educação. Professor.  Objetivo: discutir a percepção dos professores sobre o PME como difusor da Educação Integral em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santarém. E, por objetivos específicos: investigar o Programa Mais Educação no âmbito de duas escolas da rede Municipal de Ensino de Santarém; analisar a implementação do Programa Mais Educação a partir da visão dos educadores das duas escolas ; apresentar e discutir o PME a partir da percepção dos professores.  Metodologia: Estudo documental e pesquisa de campo, aplicação de questionários e entrevista semiestruturada.</p>
16	<p>Autor(a): Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa  Orientadora: Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares  Título: PROGRAMA DE FOMENTO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: Análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA  Palavras Chave: Ensino Médio. Ensino Médio Integral (EMI). Educação Integral. Política Educacional. Reforma do Ensino Médio.  Objetivo: analisar a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral como política pública de ensino médio integral (EMI), no contexto da reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, na rede pública estadual do município de Santarém-PA  Metodologia: Revisão bibliográfica e análise documental.</p>
17	<p>Autor(a): Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes  Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha  Título: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: UM DIÁLOGO COM OS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SANTARÉM-PA  Palavras Chave: Educação Integral. Escolas de Tempo Integral. Profissionais da Educação. Amazônia.  Objetivo: Observar a compreensão e ressignificação do trabalho dos profissionais da Escola Irmã Leodgard Gausepohl, a partir da implantação da política indutora de educação integral em tempo integral. Identificar como os profissionais da escola entendem a política de educação integral; Analisar como a política de educação integral modifica a rotina escolar; Discutir o trabalho pedagógico na escola diante da articulação entre o Programa Mais Educação, o Programa Novo Mais Educação e o Projeto Político-Pedagógico; Identificar de que modo está articulada a formação continuada para os profissionais da escola que atuam com a política de educação integral.  Metodologia: Estudo de Caso, observação, entrevista e análise documental.</p>
18	<p>Autor(a): Raimundo Solano Lira Pereira  Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares  Título: O LUGAR DA BIBLIOTECA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM / PA  Palavras Chave: Políticas públicas educacionais. Educação integral. Biblioteca escolar.  Objetivo: Analisar a biblioteca de uma escola municipal de tempo integral de Santarém/PA no conjunto de ações previstas nas políticas indutoras da educação integral.  Metodologia: Pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória.</p>
Catalogação dos resultados de Pesquisas: Turma 2018	
19	<p>Autor(a): Diomark Pereira de Araújo  Orientador: Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma  Título: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA-PA  Palavras Chave: Educação Integral e de Tempo Integral. Qualidade da Educação. Gestão</p>

	<p>Escolar. Ensino Fundamental.  Objetivo: Analisar o processo de implantação do PME em duas escolas do município, buscando compreender a sua materialização no contexto escolar.  Metodologia: Pesquisa Bibliográfica e pesquisa de campo.</p>
20	<p>Autor(a): Lília Travassos de Sousa  Orientadora: Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares  Título: POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012-2018)  Palavras Chave: Políticas Educacionais. Educação Integral. Implementação.  Objetivo: Analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação e Desporto/SEMED, no processo de implementação de Políticas Indutoras de Educação Integral, na rede municipal de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018. Compreender em seus aspectos gerais as políticas educacionais referentes à Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil; Identificar e registrar os programas e projetos voltados para a Educação Integral e em Tempo Integral na rede municipal de Belterra/PA; Investigar os distanciamentos e aproximações entre as propostas oficiais de programas indutores de Educação Integral quanto ao currículo, infraestrutura e financiamento.  Metodologia: Revisão bibliográfica e análise documental.</p>
21	<p>Autor(a): Nirlanda Figueiredo da Silva  Orientadora: Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares  Título: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS DISSERTAÇÕES DO PPGE/UFOPA DE 2016 A 2018  Palavras Chave: Educação integral. Políticas públicas. Concepções.  Objetivo: Analisar que concepções de educação integral estão presentes nas experiências descritas nas dissertações vinculadas ao PROCAD, defendidas no período de 2016 a 2018, PPGE/UFOPA. Fazer o mapeamento das dissertações defendidas no período de 2016 a 2018 relacionadas à temática da educação integral no âmbito do PROCAD; Identificar que tipo de experiências de educação integral foi descrita nas dissertações; Relacionar as concepções analisadas com o que está posto nas teorias vigentes, bem como, nos documentos que norteiam os programas indutores de educação integral.  Metodologia: Estado do conhecimento; revisão de literatura.</p>
22	<p>Autor(a): Talline Luara Moreira Melo Oliveira  Orientadora: Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares  Título: EDUCAÇÃO INTEGRAL: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA  Palavras Chave: Plano Municipal de Educação de Santarém-PA; Meta 6; Educação Integral.  Objetivo: 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. 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); 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; 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.  Metodologia: Pesquisa documental compreendendo as fases de coleta de documentos e a análise, definindo como categorias: financiamento e infraestrutura da educação em tempo integral.</p>
N.	Catálogo dos resultados de Pesquisas: Turma 2019
23	<p>Autor(a): Ledyane Lopes Barbosa  Orientadora: Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares  Título: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: o Estado da Questão (2010-2020).</p>



	<p>Palavras Chave: Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Políticas Educacionais.</p> <p>Objetivo: Analisar as produções acadêmicas acerca da escola de tempo integral realizadas sobre o estado do Pará, no período de 2010 a 2020.</p> <p>Metodologia: Pesquisa de cunho bibliográfico e documental.</p>
24	<p>Autor(a): Juliana Vieira Jordão</p> <p>Orientador: Prof. Dr. André Dionei Fonseca</p> <p>Título: O NOVO MAIS EDUCAÇÃO E OS LIMITES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL</p> <p>Palavras Chave: Crise Estrutural do Capital. Educação Integral. Reformismo. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação.</p> <p>Objetivo: Analisar, por meio da reformulação do PME como PNME, os limites das reformas educacionais no contexto da crise estrutural do capital, que tem como principal manifestação o ideário neoliberal.</p> <p>Metodologia: Pesquisa bibliográfica.</p>
Catalogação dos resultado de Pesquisas: Turma 2020	
25	<p>Autor(a): Thaiana Netto Fonseca Baptista</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares</p> <p>Título: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA INDÍGENA BORARI, EM ALTER DO CHÃO (2013-2019)</p> <p>Palavras Chave: Educação Integral. Políticas educacionais. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação.</p> <p>Objetivo: Analisar o processo de efetivação dos Programas Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME) na escola indígena Borari, de Alter do Chão, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2013 e 2019.</p> <p>Metodologia: Pesquisa bibliográfica e análise documental.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Documentos Analisados site HISTEDBR UFOPA-2022, e PPGE/UFOPA. (<http://www.UFOPA.edu.br/ppge/>); (<http://www.UFOPA.edu.br/histedbrUFOPA>).