UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE EDUCANORTE

ÂNGELA ROCHA DOS SANTOS

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA (2015-2023)

SANTARÉM
2025

ÂNGELA ROCHA DOS SANTOS

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA (2015-2023)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa 2: Estado, políticas públicas e gestão da educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

SANTARÉM

2025

Ficha Catalográfica

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

S237d Santos, Ângela Rocha dos

O direito à educação integral e os planos municipais de educação da região metropolitana de Santarém/PA (2015-2023)./ Ângela Rocha dos Santos. – Santarém: Ufopa, 2025.

284 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) - Polo Santarém.

1. Direito à educação integral. 2. Planos municipais de educação. 3. Educação em tempo integral. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient*. II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (Ufopa - Unir)

ATA

Nº 22

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede, apresentada pela discente Angela Rocha dos Santos, orientada pela Profª. Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, da Linha de Pesquisa "ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO", do Polo Santarém.

No dia trinta de janeiro de dois mil e vinte e cinco, às 14h30, por meio de videoconferência através do link: https://meet.google.com/hcu-hscw-wcv, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Ângela Rocha dos Santos, pela apresentação da sua Tese "O Direito à Educação Integral nos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Santarém/PA (2015-2023)". A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Profª. Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Presidente); Profª. Drª. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis (Membro externo – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP); Profª. Drª. Dora Maria Ramos Fonseca Castro (Membro externo – Universidade de Aveiro –UA/PORTUGAL); Profª. Drª. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões (Membro interno – Universidade Federal do Amapá – UNIFAP/PGEDA); Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (Membro interno - Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA/PGEDA) e Profª. Drª. Maria José Pires Barros Cardozo (Membro externo - Suplente - Universidade Federal do Maranhão - UFMA). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer:

APROVADO (x)
APROVADO COM CORREÇÕES ( )
REPROVADO ( )

Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão com as correções mandatórias. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Proposta de correções a serem observadas (se houver).

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES
Data: 30/01/2025 17:25:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (Ufopa - Unir)

(Orientadora - Presidente)

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS
Data: 30/01/2025 16:15:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis
(UNICAMP, membro avaliador externo)

Assinado por: DORA MARIA RAMOS FONSECA
Num. de Identificação: 07739836
Data: 2025.02.02 19:24:46+00'00'

Profª. Drª. Dora Maria Ramos Fonseca Castro
(UA/PORTUGAL, membro avaliador externo)

gov.br Documento assinado digitalmente
HELENA CRISTINA GUIMARAES QUEIROZ SIMOE
Data: 30/01/2025 16:34:12-0100
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
(UNIFAP/PGEDA, membro avaliador interno)

gov.br Documento assinado digitalmente
ANSELMO ALENCAR COLARES
Data: 30/01/2025 17:28:28-0100
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
(UFOPA/PGEDA, membro avaliador interno)

gov.br Documento assinado digitalmente
ANGELA ROCHA DOS SANTOS
Data: 02/02/2025 18:45:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Angela Rocha dos Santos
(PGEDA - Discente)

Aos meus filhos e família,
meus pais e avós (in memoriam)
por tudo que representam na minha vida,
pelo amor e inspiração.
Aos estudantes e trabalhadores da nossa região
Amazônica, cidadãos de direito a uma educação pública,
gratuita, de qualidade social e integral. E a todos os educadores e
profissionais da educação que defendem, contribuíram e contribuem
para a melhoria da escola pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a fortaleza e refúgio. “Entrega o teu caminho ao Senhor, confia Nele, e o mais ele fará." Salmo 37:5.

Aos meus filhos amados, José Ricardo e Davi Lucas, os anjos que o Senhor me deu.

Ao meu esposo Roberto, meu amor e melhor amigo.

A toda minha família, minhas irmãs, especialmente, meus pais Jonas Santos e Aida Santos, meu porto seguro, pela doce lembrança de minhas “raízes”, minha bisavó e avós (*in memoriam*). Em nome do meu tio-avô Pedro dos Santos, minha tia Leci Rocha, minha eterna gratidão a todos os familiares pelo apoio, orações e ternura.

Aos meus familiares de coração, Anselmo *(in memoriam*). Aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e em nome de meus sogros Adalgisa e Raimundo (*in memorian*) minha gratidão por tudo! Aos amigos que tenho a graça de conviver, aprender e a todas as pessoas que neste percurso da vida, contribuíram para este momento na história da minha vida, guardo com carinho os ensinamentos, sintam-se todos referenciados nestes agradecimentos! Minha gratidão por tudo!

À minha orientadora Profa. Dra. Lília Colares, pela dedicação, generosidade e pelos ensinamentos, muito além do campo acadêmico.

Aos membros da Banca examinadora, a Profa. Dra. Ana Elisa Spaolonzi, Profa. Dra. Dora Fonseca, Profa. Dra. Helena Simões, Profa. Dra. Maria José Cardozo e Prof. Dr. Anselmo Colares pelo diálogo e contribuição teórica importante ao trabalho.

Aos meus professores da educação básica, de formação inicial do Curso de Pedagogia UFPA/Campus de Santarém e formação continuada Mestrado em Educação, PPGE/ICED/UFOPA.

Aos servidores e ex-colegas, (ex) gestores dos Sistemas e Secretarias Municipais de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos.

Aos integrantes do grupo de estudo e pesquisa Histedbr/Ufopa, em nome do Prof. Dr. Anselmo Colares (Líder do grupo) e irmãs acadêmicas, que agradeço a todos pelo carinho, amizade e aprendizado coletivo.

À Ufopa, ao PGEDA, Pólo Santarém.

À Proen, servidores colegas e amigos TAES/Ufopa.

E a todos que direta ou indiretamente apoiaram e colaboraram com este trabalho.

RESUMO

A pesquisa aborda a educação integral a ser assumida como direito no âmbito do Estado Brasileiro, com recorte ao contexto amazônico. Teve por objetivo analisar como o direito à educação integral é abordado nos planos de educação dos municípios da Região Metropolitana de Santarém/PA, incluindo o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação, em seus respectivos sistemas de ensino, entre 2015 a 2023. A região abrange os Municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém. No percurso metodológico**,** adotou-se por um estudo bibliográfico e documental, de natureza descritivo-analítica, com referencial teórico-metodológico, a partir do princípio dialético da totalidade e da historicidade, considerando o movimento histórico, contraditório da relação Estado e sociedade. Adotou-se a contribuição teórica dos estudos de Dermeval Saviani, a partir de perspectiva da pedagogia histórico-crítica, dentre outros autores. Os resultados identificam que o direito à educação integral vem sendo configurado como pauta da educação em tempo integral, pelo Estado Brasileiro, especialmente, na meta 6, que apesar do seu reducionismo, demonstra-se como possibilidade de "ponto de partida" para que ocorra condições de avanços diante retrocessos. A dimensão de gestão e de política se sobressai diante a dimensão humana nas estratégias/ações adotadas, o que reflete o papel das secretarias e dos sistemas de ensino constituídos. Identificaram-se especificidades e similaridades entre os planos, com aprimoramentos, avanços *versus* distanciamentos nas estratégias e ações locais. Observaram-se desacordos com plano nacional e estadual, a carência de articulação entre os sistemas de ensino da região, em forma de estratégia metropolitana comum, diante as desigualdades e desafios educacionais. Reafirma-se a tese inicial de que a educação integral, para que se configure e efetive no âmbito da Região pesquisada, como um direito, requer articulação dos sistemas próprios de ensino na implementação dos Planos Municipais de Educação. Assim sendo, direito consubstanciado na perspectiva da emancipação humana, tal como preconizado na pedagogia histórico-crítica, o que requer a busca do plano da ação diante o plano do discurso. Portanto, os planos municipais apresentam-se como instrumentos fundamentais na indução de ações de resistência e busca do direito à educação integral, se aliados à articulação necessária de conselhos, sistemas de ensino e fóruns de educação, se coletivos, no processo de monitoramento e avaliação.

Palavras-chave: Direito à Educação Integral. Planos Municipais de Educação. Educação em Tempo Integral. Pedagogia Histórico-Crítica. Sistemas de Ensino.

ABSTRACT

The research addresses comprehensive education as a right under the Brazilian state, with a focus on the Amazonian context. It aimed to analyze how the right to comprehensive education is addressed in the education plans of the municipalities in the Metropolitan Region of Santarém/PA, including compliance with Goal 6 of the National Education Plan, in their respective education systems, between 2015 and 2023. The region includes the municipalities of Belterra, Mojuí dos Campos and Santarém. The methodological approach adopted was a bibliographical and documentary study, of a descriptive-analytical nature, with a theoretical-methodological framework based on the dialectical principle of totality and historicity, considering the contradictory historical movement of the relationship between state and society. The theoretical contribution of Dermeval Saviani's studies was adopted, from the perspective of historical-critical pedagogy, among other authors. The results show that the right to comprehensive education has been configured as a full-time education agenda by the Brazilian state, especially in target 6, which, despite its reductionism, is shown to be a possible "starting point" for progress to be made in the face of setbacks. The management and political dimension stands out from the human dimension in the strategies/actions adopted, which reflects the role of the secretariats and education systems. Specificities and similarities were identified between the plans, with improvements, advances and differences in local strategies and actions. There were disagreements with the national and state plans, and a lack of coordination between the region's education systems in the form of a common metropolitan strategy, given the inequalities and educational challenges. This reaffirms the initial thesis that, in order for comprehensive education to be configured and implemented as a right in the region under study, it requires coordination between the education systems themselves in the implementation of the Municipal Education Plans. As such, it is a right embodied in the perspective of human emancipation, as advocated in historical-critical pedagogy, which requires the pursuit of action over discourse. Therefore, municipal plans are presented as fundamental instruments in inducing actions of resistance and the search for the right to comprehensive education, if combined with the necessary articulation of councils, education systems and education forums, if collective, in the monitoring and evaluation process.

Keywords: Keywords: Right to Comprehensive Education. Municipal Education Plans. Full-Time Education. Historical-Critical Pedagogy. Education Systems.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro referencial sobre Política de Edução em Tempo Integral (Pires, 2014) 91
Figura 2 – Mapa geográfico da Região Metropolitana de Santarém/PA 122
Figura 3 – Mapa Distrital de Santarém/PA.....131
Figura 4 – Dados sobre populações indígenas Região Oeste do Pará – Censo 2022 137
Figura 5 – Linha de Tendência do indicador 6A – Matrículas de alunos em TI (%) 2015-2023 153
Figura 6 – Linha de Tendência do indicador 6B – Escolas em ETI (%) 2015-2023.....155
Figura 7 – Demonstrativo de percentual de alunos de educação em tempo integral, por etapa de ensino – Brasil – 2014-2023.....160
Figura 8 – Progresso das Metas do PNE (Brasil, 2024).....180
Figura 9 – Indicador 6A: percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral (1º Ciclo – 2016/Inep e 2º Ciclo 2018/Inep).....186
Figura 10 – Indicador 6B /Percentual de escolas públicas ETI – mínimo de 7 (sete) horas diárias em atividades escolares 187
Figura 11 – Dados da Meta 6/Indicador 6 A – percentual e linha de tendência da RMS/PA 188
Figura 12 – Meta 6/indicador 6B – Percentual de Escolas ETI (%) Linha de tendência 2015-2023 – RMS/PA 188
Figura 13 – Organograma com dados referenciais de análise dos PMEs por dimensões e indicadores.....195
Figura 14 – Síntese Histórica: ampliação da jornada escolar e ETI – RMS/PA.....210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Síntese do PNE (2014-2024) de dados quantitativos de metas e estratégias 101
Gráfico 2 – Demonstrativo de n. de Estabelecimentos Escolares da RMS/PA 2015-2023 132
Gráfico 3 – Demonstrativo de n. de matrículas por alunos da RMS/PA 2015-2023 135
Gráfico 4 – Demonstrativo de n. de Docentes da RMS/PA 2015-2023..... 138
Gráfico 5 – Demonstrativo de percentual de distorção Idade/Série - Anos Iniciais da RMS/PA 2015-2023 141
Gráfico 6 – Demonstrativo de percentual de distorção Idade-Série – Anos Finais da RMS/PA 2015-2023 142
Gráfico 7 – Matrículas na Educação Infantil – Creche em Tempo Integral /Parcial da RMS/PA 156
Gráfico 8 – Dados sobre as instâncias de avaliação da execução do PME (2015-2025) nos municípios da RMS/PA 170
Gráfico 9 – Quantidade de metas e/ou estratégias previstas nos PMEs (2015-2025)..... 177
Gráfico 10 – Quantidade total de metas e/ou estratégias previstas nos PMEs (2015-2025)... 178
Gráfico 11 – Meta 6: Estratégias previstas nos PMEs (2015-2025) 184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Enquadramento jurídico dos PMEs pelos Sistemas de Ensino da RMS/PA 22
Quadro 2 – Levantamento demonstrativo de pesquisas (teses e dissertações) com recorte no tema sobre direito à educação integral (2007 - 2024) – BDTD/Capes 32
Quadro 3 – Levantamento demonstrativo de pesquisas (dissertações/teses) com recorte na educação integral (2015-2023) – no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PGEDA/Ufopa) (Continua) 34
Quadro 4 – Principais documentos internacionais norteadores na configuração do conteúdo do direito a educação ratificados pelo Estado Brasileiro (continua) 48
Quadro 5 – Levantamento de documentos relacionados à Educação Integral no Brasil – Parte 1 – período de 2007-2013 – Educação Básica 70
Quadro 6 – Levantamento de documentos voltados à Educação Integral no Brasil – parte 2 – período de 2007-2023 – Educação Básica – (Continua) 73
Quadro 8 – Síntese de conteúdo extraído do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024 (Brasil, 2024) 110
Quadro 9 – Informações gerais dos Municípios da RMS/PA – história (continua) 125
Quadro 10 – Leis Orgânicas dos Municípios da Região Metropolitana de Santarém/PA 128
Quadro 11 – Organização da Educação Municipal e área de abrangência – Belterra 130
Quadro 12 – Organização da Educação Municipal e área de abrangência – Mojuí dos Campos 131
Quadro 13 – Atos normativos, sistemas, fóruns e planos municipais de Educação 163
Quadro 14 – Descrição dos Fóruns Municipais de Educação e Conferências Municipais de Educação da RMS/PA (continua) 167
Quadro 15 – Meta 6 de Educação em Tempo Integral e Indicadores 6A e 6B 185
Quadro 16 – Levantamento de dados sobre os Planos Municipais de Educação (2015-2025), Meta 1, 2 e 4, correlacionadas à Meta 6 190
Quadro 17 – Meta 6 dos PMES/RMS/PA: Classificação por Categorias de Análise 194
Quadro 18 – Detalhamento da Estratégia 6.1 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA 196
Quadro 19 – Detalhamento da estratégia 6.2 da Meta 6 dos PMES da RMS/PA 198
Quadro 20 – Detalhamento da estratégia 6.3 da Meta 6 dos PMES da RMS/PA 200
Quadro 21 – Detalhamento da estratégia 6.4 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA 201
Quadro 22 – Detalhamento da Estratégia 6.5 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA 202
Quadro 23 – Detalhamento da Estratégia 6.6 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA 204
Quadro 24 – Detalhamento da estratégia 6.7 da Meta 6 dos PMES da RMS/PA 205
Quadro 25 – Detalhamento da Estratégia 6.8 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA 207
Quadro 26 – Detalhamento da Estratégia 6.9 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA 208
Quadro 27 – Detalhamento da Estratégia 6.10 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA 209
Quadro 28 – Identificação de estratégias relativas à dimensão política da EI –Meta 6 com inclusão da Meta 1, 2 e 4 nos PMEs (continua) 216
Quadro 29 – Identificação de estratégias relativas à dimensão humana (educativa – pedagógica - curricular) da EI – Meta 6 com inclusão da Meta 1, 2 e 4 nos PMEs 219
Quadro 30 – Especificidades das estratégias relativas à dimensão gestão (administrativa-financeira-parcerias) da EI 225
Quadro 31 – Síntese de implantação de sistemas e elaboração de PMEs para sua articulação ne-cessária, conforme Saviani (2009) 236
Quadro 32 – Síntese de aspectos observados nos PMEs da RMS/PA e proposição de elementos de elaboração de matriz aos sistemas de ensino em seus planos municipais 238

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados gerais de habitantes, área territorial e indicadores dos municípios da RMS (IBGE/Censo 2010) 121
Tabela 2 – Quantitativo de escolas na área urbana e rural da Rede Municipal da RMS/PA .133
Tabela 3 – Demonstrativo de percentual de taxa de rendimento de aprovação, reprovação e abandono escolar de alunos da RMS/PA 2015-2023 – Ensino Fundamental 139
Tabela 4 – Taxa de indicadores educacionais quanto ao analfabetismo e taxa nos municípios da RMS/PA (Censo IBGE/2010) 144
Tabela 5 – Levantamento sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica–RMS/PA 145
Tabela 6 – Transferências Constitucionais do Fundeb/ICMS e Fundeb/IPVA 2015-2023 (R$ 1,00) – Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra/PA (continua)..... 146
Tabela 7 – Dados do atendimento do Programa Mais Educação 2016-2017 149
Tabela 8 – Dados sobre o Programa Novo Mais Educação – RMS/PA 150
Tabela 9 – Dados do atendimento em ETI – Indicador 6A da Meta 6 – Matrículas/Alunos – RMS/PA 2015-2023..... 151
Tabela 10 – Dados do atendimento em ETI – Indicador 6B da Meta 6 – Escolas que possuem público-alvo de alunos ETI – RMS/PA 2015-2023 154
Tabela 11 – Matrículas na Educação Infantil – Pré-Escola em Tempo Integral /Parcial..... 157
Tabela 12 – Demonstrativo de Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, referente ao indica-dor 6A de percentual de alunos na educação básica que pertencem ao público-alvo da ETI da RMS/PA 2015-2023..... 158
Tabela 13 – Demonstrativo de Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Finais, referente ao indicador 6A de percentual de alunos na educação básica que pertencem ao público-alvo da ETI da RMS/PA 2015-2023..... 159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Preservação Ambiental
BBDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CME	Conselho Municipal de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
Fapespa	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Flona/Tapajós	Floresta Nacional do Tapajós
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
IAN	Instituto Agronômico do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica Municipal
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério de Estado da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAR	Plano de Ações Articuladas
PA	Pará
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
Pidesc	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMEs	Plano(s) Municipal (is) de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PL	Partido Liberal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RMS	Região Metropolitana de Santarém
Seduc/PA	Secretaria de Estado da Educação do Pará
Semed/Belterra	Secretaria Municipal de Educação de Belterra
SME	Sistema Municipal de Ensino
Sepof	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças do Estado
URE	Unidade Regional de Ensino
UFPA	Universidade Federal do Pará
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Inicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 O ESTADO E O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL 39
2.1 Estado, cidadania e educação como direito: apontamentos legais, históricos e teóricos 39
2.1.1 A Educação Proclamada como Direito Humano Fundamental de Natureza Social **48**
2.1.2 O Conteúdo do Direito à Educação em âmbito Internacional ao Estado Brasileiro **51**
2.2 Educação Integral no contexto do Estado Democrático de Direito no Brasil: aspectos conceituais e históricos 56
2.2.1 Educação Integral: acepções conceituais, históricas e teóricas **57**
2.2.2 A Educação Integral e sua configuração no Estado Brasileiro, após a CF de 1988: uma análise sobre o direito **61**
2.2.3 Legislações Brasileiras sobre a Educação de Tempo Integral (2007-2023). **67**
3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) 82
3.1 A Educação Integral e os Planos de Educação no Brasil: aspectos históricos e legais 82
3.1.1 Educação Integral e Direito: política pública e o planejamento educacional **90**
3.2 A educação integral no Plano Nacional de Educação: o conteúdo da lei 98
3.2.1 A Educação Integral no PNE (Decênio 2014-2024): olhar para meta 6 ..... **108**
3.3 O direito à educação integral e as contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). 113
4 GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NA RMS/PA 120
4.1 A Região Metropolitana de Santarém/PA: aspectos gerais 120
4.1.1 Os Municípios da RMS **121**
4.1.2 Panorama da Educação dos Municípios da RMS/Pa **127**
5 DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA RMS/PA 162
5.1 Sistemas de Ensino e Fórum Municipal de Educação da RMS/PA: aspectos gerais 163
5.1.1 Elaboração, Acompanhamento e Avaliação dos PMEs da RMS/Pa: instâncias municipais **169**
5.2 Os Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Santarém/PA (2015-2023). 172
5.2.1 Plano Municipal de Educação de Belterra. **172**
5.2.2 Plano Municipal de Educação de Mojuí Dos Campos **173**
5.2.3 Plano Municipal de Educação de Santarém **174**
5.3 Os Planos Municipais de Educação da RMS/PA (2015-2025) no contexto do PNE (2014-2024) e o direito à educação integral 175
5.3.1 Os Planos Municipais de Educação: análise da Meta 6 e suas estratégias **184**
5.3.2 Síntese de Análise dos PMEs: dimensão política, humana e de estão. **213**
5.4 Sistemas de ensino e planos municipais de educação: articulação necessária para o monitoramento da Meta 6 do PNE. 230
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVOS COMEÇOS 242
REFERÊNCIAS 252

1 INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro estabelece no Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, a educação em tempo integral como Meta 6, a ser assumida pelos governos como política de Estado (União, Distrito Federal, estados e municípios). Porém, existem dilemas, embates, desafios históricos e contemporâneos que permeiam o cumprimento dessa meta do PNE, diante da conjuntura neoliberal, neoconservadora, de retrocessos, de descontinuidades de políticas e de ameaça aos direitos sociais. O que ainda requer condições para sua efetivação, incluindo a busca pela perspectiva de uma educação integral para além do tempo, como garantia de direito à classe trabalhadora, numa perspectiva de formação *omnilateral* para emancipação humana e social, de educação contrahegônica.

No campo legal, a CF (1988) "[...] estabeleceu o direito à educação como condição de cidadania, sendo obrigação do Estado a elaboração de políticas públicas para a sua materialização" (Ganzeli; Oliveira, 2020, p. 65) como compromisso. Deste modo, entende-se como essencial a existência de garantias constitucionais, porém, a Lei em si permite não a efetivação do direito à educação, mas a possibilidade de que haja condições para a construção desse direito à população, sendo ele defendido para as demais garantias de conteúdo e de materialização.

Por sua vez, é dever do Estado para com o povo, conforme os princípios norteadores de caráter público do ensino, quanto à igualdade, liberdade, qualidade e gratuidade (BRASIL, 1988), estabelecer planos de educação para pensar políticas educacionais de interesse/demanda local, com estabelecimento de metas e estratégias para melhoria e qualidade social da educação pública e da sociedade, sendo relevante para a construção do direito à educação integral.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e seus planos subnacionais (Planos Municipais) representam política de Estado – o que requer questionamos qual Estado, qual interesse?. Por sua vez, o plano gera expectativa de construção do direito à educação integral no país, por isso sua relevância é destacada. Especificamente a educação (em tempo) integral como Meta 6 do PNE torna-se um potencial de possibilidades para construção/indução de políticas/ações/programas a ser atendida/cumprida pelo poder público a partir dos seus PMEs nos sistemas de ensino.

Contudo, faz-se necessário destacar os diferentes sentidos e significados adotados para educação integral, educação em tempo integral, escola de tempo integral no percurso histórico da educação brasileira, tais como a proteção social, cidadania, currículo,

aprendizagem, tempos/espaços diferenciados, dentre outros (Silva; Sirino, 2020), o que traduz em discurso hegemônico (Lacrau, 1996). Além dos desmembramentos nas ambiguidades na compreensão por parte de governos, profissionais, comunidade escolar/sociedade, nas políticas, nos planos, programas, ações, práticas, assim por diante. Deste modo, isso se caracteriza como problemática sobre a educação integral no Estado brasileiro, em sua política.

Ressalta-se que a educação integral adotada pelo Estado brasileiro é apresentada em política de Estado no Plano Nacional de Educação como meta 6 de educação em tempo integral. Desta forma, reconhecem-se as "[...] contradições, os limites e as potencialidades do PNE 2014-2024, com enfoque na Meta 6 [...] que a (con)formam, enfatizaram-se veredas cuja finalidade foi a de, mais uma vez, reforçar tais disputas - tendo em vista a relevância que elas carregam." [Face o contexto de] "disputas, no âmbito do Estado, em sua interseção com outros campos sociais". (Coelho, Moehlecke; Silva, 2024, p. 23). Ou seja, ao tratar sobre a educação em tempo integral observa-se o campo de disputas na política educacional.

A Meta 6 possui divergências e concepções diferentes da compreensão da educação integral, tanto no ordenamento normativo quanto na ação estatal, o que pode fragilizar a construção do direito e seu reducionismo ou desconfiguração de direito em prioridade apenas de sua oferta por ampliação da jornada escolar, de forma a atender no mínimo a 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas. E de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica no decênio do plano em seus territórios (Brasil, 2014c, p. 33). Por sua vez, observa-se na lei a configuração por uma ampliação da jornada escolar, do tempo-espaço, da permanência, mas há de se instigar sobre a defesa de uma educação integral que vise por uma formação *onmilateral* como direito, o que exige ser analisada.

Nesse sentido, a temática desta tese aborda a configuração do direito à educação integral com análise sobre a esfera do poder público municipal, especialmente dos planos de educação aprovados nos territórios da Região Metropolitana de Santarém, estado do Pará (RMS/PA), *locus* desta pesquisa. Para fins de delimitação do estudo, apresenta-se o contexto dessa Região, que possui três municípios circunvizinhos, sendo eles as cidades de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém (Sede). E sua atenção ao tema do direito à educação integral a partir do planejamento educacional requer sua construção e compromisso por parte do poder local em seus sistemas próprios de ensino, considerando suas singularidades e pluralidades em prol da educação municipal.

Contextualiza-se que a Região foi instituída pela Lei Complementar Estadual n. 79, de 17 de janeiro de 2012, sendo ela uma nova região metropolitana na Amazônia,

localizada no oeste do Pará e pertencente à Região de Integração do Baixo Amazonas[1]. Ressalta-se que apesar da sua lei de criação no ano de 2012, a RMS/PA ainda requer nova regulamentação para fins de sua adequação ao devido atendimento à Lei 13.683/2015[2], do Estatuto da Metrópole, em vigor.

Evidencia-se que no teor da lei, a Região Metropolintana de Santarém foi criada com o objetivo da intersetorialidade, integração em especial por políticas públicas e direitos sociais, visando contribuir para organização, planejamento e ações em prol do interesse comum de suas localidades. Possui uma população mais concentrada na área rural do que na urbana, com taxas ainda alarmantes de analfabetismo, e evidencia-se que sua história resulta da colonização como parte do processo de desenvolvimento do capitalismo, adotada para a Amazônia pelo Estado brasileiro (Colares, 2003).

Diante do *locus* da pesquisa e da estrutura de organização da presente pesquisa, evidencia-se a relevância da análise da temática da educação integral a ser efetivada como direito pelo Estado brasileiro em seus territórios, em especial na realidade da Região Metropolitana de Santarém (RMS/PA), considerada a partir da Meta 6 do PNE e PME, caminhos para a configuração da construção ao direiro de uma educação integral. Haja vista que a educação "[...] para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza" (Saviani, 2013 p. 745). O que enseja a defesa da educação integral como direito, pois compreende-se que toda educação deve-se ser integral (Paro, 2009).

> Educação é aqui tratada como direito, essencial ao processo formativo, instrumento de resistência e transformação da realidade social, dado que muito mais do que propiciar o acesso à escolarização e ao mundo do trabalho, permite a formulação de novos hábitos, posturas, valores e, principalmente, a aquisição de conhecimentos que possam servir de alicerce nas lutas e movimentos travados pela consolidação de outros direitos. Faz-se valer, portanto, o conhecimento que servirá de base para lutas próprias e coletivas, pautadas no bem comum. Defendemos a educação como um bem indissociável da condição humana e que deverá estar presente em todas as fases e processos instaurados ao longo da vida

[1] A Região, conforme divisão territorial estadual é composta ao total por 13 municípios (Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa).

[2] Lei que altera as Leis n. 13.089, de 12 de janeiro de 2015 (Estatuto da Metrópole) e 12.587, de 3 de janeiro de 2012, que institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Atenção ao inciso VII - região metropolitana: unidade regional instituída pelos Estados, mediante lei complementar, constituída por agrupamento de Municípios limítrofes para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (Redação dada pela Lei n. 13.683, de 2018).

Diante da concordância de compreensão de Paro (2009), reflete-se sobre aspectos históricos, legais e teóricos a respeito da pauta da educação integral no Estado brasileiro, observando o arcabouço jurídico-normativo existente que aborda a perspectiva de educação em tempo integral no país. Dentre os documentos menciona-se: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 9.089/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação vigente (Meta 6, Lei n. 13.005/2014).

No que diz respeito à LDB, observa-se, em seu artigo 34, que seja "progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (Brasil, 1996), porém, sem a especificidade do direito à educação integral. No Plano Nacional de Educação (PNE), como política de Estado destaca-se que o documento possui dentre suas 20 Metas o estabelecimento da Meta 6, relacionada à Educação em Tempo Integral (ETI). Ou seja, que 50% das instituições públicas de Educação Básica ampliem sua jornada até o final da vigência PNE 2014-2024, com ênfase em tempo e permanência.

Especificamente, a Meta 6 estebelece “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” (Brasil, 2014). Entretanto, observância problemática e desafios para o atingimento da mesta, sendo essa uma das situações mais desafiadoras aos sistemas e poderes públicos em sua implementação, pois recai em questões estruturais da sociedade, Estado e educação. Porém, não sendo razão para iniciativas locais exitosas a existência de enfrentamento para o alcance por parte de municípios e Estado, sendo esse um processo de conquista.

Em relação ao alcance da Meta 6, destaca-se a exigência de atendimento do poder público quanto à ampliação do tempo/jornada, na construção de escolas, de recursos como infraestrutura, equipamentos, material didático e formação; articulação no território; parcerias com entidades privadas; parceria ONG-Escola; diversidade local; tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais e tempo de permanência (Brasil, 2014). Entretanto, reconhece-se a problemática existente entre um direito prescrito em lei e a sua materialidade (Colares; Santos, 2019). Atenta-se que o foco da educação integral para a formação integral deve estar predominantemente na qualidade da educação oferecida e não na ampliação do tempo (Gomes; Colares, 2019, p. 317).

Além disso, a complexidade histórica da realidade multifacetada do contexto amazônico paraense (social, político, econômico, educacional, cultural) dos municípios da RMS/PA e a contemporaneidade de uma conjunção de incertezas e de contrariedades no

campo dos direitos sociais dos cidadãos brasileiros, permeia como ameaça ao processo de construção do direito à educação integral. Nesse contexto de ameaça, evidencia-se a conjuntura política pós- 2016 e seus desdobramentos no Estado brasileiro e na população diante do forjamento de rupturas democráticas, o que repercutiu na aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016[3] e ocasionou intencionalidade de "secundarização do Plano Nacional de Educação" (Dourado, 2020a), refletindo, ainda, nos planos municipais e no direito à educação integral.

Nesse sentido, requer dos poderes públicos a profusão no planejamento, na área educacional, de políticas públicas em seus próprios sistemas de ensino, o devido cumprimento de obrigações dos direitos individuais do cidadão e a responsabilidade pela garantia e efetivação de direitos sociais. Entre eles considerar a relevância da educação integral como direito perante a função social da escola pública na formação humana integral dos filhos da classe (Ganzeli, 2007; Abbiati, 2019; Nakamoto; Roveroni; Bryan, 2019).

Diante do exposto, o presente estudo aborda a configuração da construção do direito à educação integral no âmbito da RMS/PA, considerando seus municípios, que passaram a ter autonomia como novo ente federativo após a CF de 1988, com competências, especialmente quanto à sua responsabilidade pela educação local, ao atendimento à elaboração dos Planos de Educação e a criação dos sistemas de ensino. A partir da Constituição de 1988 os estados ainda permaneceram com a incumbência de criação dessas regiões, no entanto, repassando aos municípios a responsabilidade de ofertar instrumentos institucionais que propiciem a gestão na nova região metropolitana como espaço regional de contrução para efetivação de direitos, incluindo a educação (Garson, 2009; Andreato, 2019; Souza ,2017a; 2017b).

Por sua vez, a Lei Maior do país determina que a educação deva ser promovida com a finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Isso significa, conforme análise de Ganzeli (2018), que a construção do direito à educação, expresso na CF de 1988, apresenta-se coadunada às premissas do que se defende para educação integral numa perspectiva de formação do sujeito de direito, considerando-a base fundante para os demais direitos da pessoa como dever do Estado.

Para além dessa perspectiva, compreende-se que a construção do direito à educação integral requer uma formação humana que contemple suas múltiplas dimensões

[3] EC do "teto dos gastos públicos", com a limitação por vinte anos de gastos públicos e investimentos federais para educação, instituindo um novo regime fiscal (Saviani, 2017; Soares; Colares; Lombardi, 2020).

(física, psicoemocional, social, política e artística) e que vise o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (finalidades) para uma formação crítica e de autonomia, a fim de propiciar condições de transformação social na busca por uma formação *omnilateral*[4], considerando um direito, assegurado pelo Estado, e de dignidade humana (Saviani, 2017; Ganzeli, 2017; Colares; Cardozo; Arruda, 2021).

Abordar a temática do direito à educação integral recai, entre outros contextos, sobre a complexidade histórica da questão federativa brasileira (Dourado, 2013; Lagares, 2014), da conjuntura de crise estrutural do capitalismo burguês, do desmonte da educação pública e dos novos arranjos dos municípios, considerando suas incumbências para a educação pública (Saviani, 2020). Isso tem instigado debates entre educadores, poder público e sociedade, considerando os desafios e dilemas históricos e contemporâneos que ainda circunscrevem a materialização da educação integral à classe trabalhadora e o seu papel como núcleo de projetos políticos (Mascaro, 2017), dada a disputa de projetos antagônicos educacionais no país.

Nesse sentido, o Estado brasileiro deve assumir e viabilizar esse direito "[...] a partir de políticas de fortalecimento do ente federado, de financiamento adequado, mantendo a primazia da laicidade, da gratuidade e da qualidade social para todos" (Nakamoto; Roveroni; Bryan, 2019, p. 1). Pois quando se trata de educação como direito, em seu sentido mais amplo, a Constituição Federal de 1988 a reconhece como direito social, humano e constitucional do povo e como dever do Estado brasileiro. O que permite observarmos avanços na legislação para possibilidades de configuração do direito à educação integral, porém, reconhecem-se as limitações e os distanciamentos para sua efetividade plena.

Ao mencionar a Carta Magna de 1988, evidencia-se que em seu artigo 1º, na forma da lei, expressa a constituição do Estado Democrático de Direito no Brasil como sendo este formado pela "união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal" (Brasil, 1988) e tem como fundamentos principais: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. A CF de 1988 estabelece, ainda, nos incisos I e III, respectivamente, a busca por uma sociedade livre, justa, solidária e a redução das desigualdades sociais, como objetivos fundamentais do Estado Democrático (Brasil, 1988).

A educação, por sua vez, é um direito social de todos os cidadãos e de dever do Estado, determinado nos artigos 6º e 205 da CF/88, sendo demais direitos sociais, tais como a

[4] *Omnilateral*, finalidade, síntese da "formação humana integral*:* a cognoscibilidade, a habilidade, a sensibilidade e a sociabilidade, e que o constituem como princípio pedagógico*"* (Maciel; Braga, 2007, p. 61).

saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Brasil, 1988). Entretanto,

Nessa perspectiva, apresenta-se o desenvolvimento deste estudo na investigação sobre a configuração do direito à educação integral nos documentos normativos do planejamento educacional do poder público, especialmente nos planos de educação elaborados para o decênio 2015-2025, dos municípios da Região Metropolitana de Santarém, estado do Pará, em seus respectivos sistemas públicos de ensino. Justifica-se a escolha de periodização do estudo com delimitação de análise documental no ano de 2015 a aprovação dos PMEs da RMS/PA. E tem-se o ano de 2023 como recorte temporal para análise considerando a vigência dos planos e a publicação do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE. Além disso, em virtude da temporalidade do ano de ingresso desta pesquisadora no doutorado.

A escolha da temática e problemática abordada desta tese articula-se com a minha trajetória formativa, profissional, pessoal e inquietações acadêmicas, pois as escolhas de pesquisa não são neutras (Ryynänen, 2009). E, por conseguinte, a motivação parte da reflexão das experiências vivenciadas nos municípios da RMS/PA, na docência e na coordenação pedagógica em escolas públicas (áreas urbanas e rurais), com realidades adversas e instigantes perante o direito a uma educação integral no contexto amazônico. No campo pessoal, a temática relaciona-se à trajetória como estudante oriunda da educação pública, filha de pais da classe trabalhadora e descendência de avós ribeirinhos, autônomos, pescadores, extrativistas da Amazônia, marcados pela desafiante busca da possibilidade de uma formação plena, do exercício da cidadania e de qualificação para o trabalho.

No campo acadêmico-científico, a escolha se deu a partir das inquietações teóricas advindas desde o mestrado[5] na área de educação, de políticas educacionais em âmbito municipal, bem como da participação coletiva em projetos/ações, dos aprendizados como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Nesse sentido, o objeto da tese está articulado com o projeto[6] guarda-chuva "Políticas e gestão da educação em tempo

[5] Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Ufopa, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, com título "As Políticas Educacionais Implementadas no Município de Belterra/PA: período de 1997-2012" (Santos, 2016), o que instigou a continuidade de estudos na área, com aprofundamento de análise dos municípios da RMS/PA, tendo recorte o direito à educação integral.

[6] Coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

integral em unidades escolares da região metropolitana de Santarém/PA", aprovado na Chamada Pública CNPq n. 04/2021, desenvolvido no HISTEDBR-Ufopa.

Em vista disso, ao prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa da presente tese, apresentamos no Quadro 1 a temática na área educacional:

Quadro 1 – Enquadramento jurídico dos PMEs pelos Sistemas de Ensino da RMS/PA

MUNICÍPIO	LEI MUNICIPAL – SME	LEI PME	DATA DE APROVAÇÃO	VIGÊNCIA
Belterra	Lei n. 221/2013. Dispõe sobre a aprovação do SME de Belterra.	Lei Municipal n. 225/2015	19.06.2015	2015-2025
Mojuí dos Campos	Decreto n. 456/2019-PMMC-Nomeação de membros responsáveis pela elaboração do SME/CME. Atualizado pela Lei n. 151/2022, de 26.04.2022-PMMC, que disciplina a organização do SME.	Lei Complementar n. 001/2015-PMMC	24.06.2015	2015-2025
Santarém	Lei n. 17.865/2004-PMS - Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém e dá outras providências.	Lei n. 19.829/2015	14.07.2015	2015-2025

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site institucional das Prefeituras Municipais de Belterra (2022), Mojuí dos Campos (2022) e Santarém (2022).

Observa-se, nos dados do Quadro 1, que esses municípios possuem planos de educação e sistemas de ensino constituídos em seu enquadramento jurídico, ou seja, apresentam-se como ação sistematizada e planejada que "[...] busca intencionalmente realizar determinadas finalidades" (Saviani, 2010, p. 782), firmada pelos poderes públicos locais e visam corroborar para a efetivação do direito à educação integral. Percebe-se, ainda, conforme o Quadro 1, a organização dos municípios quanto à criação de seus respectivos sistemas de ensino em diferentes períodos, o que, em termos de existência, infere em possibilidades locais de autonomia e descentralização, tornando-se um indicador de participação dos sujeitos sociais em instâncias e em espaços democráticos para o planejamento educacional de objetivos coletivos de interesse de sua população.

Quanto ao enquadramento jurídico dos PMEs da RMS/PA, nota-se que os três municípios possuem PME, com vigência de 2015 a 2025, em consonância com a Lei n. 13.005/2014. No caso do município de Santarém, possuiu seu segundo PME, aprovado pela Lei Municipal n. 19.829/2015, em 14 de julho de 2015, excedendo 21 (vinte e um) dias do prazo estabelecido pela Lei Federal. Ao considerar o ordenamento normativo-legal mencionado na RMS/PA, ressalta-se que o tema do direito à educação integral tem sido pauta de estudos e de pesquisas na área da política educacional, entre eles, menciona-se Arroyo

(2010; 2015), Duarte (2004; 2007), Ganzeli (2017), Maciel (2013), Saviani (2013), sem desconsiderar que existem outras pesquisas e estudiosos da área, assim como outras áreas de conhecimento.

Em virtude disso, faz-se necessária a seguintes reflexões: como se configurou a temática do direito à Educação Integral no Brasil contemporâneo? (Nakamoto; Roveroni; Bryan, 2019); e como os municípios brasileiros, em especial no contexto amazônico, têm configurado esse direito? Assim sendo, Sánchez Gamboa (2012, p. 17) destaca que "as perguntas são essenciais" para produção e aprimoramento do conhecimento e, ao buscá-las, entende-se que devem ser extraídas do objeto/realidade empírica, concreta, considerando o movimento que existe nelas. Ou seja, que não represente um retrato, uma descrição da realidade, tampouco um levantamento desta, mas que permita produzir e aperfeiçoar o conhecimento, tornando-se fonte para análises sociais e educacionais, alicerçada no diálogo teórico com a produção científica (Krawczyk, 2012).

A partir da revisão bibliográfica de estudos realizados sobre a temática, ressalta-se um gradativo aumento, mesmo que limitado, de pesquisas relacionadas à educação integral na região do oeste paraense, de abrangência municipal, além do âmbito estadual e nacional, o que estima um processo de construção teórica sobre a realidade educacional e a contribuição para a ciência/sociedade. Nesse sentido, ao ponderar sobre a temática, sobre o objeto de estudo escolhido para esta tese e ao considerar os estudos existentes sobre o direito à educação integral, reflete-se sobre como e se a educação integral tem sido assegurada e planejada pelo poder público local como direito do cidadão brasileiro, especialmente do povo paraense na Amazônia, e sobre como ela está sendo configurada.

Acrescenta-se a essa reflexão a observância aos desafios e a problemática de alcance da Meta 6, voltada para a educação integral contida no PNE, demais planos estaduais e municipais. Conforme dados do Relatório do 4º e 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024)[7], o Brasil, no período de 2014 a 2021, ainda esteve distante de atingir a meta de oferta de jornada de tempo integral, tanto no percentual de alunos matriculados como no percentual de escolas de ETI. No Portal do Observatório do PNE (OPNE), os dados do ano de 2020 informam que o Objetivo 1 da Meta 6 obteve o percentual de 29,5% com oferta de escolas públicas de educação em tempo integral em 2020. Enquanto o monitoramento de dados do Objetivo 2 da Meta 6 apresentou o percentual de 12,9% das matrículas de tempo integral. E em 2021 o atendimento parcial apresentou, respectivamente, os indicadores 6A, de

[7] Brasil (2022;2024). Os dados estão apresentados de forma detalhada na seção 4.

15,1%, e 6B, de 22,4%, o que tende à estimativa de distanciamento da meta para o alcance em 2024, e que para o cumprimento da meta será necessário aumento, tendo a região Norte percentuais mais baixos tanto de alunos quanto de escolas de ETI (Brasil, 2022).

Salienta-se o período pandêmico de Covid-19 no país entre 2020 e 2021, o que exigirá "[...] um grande esforço dos governantes e gestores educacionais na ampliação da oferta da educação em tempo integral até 2024" (Brasil, 2022). Em relação ao alcance da Meta 6, destaca-se a ampliação do tempo/jornada, a construção de escolas, de recursos, como de infraestrutura, equipamentos, material didático e formação; articulação no território; parcerias com entidades privadas; parceria ONG-Escola; diversidade local; tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais e tempo de permanência. (Brasil, 2014). O que implica questionarmos sobre como está sendo configurada a educação integral como direito, pois entende-se que o poder público deve atender e buscar os meios necessários para o atingimento dos seus planos municipais de educação, considerando os objetivos, indicadores e estratégias.

Por essa razão, ao considerar que os municípios da Região Metropolitana de Santarém/PA aprovaram os seus planos de educação em seus sistemas de ensino para o decênio 2015-2025, evidencia-se que este estudo visa responder à questão principal de investigação: **como se configura o direito à educação integral nos planos de educação dos municípios da RMS/PA, se articulados entre os sistemas de ensino para sua implementação?**

A partir dessa indagação, delinearam-se objetivos para o atingimento de resultados no desenvolvimento da pesquisa desta tese. Reitera-se que este estudo tem por objetivo geral analisar como o direito à educação integral é abordado nos planos de educação dos municípios da Região Metropolitana de Santarém/PA, incluindo o cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2024, em seus respectivos sistemas de ensino.

Em razão disso, tem como objetivos específicos: a) caracterizar o processo histórico e da legislação à educação integral no Estado Democrático de Direito no Brasil, considerando sua prerrogativa como direito humano fundamental de natureza social e de cidadania; b) evidenciar o tema do direito à educação integral e os planos nacionais/municipais de educação a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, visando compreender suas contribuições para o aprofundamento teórico do objeto pesquisado; c) cotejar a relação entre o planejamento educacional e a configuração do direito à educação integral nos municípios da RMS/PA, considerando os sistemas de ensino, os planos de educação, as leis orgânicas e orçamentárias municipais e os documentos norteadores dessa

área quanto ao atendimento do PNE vigente durante o período de 2015 a 2023; e, por último, d) analisar como os sistemas de ensino da RMS/PA configuram o direito à educação integral quanto ao cumprimento das determinações legais, normativas, princípios orientadores e indicadores necessários para o monitoramento da Meta 6 do Plano Nacional e Municipal de Educação, visando a organização da rede pública de ensino.

No percurso da pesquisa, a construção da presente tese, em seu delineamento e hipótese, buscou a compreensão do objeto de estudo considerando a problemática do tema, estudos da área e a realidade concreta. Contudo, entende-se que "[...] nossas ações e nossas lutas dependem da compreensão que temos da realidade" (Orso, 2021, p. 4), buscando-se entender o objeto de estudo de forma fundamentada e sistematizada a partir da ciência e da relação dialética entre o particular e o universal, que nos permitam elementos necessários para a melhor compreensão da realidade concreta, conforme nos ensina Colares (2011). Para esse fim, procurou-se adotar uma concepção crítica a partir do desenvolvimento teórico-metodológico do contexto singular-particular-universal da relação entre Estado e sociedade, engendrada na luta de classes dentro do modo de produção capitalista burguês (Silva, 2017; Colares, 2011), pois compreende-se a importância do registro histórico para a memória da trajetória de luta e do direito à educação (integral) pública da região da Amazônia paraense.

Ao considerarmos a temática do direito à educação integral nos dispositivos constitucionais, observa-se que o Estado brasileiro "é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados [...] apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas […] educacionais" (Dourado, 2013, p. 763). Além disso, percebe-se o papel de distintos atores ou sujeitos coletivos que interagem nesse processo (Azevedo, 2001) de dinâmica da relação sociedade-Estado e trabalho-educação, esta vinculada aos modos de produção capitalista que constitui ainda mais intensivamente nossa sociedade e educação brasileira (Santos, 2016).

Portanto, em virtude de lacunas e problemáticas que ainda carecem de análise sobre o direito à educação integral em municípios brasileiros, faz-se necessário o debate do tema em questão. O que instigou a procura e a análise sobre o alcance do poder público perante o planejamento e atendimento da educação municipal, ao considerar suas possibilidades e problemáticas em virtude das fragilidades, dos dilemas e dos desafios quanto à capacidade organizacional, técnica e financeira (Lagares, 2014; Lagares; Brito; Silva, 2020). No cerne dessa questão, reconhece-se que o poder local se engendra num processo dinâmico, histórico e dialético de sua realidade, o que é permeado por mudanças constitucionais e normativas legais de reforma do Estado brasileiro. Lagares (2014, p. 96) analisa que esse

contexto ocasiona novos “[...] arranjos para os Municípios brasileiros no campo das políticas públicas, […] em seus territórios”, e que tais políticas estejam voltadas aos direitos sociais, devidamente inclusas no planejamento público educacional em consonância com as demandas da população.

Dessa forma, apresentam-se três aspectos de reflexão sobre a temática. A primeira diz respeito ao marco histórico e percurso normativo do Estado brasileiro vigente de construção do direito à educação integral e do contexto neoliberal de ameaça aos direitos sociais, entre outras questões imbricadas intensificada pelo contexto neoliberal (avanço ultraliberal) e gerencial. A segunda trata das inferências em estudos sobre o assunto e o que se tem pesquisado nessa área em programas de pós-graduação que podem contribuir com as lacunas de análise. A terceira é considerada a partir da realidade concreta que envolve os municípios da RMS/PA quanto ao seu processo de configuração do direito à educação integral nos PMEs do decênio 2015-2025.

Nesses termos, Araújo G. (2013) destaca que, a partir da CF de 1988, a organização, a forma administrativa e a política institucional do Estado brasileiro estão voltadas para uma parceria de responsabilidades entre os entes federados, para a relação harmônica entre si, perante o direito à educação mediado pelo regime de colaboração, o que recai no contexto problemático de tensões, dualismos de (des) centralização do poder local e central.

Contudo, o município configura-se como novo ente federado, possibilitando pensamento e ação na realidade local, em colaboração com a organização da educação nacional. Acrescido a isso, o artigo 23 da CF determina que a educação deva ser organizada pela União, estados e municípios a partir do regime de colaboração entre os entes federados, o que foi reafirmado pela LDB (1996). No artigo 211 da Carta Magna, alterado pela Emenda Constitucional n. 59/2009, estabelece-se que “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório" (Brasil, 2009).

Ressalta-se, então, que a LDB (1996) determinou aos municípios criar seus respectivos sistemas de ensino, além da incumbência pela organização, pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação municipal, integrando-se às demais políticas e planos educacionais da União e dos estados, entre outras responsabilidades (Brasil, 1996). E no artigo 214 da Carta Magna estabeleceu a existência de um PNE com o objetivo de articular o sistema nacional de educação por meio de ações integradas dos poderes públicos (Brasil, 1988). Evidencia-se aqui o desafio posto aos poderes locais, em especial, no contexto

amazônixo, quanto à articulação necessária entre o plano do discurso e o plano político-normativo que considere a articulação no contexto de prática.

Acrescido a isso, Abbiati (2019) evidencia o ordenamento normativo do Estado brasileiro, a LDB (1996), a criação de sistema próprio é uma possibilidade apresentada aos municípios para, assim, atenderem as condições de compromisso com a educação; conjunto de normas da educação; Conselho Municipal de Educação, órgão de administração da educação municipal; PME; e rede escolar. Entretanto, eis o desafio histórico e contemporâneo, em especial aos municípios.

Nesses termos, descreve-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.493/1996, no artigo 8º, a normativa de organização da educação nacional surge em consonância com a CF de 1988 e evidencia a incumbência dos municípios no artigo 11, inciso I, quanto a "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos **seus sistemas de ensino**, integrando-os às políticas e **planos educacionais** da União e dos Estados" (Brasil, 1996, grifos nossos).

Percebe-se, então, que a organização da educação municipal requer do poder político que elementos constitucionais/legais (sistemas e planos) existam e estejam articulados, considerando os objetivos coletivos e intencionais voltados para políticas públicas e para a efetivação de direitos sociais. Em relação aos sistemas de ensino, concebe-se que o "sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante" (Saviani, 2008, p. 80) e que as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Dessa forma, Saviani (2010, p. 380) destaca que o "sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada".

Nesse sentido, Duarte (2004) relata a incumbência dos diferentes sistemas de ensino quanto a atribuições do poder público de possibilitar os meios possíveis ao alcance dos objetivos educacionais, para além daqueles que permitem ao indivíduo obter certificado de nível escolar a fim de conseguir emprego, visando, ainda, a formação integral do educando. Vislumbra-se o reconhecimento e a afirmação, para além das leis, de que a educação é um direito fundamental de natureza social do ser humano (ser sujeito social, histórico e de direitos) a ser assumido pelo Estado brasileiro como direito[8] da população a uma educação

[8] Conforme Lombardi e Colares (2020, p. 13): "O conceito de educação ou ensino público produzido na modernidade, ou sob o capitalismo, se refere àquele oferecido pelo Estado e financiado por meio de impostos. Guarda relação, portanto, com seu sentido etimológico (do latim publĭcus, relativo a povo, pertencente a todas

integral, gratuita, laica e pública. Por essa razão, almeja-se que ela possua uma qualidade socialmente referenciada, resultante de processos coletivos e democráticos (Dourado, 2020).

Contudo, são diversos os atores sociais e políticos que atuam no processo de planejamento público das políticas educacionais para a efetivação de direitos sociais, o quediscutiremos no decorrer do estudo. Percebe-se, então, que a organização da educação municipal requer do poder político que elementos constitucionais/legais (sistemas e planos) existam e estejam articulados, considerando os objetivos coletivos e intencionais voltados para políticas públicas e para a efetivação de direitos sociais. Duarte (2004) destaca que as políticas públicas, objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente, é a "[...] realização de direitos por meio da implementação de sistemas públicos […]" e "[...] devem estar voltadas ao cumprimento dos objetivos e programas de ação governamentais constitucionalmente delineados (como os direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, entre outros previstos no Art. 6º, da Constituição Federal de 1988)". Dessa maneira, entende-se que há uma estreita relação entre o planejamento público – voltado para o direito à educação integral, no caso da existência dos PMEs – e os sistemas de ensino para a condução de políticas e de direitos sociais.

Nesse caso, o poder público, em seus sistemas de ensino próprios, incluindo os de contextualização amazônica, deve cumprir o direito à educação integral conforme a observância da CF de 1988, da LDB de 1996 e do atual PNE (2014-2014), pautando a educação integral como o projeto educativo do país de caráter constitucional, expresso no teor da lei como direito e cidadania. A fim de estabelecer esse direito como enfrentamento ao contexto de exclusão e de desigualdades presentes historicamente na educação da classe trabalhadora, em especial da RMS/PA. E sua configuração como direito necessita estar representada (e ser analisada como ocorre essa configuração) no ordenamento normativo dos entes federados em seus Planos Municipais de Educação.

Em observância constitucional, o Estado brasileiro, no âmbito do Estado Democrático de Direito, aprovou dois PNEs, sendo eles a Lei n. 10.172/2001, com vigência no período 2001-2010, e a Lei n. 13.005/2014, vigorando de 2014 a 2024. Atenta-se que tanto a CF (1988) quanto os PNEs e demais documentos do ordenamento normativo (federal, estadual e municipal) são documentos políticos, o que significa dizer que sua elaboração e aprovação passam por uma representação política, por uma coletividade de indivíduos com

---

as pessoas), mas sob as condições do moderno Estado nacional. Desse modo, o conceito de educação pública que iremos usar ao longo do artigo é no sentido de estatal (Sanfelice, 2005; Lombardi; Saviani; Nascimento, 2005)".

aspirações e interesses diversos. A CF (1988), por exemplo, foi resultado de um processo de disputa de projetos societários diferentes, conciliado para aprovação, porém sendo apenas parcialmente atendido pelos anseios das forças progressivas do período (Fernandes, 1989).

Entretanto, demonstrou-se o avanço imprescindível ao processo histórico do direito à educação integral "por meio da definição de uma série de mecanismos para sua efetivação" (Oliveira, 1995; Duarte, 2004), pois entende-se, desse modo, o planejamento público educacional como um importante instrumento das intencionalidades das ações humanas (Silva, 2017).

Contudo, diante do contexto neoliberal da ameaça aos direitos sociais, incluindo o direito à educação integral, bem como o risco de desarticulação e de secundarização do PNE (e demais planos e esferas) como política de Estado (Dourado, 2020), o presente estudo parte de reflexões sobre o direito à educação integral como direito social, humano e constitucional, que ainda está em processo, e sua defesa encontra-se na agenda da política educacional. O que torna ainda mais relevante analisar como esse direito se apresenta e está sendo construído na configuração do planejamento público educacional dos municípios da RMS/PA, se estão articulados, por exemplo, às orientações e aos princípios da CF de 1998, da LDB (1996), dos Planos (Nacional, Estadual e Municipal) de Educação.

Desse modo, ao considerar que os poderes públicos dos municípios da RMS/PA criaram seus sistemas próprios de ensino, instituídos por lei, com seus respectivos Planos de Educação (PME) aprovados para o decênio 2015/2025, inferem-se possibilidades de se pensar o planejamento público a partir de demandas, de anseios e de melhorias da sua realidade e de sua especificidade em prol do direito à educação integral. Atenta-se que a problemática entre o discurso político oficial e a realidade da pratica, da ação possui dilemas, contradições pois recaem em campo de disputas antagônicas de sociedade, de Estado e de educação.

Perante tais apontamentos, entende-se a importância do contexto da criação da RMS/PA[9], da defesa do PNE como política de Estado – sem desconsiderar as contradições presentes neste Estado e Sociedade - articulado aos sistemas de ensino, em especial os de âmbito municipal, nos planos municipais para o atendimento do direito à educação integral no Estado brasileiro como projeto educativo do país.

[9] De acordo com os dados do Perfil do Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental da Fapespa, o Norte é uma região composta por povos tradicionais de populações indígenas, quilombolas, extrativistas, pescadoras, com uma multifacetada característica geográfica e multiterritorialidade. Contraditoriamente, possui uma população ainda marginalizada em termos de trabalho, renda e educação. Uma população que clama ainda por direitos à educação em pleno século XXI, considerada "uma periferia do sistema mundial capitalista" (Becker, 2005). A região foi instituída a partir do reconhecimento político, tendo por objetivo integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, de políticas públicas, incluindo as educacionais, destinadas à melhoria da qualidade dos serviços públicos (Santos, 2017).

Portanto, a tese é a de **que a educação integral, para que se configure e efetive no âmbito da RMS/PA como direito, requer a articulação dos sistemas próprios de ensino na implementação dos Planos Municipais de Educação. Assim sendo, direito consubstanciado na perspectiva da emancipação humana, tal como preconizado na pedagogia histórico-crítica.**

Por conseguinte, a pesquisa foi desenvolvida com ênfase na abordagem qualitativa, visando estruturar caminhos a partir da ciência para responder ao problema formulado e atingir os objetivos do estudo, acrescido pelos pressupostos teóricos de autores da área que abarquem a análise do objeto de estudo a partir da concepção dialética, considerando a compreensão da complexidade do fenômeno, pois compreende-se, nos apontamentos de Saviani (2017), que "[...] as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem" (Saviani, 2017, p. 17).

Em outras palavras, conforme o autor, a possibilidade de pesquisa sobre determinado objeto pressupõe compreender que o real-concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela (manifesta) na e pela práxis, sendo a educação um dos elementos que constituem a práxis material. "Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência. Essa é uma tarefa complexa" (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 5).

A realidade requer que seja problematizada, analisada e compreendida a partir de sua totalidade histórica e do movimento contraditório contido na relação Estado-Educação-Sociedade, imbricada no modo de produção capitalista, na luta de classes e na disputa de projetos antagônicos (Colares, 2011; Sánchez Gamboa, 2012), revelando a problemática da disputa de interesses da classe dominante. Entende-se a pesquisa acadêmica como ato indissociável da prática educativa, como trabalho educativo, considerando a educação" [...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2011a, p. 13).

A investigação trata-se de estudo de natureza descritivo-analítica a partir de uma abordagem da pesquisa qualitativa e dados quantitativos de fontes documentais e estatísticas municipais para subsidiar a análise qualitativa, pois, de acordo com Sánchez Gamboa (2009, p. 88), ao afirmar que a "[...] relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas com relação a um conjunto maior, sem dúvida, ajudará a compreender sua dimensão dos elementos da pesquisa e a revelar suas limitações". O que implica escolher um objeto de estudo cujo foco de investigação está continuamente a "[...] perceber aquilo que os sujeitos experimentam,

o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Além disso, conforme Colares (2011), a materialidade do contexto, da realidade, não é estática, entende-se que está em movimento permanente, trazendo em sua essência as múltiplas formas de contradição das redes de relações infinitas, as quais, historicamente, constituem as sociedades humanas. Tudo isso nos faz reconhecer a temática dentro de um campo de contradições, de interesses antagônicos, do movimento permanente entre Estado e sociedade, pautando-se o marco teórico-metodológico para esta investigação. Situa-se, nesse sentido, o direito à educação integral com análise dos planos municipais de educação da RMS/PA. Ou seja, referencial teórico-metodológico, a partir do princípio dialético da totalidade e da historicidade, considerando o movimento histórico, contraditório da relação entre Estado e Sociedade (Colares, 2011).

No percurso metodológico deste estudo bibliográfico e documental, enfatiza-se, a partir de Evangelista (2009), que a análise documental requer referencial crítico necessário para a compreensão do objeto de estudo, ou seja, os documentos informam o que o poder público configura em seu planejamento da educação municipal e, porventura, podem resultar em uma análise da realidade dentro das limitações que lhe são características. Por isso, buscou-se, no decorrer da revisão bibliográfica relacionada ao tema e ao objeto de estudo, compreender e ter inferências do campo da pesquisa educacional do que se tem produzido de conhecimento científico na área da educação integral enquanto direito social.

Entre as produções científicas em artigos no Portal de Periódicos da Capes/ MEC, na área de Estado da Arte de estudos sobre educação integral dos anos de 1988 a 2018, menciona-se Ribetto e Maurício (2009), Machado e Ferreira (2018), Santos e Silva (2019), Ganzeli e Oliveira (2020). Esses artigos debruçaram-se a respeito da temática da educação integral em pesquisas na área educacional, com resultados sobre o crescimento significativo de estudos na área em redes municipais de ensino, porém, com maior ênfase após o ano de 2013; há maior concentração de trabalhos na região Sul e Sudeste, em comparação a outras regiões; parte das pesquisas versam sobre a educação integral relacionada às experiências de programas no âmbito do governo federal, carecendo de mais estudos sobre iniciativas locais nos municípios e análise dos PMEs.

Acrescenta-se a isso a relevância de mais estudos sobre os municípios da RMS/PA. Em razão disso, realizou-se uma busca dos estudos em portais de repositório das dissertações de programas de pós-graduação em âmbito nacional, apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 – Levantamento demonstrativo de pesquisas (teses e dissertações) com recorte no tema sobre direito à educação integral (2007 - 2024) – BDTD/Capes

N.	TÍTULO	AUTORES	TIPO/IES/ANO
1	Políticas de Educação Integral no Brasil (2007-2020): a formação humana em pauta	SANTOS, V. S. dos	Tese/2022/Ufal
2	Educação Infantil: O Direito da Criança à Educação Integral	MOTINHO, M. de S.	Tese/2021/PUC
3	Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017): uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola	FERREIRA, P. S. C.	Tese/2019/UFG
4	O direito à educação integral nos planos de educação (2015-2025) dos municípios da Região Metropolitana de Campinas	ABBIATI, A. S.	Tese/2019/Unicamp
5	O Projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas e o direito à educação	OLIVEIRA, A. M. G.	Tese/2019/Unicamp
6	A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil	SILVA, M. C. G.	Tese/2018/Unicamp
7	A política estadual de educação em tempo integral: análise de uma implantação na rede estadual paraense (2014-2019)	VALE, R. do S. G.	Dissertação/2021/UFPA
8	O Direito à Educação em Questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação	MENDONCA, P. M.	Dissertação/UFMG/2017
9	O Direito à Educação e o Tempo Integral: o turno único em cena	FELIX, R. C. R. P.	Dissertação/2021/UFRJ
10	O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica	SILVA, C. A. da	Dissertação/2021/Unir
11	A escola em tempo integral no Piauí: uma análise da meta de ETI nos planos de educação	LIMA, D. R.	Dissertação/2019/UFPI
12	O projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade	TORRES, T. A. R.	Dissertação/2016/USP
13	Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo	PEREIRA, F. S. de C.	Dissertação/2016/USP
14	Produção discente do Curso de Especialização em Educação Integral em Direitos Humanos: o lugar da educação em direitos humanos no PME	FORMIGA, R. M. de A.	Dissertação/2015/UFPB
15	O Iter assecuratório na concretização do direito à educação: uma experiência acerca da educação integral no município de Duque de Caxias	PORTO, J. F.	Dissertação/2014/Uerj
16	A Dimensão Educativa dos Direitos Humanos e a Educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo: tecendo um elogio da esperança	NOGUEIRA, N. M. N. V.	Dissertação/2014/UFC
17	A Política da Escola de Tempo Integral no Estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas.	AMARAL, J. M. do	Dissertação/2012/PUC
18	Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)	SILVA, R. B. da	Dissertação/2019/Unisinos
19	A Concepção de Educação Em Integral no Norte do Brasil: estudo das teses e dissertações de 2012 a 2022.	GUIMARÃES, K. R. C.	Tese/2024/PGEDA

Fonte: Site do BDTD, 2024. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/. Portal da Capes/Cat. de Teses e Dissertações. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Elaboração da autora (2024).

De acordo com o Quadro 2, enuncia-se o demonstrativo de 19 (dezenove) estudos (dissertações/teses) defendidos no período de 2007 a 2024, considerando o levantamento de amostra de dados mapeados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a partir da utilização de busca com descritores no título e no resumo dos termos "direito à educação integral", na área de ciências humanas/educação, considerando *locus* em outros municípios/estados.

Quanto à periodicidade pesquisada, observa-se um aumento de estudos desenvolvidos a partir das mudanças governamentais, com implementação de programas indutores de educação de tempo integral, conforme destacam Ribetto e Maurício (2009); Machado e Ferreira (2018); Santos e Silva (2019); e Ganzeli e Oliveira (2020). Em suma, as pesquisas abordam a temática com objetos de estudo com recorte na educação integral, na infância, nas modalidades/níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, EJA), nos projetos/programas desenvolvidos na rede estadual, na relação com os direitos humanos, nos estudos sobre EI na produção acadêmica (nível de especialização) de discentes no ensino superior.

Evidencia-se, ainda, a pesquisa desenvolvida em âmbito de pós-graduação, tese de doutorado, com aproximação à linha de pesquisa aqui apresentada, de autoria de Andréia Silva Abbiati (2019), sob orientação do Prof. Dr. Pedro Ganzeli (ver Quadro 2). O que permite inferir a importância de um estudo que considere a temática no contexto amazônico e análise entres municípios paraenses, dentro da limitação temporal e espacial. Nesse sentido, examinou-se a identificação de inferências sobre estudos na área em pesquisas locais a partir da revisão bibliográfica, considerando o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)[10].

A seguir, lista-se o levantamento demonstrativo de pesquisas no âmbito do PPGE e Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônina/PGEDA/Ufopa, a saber:

[10] Justifica-se a utilização de fonte considerando as referências de estudos na área da educação integral no PPGE/Ufopa. Registra-se, ainda, que a Ufopa teve aprovação de pesquisa financiada pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/Procad/Capes, com título "As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação", a partir da parceria com a Universidade Estadual de Campinas/Unicamp e a Universidade Federal de Rondônia/Unir. Outros trabalhos na área, como livro "Escola de Tempo Integral: registros, a análise e perspectivas em Santarém/PA" (Colares, 2015) e "A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços", organizado por Colares, Jeffrey e Maciel (2018), resultado da pesquisa do Procad/Ufopa/Unir/Unicamp.

Quadro 3 – Levantamento demonstrativo de pesquisas (dissertações/teses) com recorte na educação integral (2015-2023) – no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PGEDA/Ufopa) (Continua)

N.	TÍTULO	AUTORES	TIPO/IES/ANO
1	Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral	SOUZA, R. R. de	Dissertação/2015/Ufopa
2	Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014	FERREIRA, G. V.	Dissertação/2016/Ufopa
3	Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná/PA	SILVA, L. M. da	Dissertação/2016/Ufopa
4	Educação em Tempo Integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém/PA no período de 2009 a 2015.	AGUIAR, M. S.	Dissertação/2016/Ufopa
5	O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar	SIQUEIRA, A. O. dos S.	Dissertação/2016/Ufopa
6	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual	GOMES, T. C.	Dissertação/2017/Ufopa
7	A Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva da Equipe Gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA	CASTRO, A. S. de	Dissertação/2017/Ufopa
8	O Lugar da Biblioteca na Escola de Tempo Integral em Santarém/PA	PEREIRA, R. S. L.	Dissertação/2018/Ufopa
9	Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém/PA	NUNES, M. C. X. M.	Dissertação/2018/Ufopa
10	Educação Integral em Tempo Integral na Escola no Campo em Santarém/PA: o caso da Escola Irmã Dorothy Mae Stang	PEREIRA, M. A. dos S.	Dissertação/2018/Ufopa
11	A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e educação	SILVA, M. A.	Dissertação/2018/Ufopa
12	Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém/PA	SOUSA, E. C. de V. T.	Dissertação/2019/Ufopa
13	O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/Ufopa DE 2016 a 2018	SILVA. N. F. da	Dissertação/2019/Ufopa
14	Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém/PA	OLIVEIRA, T. L. M. M.	Dissertação/2019/Ufopa
15	O Programa Mais Educação em duas escolas da rede Municipal de Ensino em Santarém/PA: o professor como protagonista no pensar políticas públicas	FARIAS, A. da S.	Dissertação/2019/Ufopa
16	Políticas Educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018)	SOUSA, L. T. de	Dissertação/2020/Ufopa
17	Escola de Tempo Integral no Estado do Pará: o Estado da questão (2010-2020)	BARBOSA, L. L.	Dissertação/2021/Ufopa
18	Educação em tempo integral: ações desenvolvidas na Escola Indígena Borari, em Alter do Chão (2013-2019)	BAPTISTA, T. N. F.	Dissertação/2022/Ufopa

Quadro 3 – Levantamento demonstrativo de pesquisas (dissertações) com recorte na educação integral (2015-2024) – no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Pólo Ufopa) (continuação)

N.	TÍTULO	AUTORES	TIPO IES/ANO
19	Educação em tempo integral na região metropolitana de Santarém / PA: análise das condições materiais e imateriais	*SOUSA, E. O*	Dissertação/2023/PPGE
20	A educação em tempo integral no município de Belterra/Pa (2009- 2020): uma análise crítica.	*LIMA, G.S.N.*	Tese/2023/PGEDA
21	Gestão da Educação de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Santarém/Pa (2005-2020): implicações da nova gestão pública	*ARRUDA, E.P.*	Tese/2024/PGEDA
22	Educação em Tempo Integral: análise dos programas implementados nas escolas estaduais de Santarém/PA (2009-2019)	*AGUIAR, M.S.*	Tese/2024/PGEDA

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir de dados do *site* do Repositório da Biblioteca Digital da Ufopa.

Desse modo, ao considerar os estudos com objetos de análise relacionados aos municípios da RMS/PA e à temática da educação integral, obteve-se um levantamento demonstrativo de pesquisas defendidas no período de 2015 a 2024, sendo esse um importante repositório de fontes de estudos na área no contexto regional/local amazônico. Esses estudos abordam a política de educação integral, educação de tempo integral e experiências de programas de educação integral na esfera municipal/estadual/federal.

Verifica-se, nas obras identificadas, a quantidade de 22 (vinte e dois) produções acadêmicas (dissertações/teses) com temática na área relacionada à educação integral. Ao observar os títulos e resumos, identificaram-se estudos em relação aos municípios de Santarém, Belterra, Oriximiná e uma pesquisa sobre Parintins/AM.

A respeito de Mojuí dos Campos, enfatizam-se possibilidades de realizar estudos. Entre as pesquisas, evidencia-se o trabalho intitulado “Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém/PA”, da autora Talline Oliveira (2019), com objeto de investigação voltado para a análise do PNE e PME a partir da Meta 6. Esse estudo contribui para a análise da educação integral enquanto política educacional e aborda a importância do planejamento público na área da educação nacional, considerando a relação com o PME de Santarém e a Meta 6.

Ao prosseguir sobre a estrutura e técnicas do percurso metodológico do desenvolvimento da pesquisa, enuncia-se a adoção de procedimentos, tais como: pesquisa bibliográfica; pesquisa e análise documental; e, por fim, sistematização e análise dos dados para a elaboração final da tese. Em relação à pesquisa bibliográfica, compreende-se o levantamento e o aprofundamento de leituras e estudos do campo conceitual a partir do diálogo

com autores e acesso às pesquisas que se dedicaram à compreensão do tema e do objeto, o que constituirá a aquisição de referencial bibliográfico para a construção teórico-conceitual do objeto de pesquisa e sua importância para o campo da pesquisa em educação (Souza, 2012; Krawczyk, 2019; Perez, 2010).

No que diz respeito à pesquisa e à análise documental, ressalta-se a busca por referências de fontes para a investigação com o referencial teórico de estudos de Dermeval Saviani (2013; 2018; 2021) e Katarina Tomaševski (2001), além de aporte teórico de outros pesquisadores sobre a temática. E realizar, ainda, análise em documentos que consubstanciam a normatização do direito à educação integral no Brasil, no Pará e nos municípios da RMS/PA, tais como: LDB (9.394/96), PNE (2014), Planos Municipais, documentos municipais, estaduais e federais relacionados ao tema.

Adota-se como fontes documentais as leis municipais, estaduais e federais; os dados estatísticos, como microdados do censo escolar e das sinopses estatísticas sobre a Educação Básica na região; e dados educacionais dos municípios contidos no site institucional das prefeituras, câmaras e secretarias municipais. Além disso, tem-se como referência de banco de dados o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Fundação Amazônia Paraense de Amparo (Fapespa), acesso aos portais públicos do banco do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), Observatório do PNE (OPNE), Anuário da Educação Básica, plataforma Q.Edu, da base de dados educacionais LDE[11], da UFPR, além de outros.

A partir dos dados, deslumbra-se discorrer sobre o tema da educação integral presente no PNE vigente, com abordagem sobre a Meta 6, com a apresentação de dados em nível nacional, regional, municipais e estadual a respeito de indicadores e estratégias considerando estudos de aporte teórico para a compreensão do objeto de estudo. Quanto à análise documental considerou-se os Planos Municipais de Belterra (Lei Municipal n. 225/2015, de 19 de junho de 2015); Planos Municipais de Mojuí dos Campos (Lei Complementar nº 1/2015 – PMMC, de 24 de junho de 2015), Planos Municipais de Santarém (Lei n. 19.829/2015, de 14 de julho de 2015), seus anexos e relatórios. Documentos dos sistemas municipais: Lei n. 221/2013. Dispõe sobre a aprovação do SME de Belterra Decreto n. 456/2019 – PMMC – Nomeação de membros responsáveis pela elaboração do SME e CME. Lei n. 17.865/ 2004 – PMS – Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém e dá outras Providências. Documentos (decretos, portarias, leis). Relatórios de monitoramento e avaliação, relatórios da Semed, Atas Conferências Municipais/Fóruns, documentos e/ou similares

[11] Link disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/.

disponíveis nos portais de domínio público, pela solicitação ouvidoria e-SIC. Resposta aos Ofícios nº 40 e nº 41- Histedbr/Ufopa, dentre outros.

Entende-se que as fontes primárias e secundárias são importantes como material para análise das políticas públicas, pois compreende-se, como relevância dos fatos presentes nos documentos, a utilização de fontes documentais para pesquisa (Triviños, 2008). Compreende-se que o estudo do material documental será relevante para a compreensão do objeto de estudo, haja vista que, segundo Cellard (2008, p. 303), é o momento para a análise das fontes documentais, ponderando os "elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave".

Quanto à sistematização e análise dos dados e elaboração final da tese, adotou-se a apresentação didática considerando a vigência dos Planos de Educação da RMS/PA, os dados municipais sobre a oferta de educação integral, conforme o objeto de estudo e os objetivos, considerando a busca de compreensão de como se tem configurado o direito à educação integral na RMS/PA no período investigado. Em relação ao tratamento dos dados municipais e educacionais coletados dos portais de domínio público da área da educação e educação integral, além de relatórios em outras plataformas, esses foram sistematizados, com auxílio de linguagem de programação, considerando as questões de investigação e objetivos da pesquisa. Tal instrumento visou organizar os bancos de dados, considerando os objetivos propostos da tese.

Esta pesquisa está organizada em seções, além da introdução, considerações finais e elementos pré e pós-textuais.

Na **seção 2**, denominada "O Estado e o direito à Educação Integral", apresenta-se um breve registro histórico internacional e nacional, com reflexões de cunho teórico e legal sobre o Estado Democrático de Direito e a organização do Estado brasileiro, no contexto de redemocratização política do país (CF de 1988) e noções sobre o princípio da cidadania. No contexto nacional, analisa-se a configuração da educação integral propagada pelo Estado, além disso, discorre-se sobre antecedentes históricos, conceituais e de regulamentação, planejamento educacional desse direito no ordenamento do Estado brasileiro (política/ampliação da jornada/tempo integral).

A **seção 3** aborda "A Educação Integral: o Plano Nacional de Educação no Brasil e às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)" e versará sobre aspectos históricos e análise sobre o papel dos municípios e dos sistemas de ensino diante a construção do direito à educação integral, no conteúdo da lei e dos planos. Apresentar-se-ão, ainda, as contribuições das pesquisas de Dermeval Saviani sobre o direito à educação integral e o PNE, sistema de

ensino, planejamento público, função social da educação/escola, formação *omnilateral* e politécnica à luz da PHC, visando compreender suas contribuições para o aprofundamento teórico do objeto pesquisado.

A **seção 4** versa sobre "A Gestão da Educação Municipal e o Direito à Educação Integral na RMS/PA", com apresentação do contexto geral dos municípios da região (Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém), com panorama de dados estatísticos e de indicadores geográficos, econômicos, sociais e educacionais. Em seguida, evidencia-se o levantamento de dados relacionados à educação (tempo) integral na RMS/PA, com reflexões teóricas sobre a Meta 6 do PNE perante o contexto da realidade regional.

A **seção 5**, denominada "O Direito à Educação Integral e os Planos de Educação dos Municípios da RMS/PA", trata da continuidade dos resultados da pesquisa e da tese, enunciam-se dados referentes ao Sistema Municipal de Educação e ao Plano Municipal de Educação. Aborda os resultados considerando as categorias de análise (dimensão humana, dimensão política e dimensão de gestão) que visaram contribuir qualitativamente para o estudo relacionado aos dados sobre os Planos Municipais de Educação e o direito à educação integral na Região Metropolitana de Santarém/PA, considerando o período de 2015 a 2023.

Compreende-se a necessidade de refletir sobre a articulação necessária entre dos planos de educação, pois esses podem vir a corroborar para a materialização do direito à educação integral para todos os cidadãos, filhos da classe trabalhadora da região, como dever do Estado, considerando a função social e política da escola pública para a emancipação humana e para a formação do homem em sua integralidade e totalidade.

Desse modo, almeja-se apresentar a análise de como o direito à educação integral está sendo configurado pela gestão municipal em seus sistemas de ensino da RMS/PA quanto a ações e estratégias previstas nos PMEs da RMS/PA para fins de análise referente à materialização da Meta 6 (PNE), compreendido no percurso de 2014 a 2023, assim como ao cumprimento das determinações legais, normativas, princípios orientadores e indicadores necessários para o monitoramento da Meta 6 do PNE/PEE/PMEs, visando a organização da rede pública de ensino.

Além das "Considerações Finais", o tópico "Novos Começos". Nos elementos pós-textuais, propõe-se mostrar os apêndices referentes ao desenvolvimento da pesquisa e anexos, incluindo registro de documentos pesquisados do ordenamento normativo que compõem o planejamento público educacional dos municípios da RMS/PA e organizados em cópias digitalizadas e *on-line* para fins de registro e acesso à informação.

2 O ESTADO E O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL

Artigo I
Fica decretado que agora vale a verdade
agora vale a vida, e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira. [...]

Os Estatutos do Homem – Ato Institucional Permanente.
Thiago de Mello (1964)

Nas primeiras linhas desta seção, evidencia-se o poema "Os Estatutos do Homem", de Thiago Mello (1964), pois, ao proclamar a crítica social presente, no legado de sua arte, sobre os valores da natureza humana, permite-nos frisar que, no tempo vigente, ainda é essencial a defesa pela vida e pelos direitos humanos, dentre eles, o direito à educação. Neste sentido, delineiam-se reflexões sobre o Estado Democrático de Direito, considerando apontamentos legais, históricos e teóricos. Além disso, destaca-se a organização do Estado Brasileiro, a partir do princípio da cidadania e do reconhecimento da educação como direito fundamental de natureza social em documentos internacionais e nacionais. Por conseguinte, discorre-se sobre a construção do conteúdo do direito à educação integral pós-Carta Magna, no sentido de compreender como está sendo configurado esse direito nos territórios brasileiros, tendo em vista o aprofundamento sobre a temática e o objeto da tese.

2.1 Estado, cidadania e educação como direito: apontamentos legais, históricos e teóricos

A Carta Magna Brasileira (1988), em seu Preâmbulo, afirma que:

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988).

A partir do Preâmbulo, destaca-se que a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 1º, define que o Estado Brasileiro constitui-se em um Estado Democrático de Direito, possuindo seus fundamentos, nos respectivos incisos de I a V e parágrafo único do referido artigo. Tais fundamentos são os de cidadania, da dignidade, da pessoa humana, dos valores

sociais de trabalho e de livre iniciativa, do pluralismo político e da soberania popular, (Brasil, 1988). Evidencia-se que o Brasil instituiu há pouco mais de 30 anos o Estado Democrático de Direito (EDD), em sua Lei Maior, com fundamentos que devem ser respeitados, garantidos e reafirmados, na organização do Estado, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a fim de garantir a igualdade e a justiça social ao povo.

Quanto às características gerais sobre o Estado Democrático de Direito (doravante EDD), recai a necessidade da representação política. Ela ficou atrelada à democracia como condição ao governo de se ter a participação do povo, por qualquer cidadão a partir do voto. Contudo, ao longo da história, o Brasil adotou, em suas sete Constituições[12], diferentes formas de representação política, quanto à decisão do poder, como uma República Federativa que adota temporariedade de mandatos e responsabilidade do Chefe de Estado.

Neste sentido, a noção de representação política, por partidos políticos, tornou-se essencial como modelo de sua estrutura, com partidos como instituições democráticas, as quais devem ser eleitas pelo povo. Dito isso, é notório dizer, também, que o conceito normativo do Estado (EDD) é aquele em que seu poder se baseia pelos direitos dos cidadãos, tendo aparato Estatal com separação entre Poderes exercidos pelo Executivo, Legislativo, Judiciário, base fundante para democracia política (Ranieri, 2023; 2009). Assim, o Estado (EDD) tem por base que "todo poder emana do povo" (Brasil, 1988).

O surgimento do Estado Democrático, conforme os estudos de Azevedo (2001) e de Sanfelice (2013), deu-se a partir do advento do Estado Moderno, com o desenvolvimento do sistema capitalista mercantil em detrimento dos feudos europeus do século XV. Um período caracterizado por transformações históricas desse Estado na relação com a sociedade, o que empreendeu diferentes fases, tais como: Estado Absolutista, Liberal ao Estado Social e ao Democrático de Direito. Nestes termos, assertivamente, Ferreira (2019, p.26), ressalta que antes:

> A discussão acerca do poder absoluto do Estado acentuou ainda mais sua relação contratual com o indivíduo, sobretudo com o surgimento das ideias do também britânico John Locke (1632-1704). Enquanto para Hobbes o poder do soberano é absoluto e indivisível, Locke propõe a fragmentação do poder, superando definitivamente a soberania absoluta do monarca. Locke propõe a divisão do poder do Estado em Executivo, Legislativo e Federativo. Tal divisão não apenas supera o absolutismo monárquico como abre "a

[12] No Império, (CF,1824), o poder estava fortalecido em Dom Pedro I. Na República (CF, 1891), era estabelecida pela ampliação do direito ao voto, na 2ª República (1934), as mulheres conquistam o direito de votar; no Estado Novo (CF, 1937) termina a liberdade política e de expressão e, em 1946, a CF reestabelece a democracia com as eleições diretas para presidente. No Regime Militar (CF, 1967), as eleições indiretas para presidente. Em 1988, a Constituição Cidadã retoma a democracia e garantia de direitos individuais e sociais.

> possibilidade histórica de um Estado de direitos, um Estado de cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma carta de Direitos" (MONDAINI, 2013, p. 129). Com isso, dar-se-á também a abertura de um vasto caminho para a construção da noção de direitos humanos, em franca discussão e transformação até os dias de hoje.

Face ao exposto, Ferreira (2019, p.26) enfatiza que as transformações históricas do Estado, até hoje, tem sido um "vasto caminho para construção da noção de direitos humanos". Ao mencionar as fases do Estado Moderno (Estado Absolutista, Liberal ao Estado Social e ao Democrático de Direito), sem a pretensão de estudo aprofundado de cada fase, tem-se, aqui, o propósito de evidenciar as diversas formas de organização de Estado como um processo histórico da primazia da lei, como instrumento de coerção social, como fonte de direito.

Assim sendo, o Estado Moderno possibilitou um processo de institucionalização de direitos – estes até hoje em constante luta. Nos séculos XVII e XVIII, houve o surgimento da fase do Estado Liberal ou Estado Liberal de Direito, a partir das revoluções que culminaram em transformações, na forma de organização política da Inglaterra e da França, com o fim do absolutismo em favor do parlamentarismo. Então, surge o Estado Liberal inspirado nos ideais da Revolução Francesa, como liberdade, igualdade e fraternidade, possuindo seus fundamentos, na defesa da ideia por uma soberania popular e da representação política. (Ranieri, 2009; Silva, 1988; Duarte, 2004).

Desta maneira, o contexto de surgimento do Estado Liberal e o de seus fundamentos foram sofrendo mudanças ao longo dos anos e, em meados do Século XIX, ocorreu a Revolução Industrial, o que ocasionou transformações na sociedade, repercutindo na crise do Estado Liberal. Ressalta-se, então, que, no século XX, houve a incorporação e a intensificação dos direitos sociais, os quais estabeleceram os indivíduos como sujeitos de direitos, dentre eles, o direito à educação e não apenas sujeitos de deveres e obrigações (Duarte, 2004). O sistema capitalista não conseguia corresponder aos interesses do capital e, por conta disso, precisou fazer mudanças em sua "engrenagem", principalmente, após o período da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1919). Período que emergiu um contexto histórico com grandes problemas de desigualdades sociais, o que provocou a reorganização do conceito do Estado, sendo denominado de Estado Social de Direito ou de Bem-Estar Social.

Em relação ao Estado de Bem-Estar social, Gomes (2006) entende como o conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado, no intuito de garantir um certo "equilíbrio" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social. Desta forma, para Silva (1989, p.18), a compreensão deste Estado, em sua

expressão social, significa o propósito de “correção do individualismo clássico liberal pela afirmação dos chamados direitos sociais e realização de objetivos da Justiça Social”. Portanto, era necessário que os trabalhadores pudessem usufruir também de bens de consumo. E, para isso acontecer, era necessário ter condições materiais, a partir de um Estado Social. Em virtude disso, o Estado Social apresenta-se como contraposição do capitalismo ao avanço do socialismo, o que exigiu novas transformações, sendo reconfigurado para o Estado (EDD), com esforços de valorização aos princípios constitucionais, à autonomia privada e aos processos decisórios públicos, sendo a relação público-privado complementar em uma democracia, sob proteção de direitos de cidadania. (Azevedo, 2001; Saviani, 2020).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve a intensificação do conceito de Estado (EDD), com outros princípios correlatos ao Estado de Direito, perpassando pela ideia do exercício dos direitos individuais e sociais, delimitado por uma legislação, sendo processo de democratização da sociedade (Saviani, 2017). O Estado (EDD) era diferente do Estado Liberal de Direito (a fase de declarações de direito individuais aos homens) e do Estado Social de Direito (um período de adoção de medidas de proteção aos direitos sociais). Neste caso, o Estado (EDD) é o Estado da legalidade, ou seja, com base em leis, no ordenamento normativo, nos anseios de direitos da sua população, da sociedade, porém, expressada por meio da representação política, a ser exercida pelo voto, por eleições. (Saviani, 2017, Silva, 1989, Azevedo, 2001).

Saviani (2017), por sua vez, destaca que os direitos do cidadão são direitos sociais, porém, atenta sobre a contradição existente entre o exercício do direito de cada indivíduo em detrimento de outros, não sendo uma realização de sua liberdade, mas uma limitação. Esta abordagem analisa o antagonismo presente entre as classes e as contradições na instituição política do Estado Moderno, no qual se repousa questionamentos sobre os direitos humanos e cidadania, dentro de um Estado burguês.

Neste contexto, ao tratar sobre o Estado (EDD) no Estado Brasileiro, mencion-se o processo de redemocratização, caracterizado por mudanças decorrentes do chamado intervencionismo neoliberal, com devida atenção, ao processo democrático de representação política e a importância das instituições públicas. Diante do exposto, observa-se que essas instituições foram sendo apresentadas como pilares para a consolidação da democracia, aos direitos humanos e sociais, ao exercício da cidadania. Porém, com suas fragilidades e limitações, o que implica no campo do direito à educação (integral), algo a ser refletido.

Ao tratar a organização do Estado Brasileiro, salienta-se sobre a definição normativa de Estado, que, segundo Bastos (2010, p.8), o “*Estado é a organização*

juridicamente soberana de um povo em um dado território". E, dentre os elementos essenciais dispostos na CF de 1988, tem-se o povo, o território, o governo e a sua finalidade, sendo o conjunto a estrutura do Estado. Em razão disso, enuncia-se, de acordo com IBGE (2021), que o Brasil é uma república federativa composta pela união de vinte e seis (26) Estados, com divisão em 5.570 municípios e pelo Distrito Federal. Possui sistema de governo presidencialista com adoção de temporariedade de mandatos e responsabilidade do Chefe de Estado.

A organização do Estado Brasileiro tem como base fundamental a Carta Magna para orientação do seu ordenamento normativo e jurídico, bem como, para a orientação aos demais atos/normas conduzidos pela união indissociável entre Entes Federados. Deste modo, a organização político-administrativa do Estado compreende o princípio da autonomia dos Entes Federados e suas competências quanto à educação nacional, estabelecido no artigo 18 da Carta Magna (Brasil, 1988), além dos artigos de 21 a 25.

Além disso, os Estados devem ser organizados e regidos pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios da Lei Maior do País. Em relação aos Municípios, cabe a devida atenção em legislar os assuntos de interesse local, de suplementar a legislação federal e a estadual no que couber. No caso dos municípios, a CF de 1988 reconhece pela primeira vez como unidade constitucionalmente autônoma, e estabelece que cada município tenha sua autonomia administrativa e sua própria Lei Orgânica. Ela deve orientar a organização política dos municípios, ter relevância para autonomia local, além de outras leis municipais.

O Estado Brasileiro é organizado em três Poderes, sendo: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Em razão disso, a Administração pública, de responsabilidade dos poderes Legislativo e Executivo, precisam respectivamente, assumir e cumprir suas funções em interesse dos cidadãos de sua cidade, (Brasil, 1988). No âmbito do Legislativo, a existência do Congresso Nacional tem a responsabilidade pela proposição de projetos de lei que objetivem e respeitem o bem comum, conforme a CF de 1988, reafirmando os direitos humanos expressados na Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas, de 1948. Em termos legais, a Carta Magna estabelece o princípio da dignidade humana como norteador, no qual os três Poderes, independentes, devem resguardar princípios e a aplicabilidade dos Tratados pactuados em prol dos direitos humanos, para o bem social.

Deste modo, o Estado tem a responsabilidade de planejar, formular e implementar políticas públicas, voltadas para efetivar os direitos sociais, que respeitem os princípios de

democratização e de justiça social, a fim de combater as desigualdades na sociedade. Entretanto, de acordo com Ferreira (2019, p.21), é preciso considerar "os embates sociais como condições históricas para a efetivação dos direitos". Eis a reflexão necessária ao objeto de estudo desta tese, pois a construção do conteúdo do direito ainda é um processo de luta diante desigualdades e exclusão social e educacional, sendo a lei uma expressão da construção do direito, não sua totalidade.

Por isso, o Estado deve institucionalizar os direitos para condições mais efetivas de cidadania. Neste sentido, Saviani (2001, p.7) apresenta a seguinte reflexão:

> Em que consiste a cidadania? O que significa ser cidadão? Ser cidadão significa ser sujeito de direitos e de deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade, literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade. De fato, o sentido etimológico da palavra cidadão deriva da noção de cidade. Cidadão é, assim, o habitante da cidade. […] Ser cidadão é, pois, agir politicamente, quer dizer, agir segundo as exigências próprias da vida na cidade. Daí que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres. No referido contexto a educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. O exercício da cidadania nos mais diferentes organismos (sindicatos, partidos, etc) não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser para defesa da escola pública e educação integral no Estado Brasileiro, apesar dos antagonismos e contradições do Estado burguês.

Ao considerar as reflexões sobre cidadania de Saviani (2001), ao considerar as contradições e antagonismos do Estado Burguês e da sociedade capitalista, percebe-se que a cidadania assume diferentes acepções, que não faz parte de toda população, pois recai num campo ideológico em disputas. Refletir sobre cidadania neste estudo, nos permite compreender que ainda estamos em processo de construção de uma cidadania com qualidade social, em ebulição, em transição, que vão além da liberdade e da participação (De Carvalho, 2021). Compreende-se neste estudo a cidadania enquanto processo histórico de construção de condições de direitos ao ser humano enquanto pessoa ser histórico, em sua digninidade e vida, o que inclui seu direito à educação emancipatória.

Por sua vez, Mastrodi e Avelar (2017) analisam a ênfase sobre cidadania como marco de mudanças para a construção de um projeto mais democrático em contraposição a um período de ditadura militar. Afirmam que o "desenvolvimento de nossa cidadania iniciou-se muito mais pelo reconhecimento de que, sem direitos sociais, não haveria condições

materiais para a construção dos direitos civis e políticos". (Mastrodi; Avelar, 2017, p.24). Dizem, também, que os direitos civis compõem a liberdade individual. Os direitos políticos ao exercício de participação como eleitor, membro de órgão, no exercício do poder político e no elemento social condizem ao direito mínimo de bem-estar, com padrões necessários para uma vida digna em sociedade (Abbiati, 2019).

Em continuidade às reflexões sobre cidadania e ao considerar os marcos e contextos históricos que permeiam a construção da cidadania no teor legal do Estado Democrático no País, evidencia-se que, na forma da lei, o princípio da cidadania configura-se no Título I Dos Princípios Fundamentais da CF (1988), inciso II do 1º artigo. Destaca-se que, para Ranieri (2009), a cidadania e seus fundamentos são categorizados por uma cidadania ativa e por uma cidadania passiva. A primeira diz respeito ao entendimento quanto à participação política dos cidadãos nas questões relacionadas à comunidade, enquanto a cidadania passiva refere-se ao campo de direitos e deveres pelos cidadãos, proteção social pelo Estado. Porém, atenta-se que a lei não assegura o exercício da cidadania, tampouco de direitos.

Destaca-se, ainda, que a cidadania é expressada,no inciso LXXI, do artigo 5º da CF (1988), de forma complementar no inciso LXXVII, a legislação dispõe a gratuidade dos atos para o exercício da cidadania, enquanto expressão da lei. O inciso XIII do artigo 22 menciona a importância da União em legislar sobre nacionalidade, cidadania e naturalização, reiterados no artigo 58 e 61, respectivamente, quanto às comissões parlamentares em "solicitar depoimento de qualquer autoridade ou cidadão" e, a garantia aos cidadãos em relação propositiva em poder participação em leis complementares e ordinárias.

Neste contexto brasileiro pós-1998, na organização social do Estado, destaca-se que os direitos humanos são históricos, originados em diferentes contextos e determinados por circunstâncias, nem sempre para todos (Bobbio, 2004). O que requer encontrar meios para que os direitos do homem sejam construídos e reconstruídos, cotidianamente, no âmbito de toda e qualquer sociedade. A via da educação constitui-se, pois, em um importante mecanismo para a viabilização deste desafio. (Abbiati, 2019; Ranieri, 2009). Deste modo, deve-se refletir muito além do "véu jurídico do conceito de cidadania", e o "discurso da cidadania é a muralha jurídica da modernidade, fator de legitimação da burguesia para obter o poder político" (Brito, 2018, p. 132).

Por sua vez Arendt (1989) nos apresenta apontamentos sobre um conceito mais amplo sobre a cidadania, que deve ser construída na convivência coletiva, e isso requer o acesso ao espaço público, para através desta participação/convivência, ter condições para

construir uma sociedade comum, através do “processo de asserção dos direitos humanos". Contudo, entende-se que a cidadania pressupõe a conquista permanente por meio de um “fazer coletivo”, de ato de convívio humano, do contrário, corre o risco de ser retrocedida, ameaçada. Ademais, o processo de luta em prol do reconhecimento de direitos humanos e sociais pode ser desconstruído (Abbiati, 2019; Palma Filho, 1998).

Para Arendt (1989), a cidadania pode ser apreendida como expressão de direito a ter direitos, não apenas deveres, sendo a cidadania também um direito humano fundamental da qual derivam todos os demais direitos, em especial, o direito à educação (Duarte, 2004). Em termos gerais sobre conceito, fundamentos e contextos históricos sobre a construção da cidadania no Estado Brasileiro, percebe-se, nos estudos de Arnesen (2010) e Saviani (2013), que a construção da cidadania perpassa por um processo antagônico, dualista de conquista, concessão estatal ao povo. Desta forma, Arnesen (2010) corrobora que definir um conceito sobre cidadania não é tarefa simples, considerando o seu percurso histórico, sua pluralidade de concepções, suas matrizes ideológicas de Estado (liberal, social-democracia, neoliberal, ultraliberal), além de outros elementos, dependendo das áreas de estudo.

Ao recorrer ao conceito inicial da etimologia da palavra “cidadania”, identifica-se na Antiguidade, tanto na “matriz latina (*civitas*) quanto na grega (*polis*), à participação do indivíduo na organização da cidade” (Abbiati, 2019, p.34). Assim, origina-se da relação do homem com a cidade, na área urbana (exclusão/invisibilidade dos que vivem no campo e dos homens não livres), do pertencimento à Nação. Neste sentido, os indivíduos considerados cidadãos eram que possuíam direitos políticos, bem como os que atuavam no funcionamento das denominadas Cidades- Estado (Abbiati, 2019).

Uma cidadania exercida pelo cidadão (homens livres) restrita ao longo da história pela propriedade privada, o cidadão exercia sua cidadania (qualidade de ser) considerando seus direitos políticos. Portanto, o exercício da cidadania, originalmente, não era um direito para todos. Já no século XVIII, a cidadania amplia-se, devido às influências do Iluminismo e do Liberalismo econômico e político. Por conseguinte, Mastrodi e Avelar (2017, p. 24) explicitam que as mudanças ocorridas no sistema econômico industrial inglês[13], da passagem

[13] De acordo com Maschette (2020, p.1) sobre o discurso ativo de cidadania perpassa pelo “clima de crescente disputa ideológica - consequência de visões distintas sobre a relação entre indivíduo e Estado e seus respectivos papéis, atribuições e deveres - e contestação popular, que alcançariam seu auge com as reformas no Welfare State britânico, na terceira administração Thatcher. Portanto, argumenta-se que o discurso de active citizenship não seria uma consequência direta dos graves problemas sociais britânicos, mas antes uma resposta ao acirramento ideológico do final da década, que chegaria ao seu clímax pela junção de diferentes e emergentes fatores contemporâneos.”

dos camponeses dos feudos para força de trabalho nas fábricas/manufaturas com jornadas de trabalho, foram influenciadas pelo mercado de bens em ascensão.

Nesse contexto, a cidadania é apresentada como “afirmação dos direitos civis, pelos quais, a partir de uma igualdade formal”, entre empresário e empregado, sendo, portanto, o início da “conquista da cidadania na Inglaterra industrial”. Contudo, “os direitos políticos impediam o estabelecimento estatal de novos direitos civis” [...] “A ausência de leis protetivas dos trabalhadores impedia a implantação de políticas públicas visando à promoção de direitos sociais (2017, p. 24). Reitera-se que era vantajoso que a classe trabalhadora pudesse ter a “concessão” de direitos sociais, por conseguinte, pudessem exercer sua cidadania, bem como seus direitos civis e políticos, resguardos no teor da Lei pelo Estado.

Saviani (2013) descreve, a partir dos estudos de Thomas Marshall (1950; 1967), os elementos que permeiam o exercício da cidadania, que são os direitos civis, os sociais e os políticos, bem como os mecanismos necessários para assegurar as condições mínimas aos indivíduos de igualdade. Surge, então, o conceito de conceito de cidadania social, (Marshall, 1950;1967), quanto a cidadania, classe e status e política social, sendo apresentado o conceito sobre cidadania embasada numa concepção liberal-democrática, sendo esta incorporada de forma mais abrangente aos trabalhadores como novos cidadãos. O que deve ser problematizada.

Nesta perspectiva, Morais (2013) analisa que há de se questionar o que representa ser cidadão na sociedade contemporânea, em seus múltiplos sentidos no decorrer da história. O que requer diluí-la em seu sentido legítimo “no campo da experiência social, política e cultural brasileira”, contrapondo o esvaziamento e “desconhecimento a respeito de uma questão que é fundamental ao exercício democrático e à participação política cotidiana” (Morais, 2013, p. 1). Percebe-se, então, que é preciso pensar a cidadania no contexto brasileiro, considerando seu processo histórico da relação sociedade e educação, bem como atentar que o “acesso às premissas básicas de cidadania ainda é um desafio a ser enfrentado, sobretudo em um país no qual um imenso contingente de sua população ainda sobrevive à margem do ideário da dignidade” (Morais, 2013, p. 1).

Portanto, a cidadania no contexto brasileiro contemporâneo compreende, também, como uma relevante possibilidade de construção de novos paradigmas necessários para o processo de inclusão e de justiça social coletiva e individual, o que se insere a adoção de projeto de educação pública nacional de direito, que requer situaá-la, contextualizá-la, problematiza-la em sua historicidade, sua conceituação e sua contemporaneidade.

2.1.1 A Educação Proclamada como Direito Humano Fundamental de Natureza Social

A educação como direito humano fundamental de natureza social tem como documento-marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), dispondo que todos os seres humanos gozam do direito de viver com segurança econômica e oportunidades iguais, (ONU, 1948; Duarte, 2007). A DUDH é um documento político relevante para a luta universal contra a opressão e a discriminação, bem como a consolidação de normas de caráter internacional para o atendimento do direito à educação, dentre outros, por parte dos países, considerando os princípios da cidadania, da democracia e do Estado de Direito, (Abbiati, 2019). Apesar de ser um documento de referência, não representa a garantia de direitos e configura-se como ação política de governantes.

No âmbito internacional, ressalta-se que ainda vivenciamos um processo de conquista do direito à educação. No percurso histórico, menciona-se a DUDH de 1948, com limitação, restrição, pois declara uma defesa por um direito de "instrução" em seu Art. 26. O que revela divergências de projetos de direito à educação e seus diferentes interesses. Contudo, observa-se que representou de certa forma "abertura" para construção de conteúdo de direito, sendo este a ser defendido por uma educação como direito humano fundamental de natureza social. Posteriormente, um rol de documentos internacionais foi sendo instituído como norteadores do processo de busca pela consolidação normativa e jurídica do direito à educação, o que teve influência no Estado Brasileiro, a saber:

Quadro 4 – Principais documentos internacionais norteadores na configuração do conteúdo do direito a educação ratificados pelo Estado Brasileiro (continua)

DOCUMENTOS/ANO	ORIENTAÇÃO SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Artigo 26° da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): "Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, [...] "a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais".
Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), aprovada a 2ª edição pela UNESCO	Artigo 5 da Convenção de 1960§1. Os estados Partes na presente Convenção concordam: Em que a educação atender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e reforçar o respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais, e que deve aumentar a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e o desenvolvimento das atividades nas nações Unidas para a manutenção da paz; No Brasil, a aprovação deste documento deu-se por meio do Decreto n. 63.223/1968.

Quadro 4 – Principais documentos internacionais norteadores na configuração ao direito a educação ratificados pelo Estado Brasileiro (continuação)

DOCUMENTOS/ANO	ORIENTAÇÃO SOBRE CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
Convenção Americana de Direitos Humanos – 1969	Tratado Internacional conhecido como Pacto de São José da Costa Rica
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Ratificado em 1992.	Artigo 2º (§1º)§1. Cada Estado Membro no presente Pacto compromete-se a adotar medidas, tanto por esforço próprio como pela assistência e cooperação internacionais, principalmente nos planos econômico e técnico, até o máximo de seus recursos disponíveis, que visem a assegurar, **progressivamente**, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos [...], incluindo, em particular, a adoção de medidas legislativas (ONU, 1966). Em 1992, teve por objetivo criar amparo jurídico vinculante aos dispositivos da DUDH, estabelecendo a responsabilização dos países pela violação dos direitos supracitados.
Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	Artigo 28- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, [...] Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança [...]. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. (ONU, 1989).
	Artigo 29 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: -desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; - imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; [...] (ONU, 1989).
Doc. "*Observaciones generales 13 - El derecho a la educación"*	Em 1999, o Comitê da ONU aprovou este documento, contendo as obrigações estatais relativas à garantia e proteção do direito à educação. De acordo com o CDESC, os Estados estão obrigados a respeitar, proteger e promover o direito à educação.
Convenção Americana sobre Direitos Humanos - Protocolo Adicional	Protocolo de San Salvador – referente um tratado adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos que estabelece os direitos econômicos, sociais e culturais (DESC). Foi concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador, e entrou em vigor em 1999.
Convenção de Direitos da Criança – Prococolo Facultativo	Referente aos direitos da Criança em conflitos armados. O Protocolo foi adotado pela Assembleia Geral em 25 de maio de 2000 e entrou em vigor em 12 de fevereiro de 2002.
Protocolo Facultativo à Convenção sobre Direitos da Criança	Relativo aos procedimentos de comunicação – direitos das crianças, permite que indivíduos ou grupos apresentem reclamações ao Comitê dos Direitos da Criança. O objetivo é denunciar violações dos direitos da criança previstos na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CRC).

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022) a partir de dados contidos no *site* da Organização das Nações Unidas (ONU); Mazuolli e Ramos (2001) e Ramos (2019).

Nota-se que tais documentos listados, no Quadro 4, foram sendo constituídos em caráter de orientações e obrigações estatais, voltadas para intervenção do poder público diante a possibilidade do direito à educação. Face ao exposto, ressalta questionar quanto à

concepção de educação expressada na DUDH (1948) e demais documentos internacionais. Em termos, tais documentos mencionam o desenvolvimento pleno e integral, considerando seus direitos fundamentais para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania, para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e para as liberdades fundamentais, todos com base na promoção da paz. Porém, a educação no artigo 26 da DUDH é concebida como "direito à instrução" e não à de educação plena.

No contexto histórico, situa-se que a Declaração surgiu após o final da Segunda Grande Guerra e, de acordo com Piovesan (2006, p. 13), foi um período que deixou marcas do legado nazista de titularidade de direitos, um legado de "lógica da destruição e da descartabilidade da pessoa humana, que resultou no envio de 18 milhões de pessoas a campos de concentração, com a morte de 11 milhões […]". Apesar de sua limitação, a DUDH (1948) tornou-se, então, um marco histórico para análise do direito à educação, bem como corroborou para o surgimento de demais documentos relacionados à salvaguarda dos direitos fundamentais (Piovesan, 2006).

Entretanto, tornou-se um documento pacificador ao capital, sob monitoramento da ONU junto aos países. Pois, diante a Guerra, emergia a busca por uma formação mais humanística como "um instrumento potencialmente determinante para a formação de sujeitos de direitos e promoção da dignidade humana, que resulta na disposição política, tanto individual quanto coletiva, com fins emancipatórios." (Simões; Da Silva Cardoso; Silva, 2022, p. 116).

No caso do Estado Brasileiro, optou por medidas progressivas relacionadas aos documentos internacionais, tais como: Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc, 1966) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) /2ª edição aprovada pela ONU, promulgada no Brasil, pelo Decreto n. 99.710/1990 (Abbiati, 2019; Piovesan, 2017). O PIDESC - Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais(PIDESC) é um documento de abrangência geral adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI), da Assembleia Geral das ONU, em 1966 e ratificado pelo Brasil, por meio do Decreto n. 591/1992.

Nestes termos, o PIDESC/ONU (1966), nos artigos 13 e 14, identifica o reconhecimento do direito à educação, voltada por uma educação que fosse integral, capaz das pessoas terem condições de participação efetiva na sociedade, bem como tolerância entre os povos e Nações, pela manutenção da paz. Em relação ao Artigo 14, há orientação de prazo para elaboração de um plano de ação voltado às medidas necessárias e progressivas para

atendimento ao “princípio do ensino primário obrigatório e gratuito a todos” (ONU, 1966). Estabelece que o Estado-parte que tivesse dificuldade de atendimento em seus territórios, “sob a sua jurisdição ensino primário obrigatório e gratuito, compromete-se a elaborar e adotar, num prazo de dois anos, um plano detalhado das medidas necessárias” [...] visando ao atendimento progressivo, estabelecido por esse plano, da “aplicação do princípio do ensino primário obrigatório e gratuito para todos” (ONU, 1966). Sendo assim, o PIDESC estabeleceu aos governos o dever de garantia educacional a todos os cidadãos, considerando a responsabilidade pelo planejamento de ações, medidas progressivas para o exercício do direito.

Destaca-se dentre os Tratados internacionais, a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, relacionado entre países americanos para consolidação de regime de justiça social e liberdade. No caso do Estado Brasileiro, sua ratificação jurídica foi pelo Decreto 678/1992. Este documento, de acordo com Ramos (2019) com atencão aos direitos civis, direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a Convenção estipilou o direito aos pais de escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada aos filhos. O que deve ser respeitado os princípios de promoção do pluralismo de idéias, das liberdades e direitos fundamentais. (Ramos, 2019). Ressalta-se o surgimento de Protocolos (adicional e facultativos) relacionados à Convenção Americana de Direitos Humanos e Convenção de Direitos da Criança, o que evidenciam o percurso legal e histórico de luta, visibilidade, de não ao silencionamento da infância, das crianças e adolescentes enquanto pessoas de direitos, também. Sendo um marco, não sua consolidação.

Em 1999, a ONU publicou o documento denominado de *Observaciones generales 13 - El derecho a la educación* - tradução *Comentário Geral Nº 13: O direito à educação (artigo 13)***.** Percebe-se, então, que o Artigo 13 do *Observaciones generales 13 - El derecho a la educación* trata-se de um documento que visou orientar os países na implementação do PIDESC, quanto ao cumprimento de suas obrigações e objetivos a serem alcançados pelos Países membros e, no que diz respeito ao direito à educação.

2.1.2 O Conteúdo do Direito à Educação em âmbito Internacional ao Estado Brasileiro

A partir da década dos anos de 1990, ocorreram eventos internacionais entre países, como, por exemplo, Cúpula Mundial pelas Crianças, Conferência Mundial de Direitos Humanos, Conferência sobre Necessidades Especiais da Educação, Conferência Internacional de Educação de Adultos, dentre outros eventos na área do meio ambiente, do

desenvolvimento social, do trabalho infantil e da política para mulheres. Evidencia-se que as reformas das estruturas e do aparato do funcionamento do Estado ocasionaram desdobramentos nas políticas sociais e na educação, tendo mudanças nos sistemas educacionais na América Latina, caracterizadas pela eficiência, qualidade total e equidade.

Desta forma, as mudanças eram caracterizadas por uma nova morfologia de tradução do termo "igualdade de oportunidades*",* atribuídas ao acesso dos cidadãos aos serviços públicos, a exemplo da educação, numa perspectiva de modelo gerencial. Sendo assim, consideram Gorostiaga, Tello e Isola (2012, p. 30) "[...] *estrechamente vinculadas a los procesos de reestructuración de las economías nacionales. Las políticas instrumentadas se caracterizaron por la búsqueda de la eficiencia, la calidad y la equidad*". Observa-se, neste caso, que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, em 1990, apresentou-se como propósito de um projeto educacional internacional com ênfase na garantia das necessidades básicas de aprendizagem, em consonância à Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As orientações do PIDESC foram ratificadas apenas em 1992 pelo Estado Brasileiro, a partir de Decreto de Atos Internacionais com a mesma denominação de PIDESC. Posteriormente, houve a criação do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC), para este órgão, cuja finalidade era avaliar o cumprimento do direito à educação[14], pelos países signatários, considerando as disposições contidas no PIDESC. Em outras palavras, Guardia (2013) destaca a diferenciação entre implementação progressiva e implementaçãoindefinida, "pois o legislador é bastante claro ao afirmar que o compromisso assumido obriga os Estados a empregar o máximo de seus recursos disponíveis para assegurar os direitos consagrados no Pacto" (Guardia, 2013, p. 412).

Neste sentido, as bases políticas e ideológicas para a educação foram enfatizadas na Conferência, com inspiração para a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos. O Brasil usou esse plano para o aprimoramento da educação, pois em 1993, o governo presidencial de Itamar Franco, [...] "Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em *Jomtien* e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado (Shiroma; Evangelista; Otoni, 2011, p. 52).

[14] Na Parte IV do Pacto, foi determinado a obrigatoriedade de os Estados apresentarem "relatórios sobre as medidas que tenham adotado e sobre o progresso realizado com o objetivo de assegurar a observância dos direitos reconhecidos" (ONU, 1966). Conforme Abbiati (2019, p. 43), "Tais relatórios deveriam ser enviados, inicialmente, à ONU e, posteriormente, com a criaçãodo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC).

Nos anos de 1990 e 1992, na análise de Azevedo (2002), foram incorporados no documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal[15]), elaborado juntamente com a Unesco. Neste contexto, a Cepal compreendia que a reforma do sistema produtivo e a ampliação do acesso ao conhecimento eram, indubitavelmente, os instrumentos cruciais para enfrentar os desafios voltados para construção de uma "moderna cidadania e da competitividade, ou seja, necessidade de uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas" (Shiroma; Evangelista; Otoni, 2011, p. 54). Por sua vez, a Unesco delineia a educação para o século XXI, a partir do documento denominado Relatório *Delors* (1996), sob coordenação do francês Jacques Delors, tornando-se uma revisão da política educacional de vários países na contemporaneidade, com orientação de quatro pilares para a Educação, denominados de aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos/com os outros e aprender a ser.

Posteriormente, outros eventos/documentos norteadores do direito à educação surgiram, como o Marco de Ação de Dakar (2000), da Cúpula Mundial de Educação, compromissos para alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade. Declaração de Incheon (2015), adotada no Fórum Mundial de Educação (FME 2015), ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, organizada pelos Organismos Multilaterais e Bilaterais, tais como Unicef, Banco Mundial, ONU, PNUD, Unesco, além de chefes de Estados, ministros, membros de delegação, profissionais, representantes da sociedade civil, dentre outros. E Agenda Global 2030- Marco de Parceria das ONU para o DS, Desenvolvimento sustentável (DS), com metas para a educação no período de 2017/2020.

Ao considerá-los para análise do conteúdo do direito à educação, percebe-se a repercussão dos eventos internacionais sob inflência dos organismos multilaterais no contexto de reestruturação produtiva do capital para novos paradigmas na configuração da educação no Estado Brasileiro. Dentre as influências, destacam-se às que ensejaram em mudanças da LDB (1996) e demais legislações nas esferas federal, estadual e municipal, no sentido de apresentar a educação como direito humano de natureza fundamental. Porém, de acordo com estudos de McCowan (2011), há necessidade sobre reavaliação normativa sobre qual o conceito de direito universal à educação, quanto a noção de educação que sustente o direito pois há de se questionar: um direito a quê? Pra qual concepção de educação?

[15] Shiroma, Evangelista e Otoni (2011) destacam que o documento da Cepal *Transformación productiva con equidad* alertava, em 1990, para a urgência de mudanças educacionais nos Países Latinos e do Caribe, no sentido de combater os índices de analfabetismo, distorção idade-série, acesso, permanência e sucesso escolar, o que implicava políticas educacionais que pudessem atender as demandas do contexto da reestruturação produtiva do capital, bem como a formação e qualificação de mão-de-obra.

Desde modo, segundo McCowan (2011, p.18) é importante refletir sobre qual direito à educação, pois exigi analisar seus "silêncios, riscos e possibilidades", considerando as significativas limitações existentes para este direito, sejam nos instrumentos/documentos internacionais, bem como nos resultados. Portanto, é relevante que se constitua a essência do direito à educação em si em seus processos educacionais, bem como "os sistemas educacionais são organizados na maior parte das sociedades contemporâneas e do quanto o "sucesso" desses sistemas é determinante para outras oportunidades." (McCowan, 2011, p. 18).

Acrescenta-se, que necessidade de questionamentos sobre os objetivos configurados ao "direito à educação" que são apresentados e estimados nos documentos internacionais no contexto da reestruturação produtiva do capital (Shiroma, Evangelista e Otoni, 2011). Por conseguinte, apresenta-se dentre os documentos internacionais que mencionam o estabelecimento de dimensões fundamentais ao direito à educação como indução ao ordenamento normativo dos países, o Parecer do Relatório Anual, Resolução 2001/29, emitido pela primeira relatora especial da ONU, Katarina Tomaševski (2001), da comissão de Direitos Humanos. Porém, atenta-se que a ONU é uma organização intergovernamental, e observa-se sua ação com diferentes interesses e concepções, considerando as diversas lideranças políticas e econômicas envolvidas. Não sendo a concepção do direito à educação assumida nesta tese.

Este parecer teve relevância no marco documental na área, pois em sua época teve repercussão quando orientação normativa de defesa de quatro dimensões quanto ao atendimento do direito à educação, sendo a disponibilidade, a acessibilidade, a admissibilidade e a adaptabilidade. Essas dimensões se traduzem, no *corpus* de construção documental do direito à educação. Segundo estudos de Ranieri (2009, p. 320) sobre a metodologia desenvolvida por Tomaševski (2001) denominado de "Esquema dos 4-As, em inglês,", diz respeito aos termos em português de "acessibilidade, adaptabilidade, aceitabilidade e disponibilidade" (*availability)*, voltados para enquadramentos de implementação/efetividade do direito à educação e à cidadania pelos Estados, visando a publicidade, a identificação de prioridades/omissões/violações/negligência e a implementação ao conteúdo do direito (Ranieri, 2009).

Para Tomaševski (2001), as quatro dimensões apresentam-se como parâmetros de enquadramentos do que os governos devem atender quanto a garantia do "direito" à educação. Ouseja, os governos devem atenção à disponibilidade de condições de infraestrutura, com recursos materiais e humanos adequados/suficientes, com devida qualidade de padrões

minímos de oferta, de aceitabilidade, bem como acessibilidade e adaptabilidade para todos. O que exige dos países devida observância e atendimento das premissas, sendo essenciais para que os sistemas de ensino possam ter como meta, avaliação e critérios/objetivos em seus planejamentos educacionais e orientações legais.

Porém, atenta-se que a origem dos documentos de ordenamento normativo-jurídico-legal surge em contextos históricos, por isso, para Evangelista (2009, p. 2), documentos "oriundos do aparelho do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais". Neste sentido, o direito à educação, além de norma jurídica, precisa ser analisado como processo histórico da sociedade, pois a história é feita por pessoas, por seu coletivo e por suas contradições. E, a educação como direito deve ser concebida na efetivação de possibilidades de uma formação humana de forma integral, omnilateral para cidadania e transformação social.

Silva, Coelho e Moehlcke (2021) salientam que a conjuntura nacional de aprovação da CF/1988 foi caracterizada pela redemocratização política, no fim do período do chamado "milagre econômico", com aumento de inflação e instabilidade político-econômica no País. No contexto internacional da época, ocorria o processo de Fim da Guerra Fria, com surgimento do neoliberalismo e aumento de repercussão da pauta do direito à educação para todos. De acordo com Saviani (2013) e Cury (2008), após, o período de ditadura militar houve o processo de Constituinte iniciada em 1984, sendo marcada pelas disputas por distintos projetos societários. Nesta conjuntura, "[...] vale ressaltar a importante atuação neste processo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)", conforme analisa Silva, Coelho e Moehlcke (2021, p. 167).

A partir da adoção do Estado (EDD) na CF de 1988, configurou-se a responsabilidade do poder público em promover os meios necessários para que sejam garantidos os direitos humanos e sociais aos cidadãos brasileiros. No âmbito normativo, destaca-se que a Carta Magna determina no seu artigo 6ª, contido na Seção I do Capítulo III, que a educação é um direito social e disciplina quanto às responsabilidades estabelecidas entre os Entes Federados. Assim sendo, estabelece que a educação seja base fundamental de natureza social para formação dos indivíduos e para uma sociedade mais democrática, plural, solidária e mais justa (Art. 3º da CF/1988) e que os direitos sociais, como a educação, devem estar presentes nas demais legislações/atos de Estados e Municípios.

A CF determina a educação como bem jurídico, dado o seu papel fundamental no desenvolvimento nacional, da pessoa e ao exercício dos demais direitos civis, políticos,

econômicos, sociais e culturais (art. 205). Especificamente, a Constituição Federal estabelece à União as suas incumbências nos artigos 21 e 22, sendo de caráter privativo legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, dentre outros dispositivos caráter em comum com demais Entes, como nos artigos 23 e 24 da CF (1988). No caso dos Estados, de cunho predominante regional, suas competências estão expressas nos artigos 23, 24 e 25, com destaque pelo zelo da guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas, em proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação. Acrescido a isso, a competência em manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental, conforme disposto nos artigos 23 e 30, nos incisos I e II (Brasil, 1988).

Deste modo, ao considerar os fundamentos axiológicos e teleológicos do direito à educação (Abbiati, 2019), entende-se que a Carta Magna estrutura, no plano da lei, formas de garantias, e, estende a sua titularidade da pessoa humana à sociedade, ao Estado, às gerações futuras e, de forma correlata, insere o Estado, a sociedade, a família e o próprio indivíduo no polo passivo do direito. Ao tratar sobre o processo histórico e as reflexões teóricas em relação ao direito à educação no Estado Brasileiro, nas subseções anteriores, vislumbra-se a seguir, a busca pela compreensão da educação integral configurada no Estado Democrático.

Desta forma, os referenciais normativos ganham centralidade em estudos para compreensão de políticas e de elementos que constituem sua elaboração, implementação, assim como suas especificidades nas diferentes realidades, que estão expressas em legislações e atos do ordenamento político. O que leva a indagação de como ocorre a configuração desse direito na realidade de municípios do contexto paraense, sendo este o objetivo desta pesquisa.

2.2 Educação Integral no contexto do Estado Democrático de Direito no Brasil: aspectos conceituais e históricos

Ao discorrer sobre os aspectos conceituais e históricos sobre a educação integral no País, busca-se compreender as leis nacionais e supranacionais, visando apreender a concepção de educação integral, em tempo integral em virtude de sua adesão pelo Estado Brasileiro, quanto à ampliação da jornada escolar na agenda da política educacional. Além disso, destaca os aspectos históricos, legais e de conteúdo que induzem à educação integral no Plano Nacional de Educação no Brasil, com atenção ao decênio 2014-2024, considerando o estabelecimento da Meta 6.

2.2.1 Educação Integral: acepções conceituais, históricas e teóricas

Ao buscar a compreensão sobre aspectos conceituais, históricos e teóricos sobre a educação integral, recorre-se, por conseguinte, aos estudos de Arroyo (2012), Colares, Cardozo e Arruda (2021), Cavaliere (2002; 2010), Coelho (2009), Cardoso e Oliveira (2020), Ferreira (2016), Ganzeli (2017;2018), Jeffrey (2017), Jeffrey e Àvila (2019), Maciel (2013), Maciel e Silva (2021), Posser, Almeida e Moll (2016), Paro (2010), Dutra e Moll (2018), Soares e Colares (2018), Teixeira (1989), dentre outros autores que estudam e contribuem com apontamentos teóricos e históricos para compreensão dos contextos, fundamentos (epistemológicos, pedagógicos e políticos). De modo geral, o conjunto destes estudiosos destaca o caráter polissêmico e multifacetado do conceito da educação integral (doravante EI), pois tal expressão permeia acepções divergentes de projetos educativos de Estado-Nação, em virtude de diferentes matrizes ideológicas, arraigados por princípios e perspectivas político-filosóficas.

Deste modo, ao reconhecer a existência desta heterogeneidade da EI, busca-se compreendê-la. Coelho (2009) menciona que as matrizes ideológicas destacadas permitem corroborar para o entendimento da educação integral, sendo aqui enunciado três concepções, como a anarquista, a pragmatista e a marxista. Todavia, não se desconsidera outras acepções, mas se considera as mencionadas para reflexão. Deste modo, descreve-se que a concepção anarquista tem como referenciais Pierre Proudhon e Mikail Bakunin, os quais consideram a educação integral como uma possibilidade de atuar na sociedade e poder transformá-la (Gallo, 2012). Portanto, a educação integral é percebida como meio de superar a alienação imposta pela classe dominante e de transformação da sociedade e das desigualdades.

A concepção pragmatista tem como principal teórico John Dewey, que concebe a educação integral como “noção da aprendizagem através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos” (Cavaliere, 2002, p. 260). Por sua vez, a concepção marxista, fundamentada e postulada por Marx, compreende a proposta de instrução escolar integral politécnica e emancipatória para as crianças e os adolescentes da classe operária, com proposta de reintegração do intelectual (pensar) e manual (do fazer) da prática educativa (Cavaliere, 2002).

No caso da realidade brasileira, pontua-se que refletir sobre a EI perpassa pelo estudo das “correntes defendidas por movimentos políticos brasileiros, relativas à educação integral no país a partir do século XX. São elas: os integralistas, os liberais e os socialistas.” (Ferreira, 2016, p. 19). Em virtude disso, ao tratar sobre a educação integral, reforça-se situar

sua abrangência como um direito social e humano, imprescindivel para a nossa sociedade e democracia, cidadania, ou seja, para uma sociedade mais igualitária e justa. Ao frisar essa compreensão, considera-se reconhecer que a educação integral tem seus primórdios de aspirações desde a Antiguidade (Antiga Grécia, dentre outras civilizações) com a “Paídeia”, com a idéia da formação do cidadão perfeito e completo, corpo e espírito (IV a.C), dentro de uma perspectiva de formação ética no sistema de educação (Fereira, 2016).

Em seguida, outro marco de aspiração e configuração da educação integral ocorre no Século XVII, com a Revolução Francesa (1789-1799), com protaganismo dos jacobinos como parte de organização política que visava a eliminação da monarquia, da escravidão, a ajuda aos necessitados e a ‘educação para todos'. Posteriormente, no Século XIX, dois intelectuais de referência para configuração da educação integral no contexto brasileiro surgem com as iniciativas de Anísio Teixeira e Darcy Riberiro, com aspirações e experiências voltadas para integralidade da educação brasileira. Anísio Teixeira, como jurista, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep/Capes), propagou ideais da escola nova, da universalização da escola, da religião, da escola pública para todos, da municipalização do ensino e, na Bahia no período de 1940 a 1960, criou a Escola Parque, em Salvador.

Darcy Ribeiro, por sua vez, formado em antropologia e sociologia, foi escritor indigenista e político. Tornou-se vice-governador do Rio de Janeiro e secretário de Educação, com desenvolvimento de iniciativas voltadas para educação integral nas décadas de 1980-1990 com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Conforme nos aponta Coelho (2009), definir a educação integral exige considerar sua amplitude conceitual, social e histórica de sua trajetória. É preciso entender não só o contexto da Antiguidade, da Paidéia Grega e da Revolução Francesa, mas também, necessita ser compreendida em sua contemporaneidade, no contexto amazônico, não sendo, portanto, uma tarefa simples.

Ferreira (2016, p.19) destaca os aspectos históricos e conceituais da EI. Aborda a necessidade de compreensão sobre as [...] “matrizes filosóficas, políticas e econômicas [que] advogam interpretações distintas de educação integral, que vão desde uma educação para a emancipação [...], numa perspectiva inclusiva, até a sua desvirtuação para o assistencialismo, enquanto justiça compensatória.” Assim sendo, ao considerarmos o campo político-filosófico, nas concepções de educação integral, é importante considerar a análise na “realidade educacional brasileira, partindo do pressuposto de que visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral” (Coelho, 2009, p. 83-84).

A partir das ponderações de Ferreira (2016) e estudo de Cardoso e Oliveira (2020), destaca-se que a concepção de EI nas políticas educacionais está imbricada por essas correntes e movimentos. Neste sentido, o contexto brasileiro de 1930 a 1960 foi marcado pelas iniciativas de experiências de EI, pautadas no ideário dos educadores integralistas. Esses educadores apresentavam fundamentos relacionados à ética e à moral cristã. Ao considerar os educadores de referência como Plínio Salgado (movimento integralista) e Anísio Teixeira (liberal), respectivamente, reitera-se que concebiam a educação como base na formação do ser humano, porém, "o foco era a sociedade mais democrática. Por isso, torna-se um forte defensor da escola pública". E, posteriormente, [...] "nos anos de 1950, quando Anísio Teixeira implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, visando uma concepção de educação ampliada em bases pragmáticas" (Ferreira, 2016, p. 20).

Dentre os movimentos e as correntes político-filosóficas no percurso histórico de construção da EI no Brasil, é válido destacar os estudos de Maciel e Silva (2021), considerando suas contribuições teóricas sobre o tema em questão. No artigo intitulado, "Na trilha do conceito de educação integral" - 1925/1996, Maciel e Silva (2021, p. 1) apresentam que

> A experiência pedagógica baiana de Anísio Teixeira, antes do contato com Dewey, se baseia exclusivamente nos fundamentos educacionais da Revolução Francesa, expressos por Condorcet e Lepelletier: educação intelectual, física e moral. Esta fundamentação exprime a integralidade da formação do tempo que, a partir de 1925, é experimentada pela educação pública baiana, em tempo parcial. O Relatório de 1928, portanto após o contato com a obra de Dewey, já está recheado com terminologias que remetem ao filósofo-educador americano. Essa influência será mais nítida nas experiências pedagógicas do Rio de Janeiro, entre 1932 e 1935. Destas experiências, pode-se afirmar que as oficinas-laboratórios escolares são a contribuição para a concepção de educação integral que, finalmente, adviria com a experiência de 1950. A educação integral posta em prática, a partir de 1950, para além da estrita educação intelectual, física e moral, contempla o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas por meio de ensino nas diversas áreas do conhecimento científico integradas a laboratórios sociais, tais quais são os pavilhões da escola-parque. [...] A experiência dos CIEPs, em que pese os espaços educativos integrados, seus objetivos, nas palavras do próprio Darcy Ribeiro, não visam, precipuamente, ao desenvolvimento integral; menos ambiciosa a educação nos CIEPs visa primordialmente resolver o problema da qualidade da educação pública que, no período, residia na massiva reprovação. Para Ribeiro, tratava-se de concentrar os estudos nas disciplinas determinantes do insucesso escolar, daí a necessidade de mais tempo escolar, o que não quer dizer, todavia, que não houvesse trabalho de outras dimensões humanas.

Maciel e Silva (2021) afirmam que, no período de 1925 e 1996, houve um processo de construção das iniciativas e das políticas e experiências pedagógicas do Brasil sobre Educação Integral, para busca de definições sobre seu conceito. Portanto, houve um

movimento de luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e com qualidade socialmente referenciada. Vale ressaltar que esses ideais são almejados desde os Pioneiros da Educação, a partir do Movimento Escolanovista, com participação da sociedade e de pensadores integralistas da educação (Ferreira, 2016; Coelho, 2009). Assim sendo, a partir de uma análise histórico-crítica que Maciel e Silva (2021) destacam que no período de 1925 a 1996 observa-se "que as inúmeras experiências pedagógicas em educação integral no Brasil podem ser sintetizadas em duas modalidades: educação integral liberal e tempo integral".

Face ao exposto, atenta-se que o conceito de educação integral é muito mais amplo, porém, as políticas educacionais têm propagado a educação em tempo integral. Dessa forma, observa-se, de acordo com Ferreira (2016), um caráter enviesado sobre a organização político-pedagógica – vista a partir de uma percepção assistencialista da EI como ampliação do tempo escolar, da oferta de contraturno, de atividades curriculares e extracurriculares para os filhos da classe trabalhadora. Souza e Colares (2018) reiteram que a educação integral não é sinônimo de educação em tempo integral, porque tais termos possuem definições distintas. Neste diálogo, compreende-se que a EI requer esforços coletivos por uma integralidade da formação do ser humano em seu caráter social, pedagógico e psicológico, ou seja, em suas múltiplas dimensões (afetiva, física, psíquica, social, cultural).

Deste modo, Ferreira (2016) diz que o papel da escola não deve ser de cunho assistencialista, sendo um risco à potencialidade e à finalidade do sentido mais amplo da educação integral, em permitir "autonomia, formação intelectual e consciência crítica". Neste sentido, "[…] uma forma de perder seu significado político [Educação Integral] será limitar-nos a oferecer mais tempo na mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação" (Arroyo, 2012, p. 33). A EI ultrapassa tempos e espaços, com devida primazia ao seu fundamento formativo, pois "[...] 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, p. 104). Para Fonseca e Marques (2021, p. 1) analisam que a "longa permanência na escola em atividades demasiado orientadas não parece contribuir para um tempo pedagogicamente rico, de modo a contribuir para o desenvolvimento global e equilibrado das crianças".

Percebe-se, então, que na contemporaneidade, a EI tem sido apresentada a partir dos postulados do (neo) liberalismo como educação numa perspectiva mercadológica, no âmbito das orientações das iniciativas privadas, dos organismos multilaterais, como do aprender a aprender, com ênfase inicial após a década de 1990. Por vezes, a EI, também, pode

ser apresentada pela perspectiva dialética, de tendência progressista voltada por uma formação *omnilateral* do ser humano, com finalidade ao desenvolvimento pleno, o que é apresentado no discurso oficial como uma das premissas da educação integral, enquanto direito. (Saviani, 2020; Ganzeli, 2017; Lima, Lima, Cardozo, 2013).

Neste contexto, é notório dizer que a educação integral – desde Antiguidade até os dias atuais – lança questionamentos atemporais sobre qual educação se deseja para formação (integral) do ser humano, para qual projeto educativo, para qual sociedade, para qual escola? Tratar a educação integral, a partir desses questionamentos, é adentrar na sua atemporalidade, na relação entre público-privado, no processo de "desmonte das bases constitutivas da nação, educação pública universal, gratuita e laica e ampla produção de ciência básica e tecnologia própria" (Frigotto, 2021, p. 130), sem desconsiderar a conjuntura recente do coronavírus, do obscurantismo, do negacionismo e da crise política brasileira (Saviani, 2020).

Do ponto de vista do contraditório e do dialético, incluindo a compreensão desta pesquisadora, é que sempre estaremos em busca de uma educação para além do capital (Mészaros, 2008), de uma educação sem privilégios (Teixeira, 1971), de uma educação embasada numa pedagogia contra hegemônica, como caminho de resistência e de perspectiva de educação nacional, incluindo, neste contexto, a intencionalidade e a efetivação da educação integral (Saviani, 2011; 2020). O que requer conceber sua importância para mudança social, dada a urgência na busca em "oportunizar aos estudantes e a sociedade uma nova visão de educação, uma educação que permite a apropriação de saberes construídos por uma nova proposta curricular, promovendo a ampliação do espaço, do tempo e de oportunidades educativas" (Posser; Almeida; Moll, 2016, p. 124).

Portanto, defende-se que a educação como direito a ser concebida em sua integralidade, ou seja, direito a uma educação integral, entre sua norma, materialização, possibilidades de espaços, tempos, aprendizagens, condições materiais e financeiras, dentre outros elementos que se fazem necessários para uma educação integral em prol formação humana e *omnilateral.* Sendo esta concepção de educação dialogada e retomanda na próxima seção 3.

2.2.2 A Educação Integral e sua configuração no Estado Brasileiro, após a CF de 1988: uma análise sobre o direito

Ao destacar a CF de 1988, faz-se necessário situá-la no percurso histórico brasileiro, o que exige, indubitavelmente, considerar o contexto particular e universal, bem

como a historicidade e a totalidade social presente da formação da sociedade no Brasil (Colares, 2011). Dito isto, as legislações na área da EI estabelecidas no Brasil, tiveram um "ciclo de atuação política aberto pela eleição de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff na política brasileira." […] o que permitiu […] "novas ordenações jurídicas da sociedade brasileira e aponta para a possibilidade de uma Nova Educação Integral" (Silva, 2018, p. 136).

Deste modo, observa-se que no teor da lei, o Estado Brasileiro assumiu novo marco histórico, caracterizado por mudanças na organização do projeto de educação para o País, com a busca de configuração da educação integral em seus atos e normas de caráter legal, pedagógico e político. Porém, ainda se requer instigar sobre atenção do Estado Brasileiro à educação integral como direito. Dito isto, inicialmente, é válido apresentar os principais documentos norteadores que versam sobre a educação no Estado Brasileiro, em vigor, no sentido de refletirmos a presença explícita ou implícita sobre a educação integral.

Ao considerar os documentos, tais como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.609/1990, de 13 de julho de 1990, Decreto n. 591/1992. Pacto PIDESC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/96, Resolução CNE/CP nº 2/2017- DCNs, PNE, Lei n. 13.005/2014 e Resolução CNE/CP n. 1/ 2020, que estabelece Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera-se que a educação é para todos (CF/1988), à luz da legislação vigente. Assim sendo, a educação integral a ser assumido pelo Estado Brasileiro, entende-se que deve se tornar, também, como direito para todos.

Dito isto, o ECA (Lei 8.069/90) determina a proteção integral à criança e ao adolescente, como sujeitos que gozam de todos os direitos, considerando seu desenvolvimento pleno com pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1990). Por sua vez, a LDB/1996 apresenta a questão da jornada ampliada e a escola em tempo integral (Brasil, 1996), o que será, também, expressado no Plano Nacional de Educação do País, a ser assumido por União, Estados e Municípios, em metas/estratégias de indicadores, bem como devida atenção as demais legislações que versam sobre o tema.

Além da descrição normativa do direito à educação integral, considera-se a análise do texto constitucional, feita por Ganzeli (2017), em seu artigo intitulado "Educação Integral: direito público subjetivo". O autor ressalta que as premissas da educação integral estão configuradas no artigo 205 da CF (1988), como base de organização educacional do país, sendo definida como condição necessária e imprescindível para que ocorra o direito.

Nesta perspectiva, a educação integral deve visar as três premissas: pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988; Ganzeli, 2017). Além disso, percebe-se que tais legislações apresentam-se como possibilidades do conteúdo do direito à educação integral, nos territórios do País, a ser observado e atendido em sua materialidade pelos poderes locais.

Esclarece-se que as premissas são definidas por Ganzeli (2017, p. 582) como princípios orientadores dos "processos de construção da Educação Integral", pois "fomentam o diálogo entre todos os envolvidos com a educação, um diálogo histórico, político e contextualizado." Deste modo, o espaço educacional precisa ser compreendido "como as diferentes esferas organizativas que promovem a educação regular, a saber: sistema, rede e unidades escolares." (Ganzeli, 2017, p. 582).

Desta forma, a concepção constitucional ponderada por Ganzeli (2017) nos permite compreender a importância de afirmação normativa pelo Estado Brasileiro, no que diz respeito aos princípios, aos direitos, aos deveres, às competências, à vinculação de recursos e à prioridade para a distribuição em prol da educação integral, a serem observados e efetivados. O orçamento público, também, é um elemento que precisa estar voltado à educação integral, porque ela está relacionada as demais áreas econômicas, tais como: de renda/trabalho, da área da saúde, dentre outras, o que implica desenvolvimento da formação e da melhoria dos demais direitos.

Especificamente, discorrem-se reflexões sobre as três premissas da educação integral, a seguir. **A primeira premissa da educação integral** deve estar voltada ao desenvolvimento intelectual e pleno da pessoa humana. Essa premissa está prevista na normativa legal do Estado Brasileiro, na CF de 1988 e, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no PIDESC (Brasil, 1992) e na LDB. Registra-se que na LDB os artigos 29, 35 e 43 estabelecem a organização dos níveis e modalidades de ensino da educação nacional e contemplam a formação para o desenvolvimento da pessoa humana, desde a educação infantil até o ensino superior. Em relação à premissa da educação integral voltada à finalidade do desenvolvimento pleno do indivíduo (intelectual, físico e psicológico), concorda-se com Paro (2010), pois, faz-se necessário admitir

> [...] que os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação – meio de formá-lo como humano-histórico – não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo

> aquilo que compõe a cultura produzida historicamentee necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno (Paro, 2010, p. 771).

Ao considerar Paro (2010) entende-se que o atendimento a esta premissa deva visar ao desenvolvimento do bem comum e não apenas o individual, que possa atender e ser efetivada no contexto da realidade concreta das condições materiais, que permita a emancipação social do ser humano em suas múltiplas dimensões, bem como que possibilite a participação ativa do cidadão na sociedade na qual está inserido. A educação proclamada como direito humano de natureza social pressupõe, apesar das contradições inerentes ao percurso histórico do Estado Moderno. E aspira-se que, numa perspectiva crítica da educação, o Estado deva propiciar condições para justiça social, a partir da educação, do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela Humanidade, pautados numa formação integral do ser humano (Saviani, 2011).

A **segunda premissa da educação integral** diz respeito ao preparo para o exercício da cidadania. No caso da CF/ 1988, o entendimento sobre cidadania é apresentado em sua perspectiva legal e ideal, o que repercute na orientação em demais atos, normativas, leis dos diferentes Entes Federados.

A segunda premissa, portanto, é reiterada pelo ECA (1990), pela LDB (1996), em especial, no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional da LDB (1996), nos artigos 2º, 22, 35. Esses documentos delegam competência aos sistemas de ensino no sentido de empreender meios para o exercício da cidadania, através de planejamento de ações para a sua efetividade. No que diz respeito à determinação constitucional pelo exercício da cidadania, expressada nos estudos de Ganzeli (2017; 2018), a LDB (1996), no *caput* do Artigo 2º, menciona que:

> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para **o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...]
> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]
> - a preparação básica para o trabalho e **a cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Em relação aos artigos 22 e 35 da LDB de 1996, percebe-se que a segunda premissa da educação integral perpassa pela necessidade de reflexão sobre o papel da

educação e a função social da escola pública. Por isso, Libâneo (2012, p. 26) contribui com a análise de que "não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem". Saviani (2001, p. 7) assertivamente contribui para a compreensão sobre a questão do exercício da cidadania, dos cidadãos e da vinculação destes, também, para a educação integral.

Entende-se, a partir dos apontamentos de Saviani (2001), a premissa da educação integral como exercício e direito de cidadania perpassa pela defesa da escola pública, sendo a educação escolar um instrumento básico e condição indispensável para que ocorra a cidadania na vida das pessoas, porém, com desafios e dilemas históricos da relação da sociedade e do Estado burguês. Ademais, a Educação Integral requer a promoção da vida democrática no espaço educacional, no sentido de valorizar as relações humanas e a socialização de suas atividades, pois a premissa da cidadania requer o envolvimento do indivíduo na participação da vida em sociedade, "no debate sobre a realidade social e a essência política da organização escolar, do bairro, do município, do estado, do país e nas relações internacionais, garantindo a atuação consciente da pessoa no governo de sua história, individual, social e política" (Ganzeli, 2017, p. 585).

É necessário compreender a cidadania como processo do direito à educação integral, não apenas na expressão da lei, mas no contexto histórico do Estado e à luz da luta de classes. Reflete-se que é relevante almejar o desenvolvimento da cidadania e da participação política na sociedade democrática, sente ponto crucial, em contraponto ao discurso apenas dominante da educação para o desenvolvimento econômico (para todos ou não, determinados pelo mercado de trabalho), *versus* cidadania como igualdade entre os homens perante a lei, sendo educação para a cidadania, para todos sem diferença ou distinção.

A **terceira premissa da educação integral** refere-se à "qualificação para o trabalho", o que se tornou presente nas legislações brasileiras. Ao considerar o texto constitucional, especificamente no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, observa-se um importante avanço legal em termos de organização estrutural com um viés democrático, estabelecendo que o ensino, como condição básica para qualificação ao trabalho, quanto ao aspecto de formação na educação escolar, o que deve ser 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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> **IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> **V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> **VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> **VII** - garantia de padrão de qualidade.
> **VIII** - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> **IX** - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020). (Brasil, 1988, Art. 206).

As determinações do Artigo 206 são reafirmadas no artigo 3° da LDB (Brasil, 1996). Dentre eles, podemos citar a igualdade de condições de acesso e permanência, a gratuidade do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a vinculação entre a educação e a qualificação para o trabalho, enquanto direito público. Destaca-se, em relação à qualificação (ensino), que a LDB (1996) estabelece a organização da educação escolar, o que compreende dois níveis de ensino, como a educação básica e o ensino superior. A educação básica é definida em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio:

> Art. 29. **A educação infantil**, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> [...]
> Art. 32. **O ensino fundamental** obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> [...]
> Art. 35. **O ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]
> Art. 43. **A educação superior** tem por finalidade: [...]
> II - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e dopensamento reflexivo (Brasil, 1996).

Além disso, as modalidades de educação devem ser observadas, como: especial, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como a educação escolar indígena e quilombola e educação do campo. Destaca-se que a educação obrigatória determinada em lei estabelece a faixa etária de crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos, sendo direito público subjetivo, como um bem individual e social. Duarte (2004) atenta que o ensino e educação para o trabalho visam o "desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social" (Duarte, 2004, p. 115).

Pondera-se que a qualificação para o trabalho compreende uma dimensão ontológica, ou seja, permeia questões relacionadas ao ser humano, como ser histórico e político, em sua especificidade, assim apontada por Saviani (2001; 2013; 2007). Nesta perspectiva, o ser humano age sobre a natureza, transformando-a em razão de suas necessidades humanas, resultando na forma de trabalho, ou seja, a essência humana é o trabalho, é o que é produzido pelo próprio homem, sendo um processo histórico. Assim, o sentido de trabalho não significa emprego (Frigotto, 2015), mas como "no trabalho não alienado, pelo qual o sujeito reconhece como produtor da história, individual e social" (Ganzeli, 2017).

Percebe-se a compreensão de trabalho como práxis transformadora, não reduzida ao campo econômico, no sentido de desenvolvimento do ser humano-histórico em seu sentido pleno. Ele é base fundante para que ocorra o direito à educação integral, a ser materializado, pois este não ocorre por discursso e da existência dos atos normativos legais. Desta forma, o direito à educação integral perpassa pela compreensão de que esta educação possibilite o trabalho criativo entre alunos e professores, do acesso e construção do conhecimento.

2.2.3 Legislações Brasileiras sobre a Educação de Tempo Integral (2007-2023)

Ao estudar sobre o direito à educação integral, expressado no ordenamento normativo legal do Estado Brasileiro, Jeffrey e Ávila (2019, p.106-107, grifos nossos) reforçam que:

> [...] **a dimensão pedagógica da educação integral** no Brasil incorpora aspectos como a função social da escola, as dinâmicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a organização escolar e curricular, o tempo e o espaço destinado ao processo formativo, a **dimensão política da**

> **medida se legitima no país, a partir da constituição do arcabouço legal que a fundamenta**, com destaque para: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto n. 6.094/2007, Programa Mais Educação – Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007; Decreto 7.083/2007. Na análise de Jeffrey (2017), **esse marco legal que fundamenta a educação integral no país, garante sua abrangência nacional e normatização**, tornando-a integrante de uma agenda política em que a intersetorialidade, a participação da sociedade civil organizada, a territorialidade configuraram-se como elementos centrais na efetividade de programas, propostas e iniciativas que se caracterizam pela diversidade de interpretações normativas e projetos educacionais em curso.

Nesta perspectiva, Jeffrey e Ávila (2019) nos atentam sobre o direito à educação integral considerando a relevância da sua dimensão pedagógica e dimensão política para o processo de construção, conquista deste direito aos cidadãos, bem como sua garantia da sua abrangência nos territórios brasileiros e normatização. E, de acordo com estudos de Abbiati (2019, p. 58), ‘as legislações infraconstitucionais que regulamentama educação em nosso país adotaram a perspectiva da jornada ampliada como condição para a consecução desse direito.” Em virtude disso, deve-se “examinar como as normas educacionais trataram a questão, buscando compreender- se a educação em tempo integral favorece a efetivação do direito à educação, previsto constitucionalmente” (Abbiati, 2019, p. 58).

Conforme Abbiati (2019), a regulamentação do direito à educação integral nas legislações infraconstitucionais, ou seja, leis hierarquicamente inferiores à Constituição Federal tem relação com a jornada ampliada como condição do direito. A respeito disso, Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) ressaltam que a integralidade da educação aparece na LDB (1996), porém, de forma não aprofundada em seus significados. Por um lado, a jornada escolar é apresentada, no artigo 87, quanto à instituição da “década da educação”, isto é, a tarefa de **ampliação do tempo escolar.** Por outro lado, o artigo que se refere ao Ensino Fundamental menciona a indicação de **progressiva expansão do tempo**. O termo “desenvolvimento integral”, encontrado no artigo 29, não apresenta precisão quanto ao seu significado.

A partir desta análise, sobre as configurações da EI, recorre-se aos estudos de Assis (2016), em seu artigo intitulado “Quando a LDB não fala em educação integral”, no qual discorre sobre a fragilidade de uma definição específica de educação integral na LDB (Lei n. 9.394/96). Dentre os termos expressados no teor da lei, destaca-se “tempo integral”, conforme os artigos 34 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), a saber: Art. 34, § 2º. “O ensino fundamental será ministrado progressivamente **em tempo integral**, a critério dos sistemas de

ensino. […]". E, no Art. 87, § 5º. "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de **escolas de tempo integral**".

Entretanto, Galúcio e Colares (2019, p. 156), no artigo intitulado "A relação histórica entre sociedade e escola e suas implicações na educação integral", ponderam que "[...] as políticas públicas para a educação integral tiveram seu maior desenvolvimento a partir da sua aprovação nos dispositivos legais que regem a educação brasileira, a partir de 1996, com a aprovação da LDB". Por isso, a legislação infraconstitucional tem corroborado para a configuração do direito, traduzida em indução de política pública. No entanto, reconhece-se que o Estado Brasileiro tem apresentado diferentes formas de abordar o direito à educação integral (ampliação, jornada escolar, tempo integral, escola integral, desenvolvimento integral, regime integral), o que carece de análises e estudos.

Faz-se necessário considerar os documentos que regulamentam o tema em questão, quanto à ampliação da jornada/tempo escolar pelo Estado Brasileiro à luz da luta de classes, da relação entre Estado e Sociedade, considerando a totalidade e o movimento histórico que é contraditório. Por isso, torna-se importante compreender o contexto histórico particular/universal do direito à educação integral no Estado Brasileiro. A partir desse pressuposto, apresenta-se o contexto da periodização de 2007-2013, referente à 2ª gestão presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010) e da 1ª gestão presidencial de Dilma Vana Rousseff (2011-2014), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Foi um período que teve como marco mudanças na gestão e na política educacional do país, advindas da criação do Fundeb (2007) e da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a implementação de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007), com disposição 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 à mobilização social para melhoria da qualidade da educação básica.

Ressalta-se mencionar que o PDE (2007) foi importante instrumento de materialização da política educacional, do Plano de Ações Articuladas (PAR), articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, Lei n. 10.172/2001, este reformulado do PNE de 1962. Além disso, foi incorporado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Inep em 2007, "como conceito indicador de qualidade, a partir do fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, do Censo Escolar, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(SAEB) e da Prova Brasil" (Santos, 2016, p. 38). Diante do exposto, apresenta-se um levantamento de documentos que regulamentam a política de educação integral, quanto à ampliação da jornada/tempo escolar no período de 2007-2013:

Quadro 5 – Levantamento de documentos relacionados à Educação Integral no Brasil – Parte 1 – período de 2007-2013 – Educação Básica

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO NORMATIVA
Lei 11.494/07 – Fundeb	Regulamenta o FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Const. Transitórias; altera a Lei nº 10.195/2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424/1996, 10.880/2004, e 10.845/2004; e dá outras providências.
Portaria N. I. nº 17/2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
Portaria N. I. nº 19/07	Estabelece as diretrizes para cooperação entre o MEC e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares.
Lei 11.947/09 – PNAE (Mais Educação)	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do PDDE aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880/2004, 11.273/2006, 11.507/2007; revoga dispositivos da MP nº 2.178-36/2001, e a Lei no 8.913/1994; e dá outras providências.
Portaria nº 971/2009.	Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.
Res./CD/FNDE/ nº 38/09	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.
Res./CD/FNDE/Nº 67/09	Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.
Decreto nº 7.083/2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação (PME).
Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013.	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, às escolas públicas dos Estados e do DF de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino.
Resolução/CD/FNDE /Nº 34/2013	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do DF, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no *site* institucional do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/base-legal.

Observa-se no levantamento da legislação mencionada no Quadro 5, que no período de 2007 a 2013, o Estado Brasileiro estabeleceu um aparato normativo-legal caracterizado de ações voltadas para o fomento e indução de política de educação integral de ampliação/jornada/tempo escolar, estabelecimento de programas, diretrizes pedagógicas, curriculares e financiamento, dentre outros. "Paralelamente, municípios e estados vêm estruturando mecanismos jurídicos - buscando a aprovação de leis locais que amparem a

criação de uma política pública de educação integral" (Silva, 2018, p. 140). Destarte, no plano legal, a criação do Fundeb em 2007, contribuiu para a base técnico-operacional e financeira de apoio, em âmbito nacional, para implementação de experiências indutoras voltadas para a política nacional de educação integral nos Estados e Municípios, a partir da adesão às iniciativas do Governo Federal.

Jeffrey e Ávila (2019) afirmam que a política de educação integral em tempo integral difundiu-se no Brasil neste período, com a instituição do Programa Mais Educação (PME), do Fundeb, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), bem como a partir de outras iniciativas governamentais, direcionadas à educação básica, visando objetivos propagados no discurso oficial pela melhoria da "qualidade" educacional. Dentre as ações governamentais do período 2007-2013, destaca-se o PME, regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, sendo parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Silva (2018, p. 139, grifo nosso), o Programa,

> […] teve o mérito de dialogar com ações empreendidas não apenas pelo MEC –Ministério da Educação, mas também pelos Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e pela Secretaria Nacional de Juventude, em uma perspectiva intersetorial. Em 2010, passou a contar com o apoio também do Ministério da Defesa. A proposta inclui fundamentos da educação integral e se propõe a induzir e estimular o surgimento de políticas públicas nesse sentido em todo o país, nos diferentes entes responsáveis pela educação pública. "O Mais Educação foi pensado como uma **política indutora de extensão de jornada para, no mínimo, sete horas diárias e para a formação integrada**", diz Jaqueline Moll (2013), uma das criadoras do programa.

Desta forma, Soares e Colares (2020) contribuem para a compreensão sobre o PME e sua implementação no Brasil, sendo este Programa também uma expressão que corroborou para o processo do direito à educação integral no país. Os autores apresentam dados oficiais do período, quanto ao atendimento ao público contemplado pelo programa, sendo:

> […] em 2008 participaram 1.380 escolas (de 55 municípios) e foram atendidos 386 mil estudantes; no ano de 2009 ampliou-se para 5.000 escolas (em 126 municípios), atendendo 1,5 milhão de alunos; já em 2010 o programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos; em 2011 foram 14.995 escolas que aderiram ao programa, contemplando 3.067.644 estudantes (BRASIL/MEC, 2011). De acordo com Pessoal *et. al.* (2017, p. 88), "[...] em

> 2014, estava prevista a adesão de 60.000 escolas em todo o país, atingindo em torno de 7 milhões de estudantes [...]", segundo informações do censo, cujo instrumento "[...] atesta a significativa ampliação da oferta de matrículas [...] no período de 2007-2013, sendo nesse último ano registrado que 34,7% das escolas públicas ofereciam matrículas em tempo integral" (PESSOA *et al*, 2017, p. 88). Portanto, é notória a expansão da Educação em tempo integral no país a partir da implementação do Programa Mais Educação (Soares; Colares, 2020, p. 3).

Outro programa em destaque, no âmbito das ações governamentais da EI do período de 2007-2013, diz respeito ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi). O governo federal, a partir do Ministério da Educação, instituiu o ProEmi, voltado às redes estaduais de ensino, "[...] com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional" (Brasil, 2009). O programa é uma proposta de inovação curricular para uma formação mais integral de adolescentes e jovens, a partir da adesão das secretarias estaduais de educação, com a participação de escolas da rede, bem como apoio técnico e financeiro a partir do PDDE, visando as ações de promoção de uma nova proposta de redesenho curricular (PRC).

Porém, Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p. 51) nos apresentam análise crítica sobre o ProEmi, como uma "desintegração social" dentro da lógica do capital, sendo um programa com necessidade de melhoria na flexibilidade de métodos e conteúdos. Afirmam que o "programa tem congruência com a lógica de individuação do processo de aprendizagem, primado dos saberes cotidianos locais e empobrecimento da escola e dos docentes nos processos pedagógicos". Assim sendo, de forma precisa e crítica, Diógenes (2015) analisa a reforma que ocorre no ensino médio, a partir do ProEmi como

> PROEMI: 1) reorienta-se a partir da Reforma do Ensino Médio, isto é, constitui-se enquanto versão "melhorada" do "Novo Ensino Médio: Educação Agora é Para a Vida" ordenado pela Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, 2) "nega" o saber docente tradicional e introduz mudanças vinculadas ao uso das novas tecnologias na ação pedagógica, e, 3) reinscreve o trabalho do professor no que diz respeito à formação (Diógenes, 2015, p. 165).

O Quadro 5 nos permite observar que as legislações do período, apesar das contradições, (não) avanços e adversidades impostas pelo contexto neoliberal, permitiram, no contexto político brasileiro, uma abertura de participação popular com a possibilidade de se discutir, planejar no ordenamento normativo nos governos (Federal, Estaduais, Municipais), e deslumbrar a construção de iniciativas de "uma política de Educação Integral em Escolas de

Tempo Integral, a partir da concepção da Educação como Direito ou do Direito à Educação", assim destacado por Silva (2018, p. 163). Prosseguindo sobre o estudo das legislações, a seguir, apresenta-se o Quadro 6 com periodização de 2016-2023[16].

Quadro 6 – Levantamento de documentos voltados à Educação Integral no Brasil – parte 2 – período de 2007-2023 – Educação Básica – (Continua)

REGULAMENTAÇÃO	DESCRIÇÃO NORMATIVA
Portaria MEC nº 1.144/2016	Institui o Programa Novo Mais Educação (PNME), que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
Resolução FNDE nº 5/2016	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, as escolas públicas municipais, estaduais e do DF, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.
Medida Provisória 746, de 22.09.2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em TI, altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 /2007, que regulamenta o FUNDEB, e dá outras providências.
Portaria nº 1.145, de 10.10. 2016.	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746/2016.
Resolução FNDE nº 4 de 25.10.2016	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, as escolas públicas estaduais e do DF, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o ProEmi. Atualização do Programa está alinhada às diretrizes e metas do PNE 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016, regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.
Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis n º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em TI. (EMTI)
Portaria nº 727 de 13.06.2017	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017.

[16] Justificativa -se recorte temporal devido a criação do Fundeb (2007), que substituiu o antigo FUNDEF, quanto ao financiamento da educação, objetivos as metas do PNE (2001/2010), atendimento as demais legislações anteriores como CF (1988), ECA (1990) e LDB (1996). Pela criação do PDE – implementação de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007). E periodização final desta tese, ano de 2023, quanto análise documental.

Quadro 6 – Levantamento de documentos voltados à Educação Integral no Brasil – parte 2 – período de 2007-2023 – Educação Básica – (Continuação)

REGULAMENTAÇÃO	DESCRIÇÃO NORMATIVA
Resolução nº 17, de 22/12/2017.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, as escolas públicas municipais, estaduais e do DF, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.
Lei nº 14/2020 FUNDEB	Regulamenta o Fundeb, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494/2007; e dá outras providências.
Decreto nº 10.656/ 2021	Regulamenta a Lei nº 14.113/2020, que dispõe sobre o FUNDEB
Resolução nº 14, de 16 de setembro de 2021	Dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da pandemia de Covid-19.
Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.	Institui o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), que tem como objetivo aumentar o número de matrículas em tempo integral em todas as etapas da educação básica. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC

Fonte: Elaborado pela autora (2024). Site institucional MEC (2024), disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/base-legal / Site institucional Governo Federal/Planalto (2022), disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/

Ao considerar os dados das legislações listadas nos Quadros 5 e 6 e o recorte temporal de 2007-2021, embasado pelos estudos de Silva (2018), percebe-se que o Estado Brasileiro buscou experiências de educação (tempo) integral e de organização de escolas de tempo integral em suas legislações infraconstitucionais. Percebe-se que as legislações sobre EI do período de 2016-2021 tiveram descontinuidades/mudanças em virtude do contexto político brasileiro em 2016.

Nesse período, houve o processo de Impeachment proferido à gestão presidencial de Dilma Rousseff, denominado por Saviani (2020) de golpe jurídico-midiático-parlamentar, o que repercutiu posteriormente, em alterações/retrocessos nas políticas educacionais, incluindo, a educação (tempo) integral. Cita-se, por exemplo, os atos de desmonte da educação pelo financiamento público, na reformulação de propostas educacionais como privatizações, educação domiciliar e educação cívico-militar, em detrimento da construção do direito à integral.

Dentre os programas federais, destaca-se o novo ProEmi. Ele teve novas regulamentações, como a Resolução FNDE n. 4, de 25 de outubro de 2016, que dispôs sobre a proposta de redesenho curricular (PRC), de forma específica quanto aos campos de integração

curriculares (CIC[17]), articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2016a). Ressalta-se, então, que esta Resolução (ProEmi) expressa em seu texto preliminar nos atos de justificativa técnica, que sua existência se deve pela:

> A necessidade de estabelecer políticas compartilhadas, para a ampliação dos espaços educativos no contexto das unidades escolares, que possibilitem articulações entre o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como pressuposto à implantação gradativa da educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE; […] A necessidade de estabelecer políticas compartilhadas, para a ampliação dos espaços educativos no contexto das unidades escolares, como pressuposto à implantação gradativa da educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014; A necessidade de otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para a melhoria da aprendizagem combinada, sempre que possível, com atividades recreativas, esportivas e culturais; resolve "*ad referendum":* (Brasil, 2016a, p. 12-14).

Diante do exposto, acrescido pela análise de Sousa e Colares (2018), é notório dizer que no período de 2016 e anos subsequentes, ocorreram mudanças reducionistas da integralidade da educação e formação, dando ênfase à ação governamental quanto à ampliação do tempo com foco na aprendizagem, no reforço escolar para melhoria dos resultados de avaliações nacionais e internacionais. No âmbito do Governo Federal, houve a mudança do Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria n. 1.144/2016-MEC, regulamentado pela Resolução n 17/2017, referente ao FNDE, visando "[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar [...], mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno" (Brasil, 2016b).

Tais mudanças representaram retrocessos e foram analisados na contramão das premissas da educação integral e, de acordo com os estudos de Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), houve ênfase na continuidade de concepção de Educação Integral a partir das orientações de reforma educacional propagada a partir da Conferência de *Jomtien.* Deste modo, a análise de Sousa e Colares (2018) destaca que houve um reducionismo da educação integral centrado numa concepção dentro da perspectiva da ampliação da jornada escolar e/ou

[17] Conforme Portal MEC, sendo Campos de Integração Curriculares (CIC): I-Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II-Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV-Línguas Adicionais/Estrangeiras; V- Cultura Corporal; VI-Produção e Fruição das Artes; VII-Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; e VIII-Protagonismo Juvenil (Brasil, 2016, p. 13).

em tempo integral a partir de ações de programas para tal finalidade.

Outro aspecto sobre os programas caracterizados para uma educação de tempo integral e de ampliação da jornada escolar do período de 2007-2021 diz respeito à gestão presidencial de Michel Temer (maio de 2016-2018) com reforma gerencialista em primazia na política do ensino médio e nos programas voltados para este nível de ensino, bem como relacionados ao "ensino médio de tempo integral". A partir de 2019, iniciou a gestão presidencial de Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal), com período de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, com políticas econômicas em sua primazia sobrepostas às políticas sociais, em caráter, neoconservadoras, com atenção à liberdade econômica.

Assim sendo, a Lei n. 14/2020, de aprovação do "novo Fundeb", regulamentado pelo Decreto nº 10.656/ 2021, versa, dentro de contextos de debates e discussões, quanto às ações governamentais de desmonte da educação, com repercussões de medidas pelo Governo Federal de congelamento e contingenciamento de recursos públicos na educação. Especificamente, a configuração da educação integral apresentada no referido Decreto dispõe no seu artigo 11:

> Art. 11. Para fins do disposto neste Decreto, considera-se **educação básica em tempo integral a jornada escolar** de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo. (Brasil, 2021, grifo nosso).

Identifica-se a percepção de educação integral relacionada à permanência/tempo/jornada escolar, na quantidade de horas de atividades escolares ou da permanência do educando na escola, o que nem sempre pode ser definida com educação integral em seu fundamento. Contudo, a educação (tempo) integral está relacionada ao atendimento do Decreto n. 10.656/ 2021 (Fundeb) para disponibilização e operacionalização dos recursos entre Estado e Municípios, no âmbito de suas competências com a União.

Em 2023, há aprovação da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institi o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), que tem como objetivo aumentar o número de matrículas em tempo integral em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2023). O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Neste cerne, há a proposição de que a escola de tempo integral se apresenta como possibilidade de proposta de uma formação humana diferenciada, mais plena, de espaços e

tempos de aprendizagens nas políticas educacionais no País, o que requer estudos especíicos na área.

Observa-se, portanto, que as legislações assumidas pelo Estado Brasileiro para a configuração do direito à educação integral, conforme análise de Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p. 45), tem sua ênfase "a partir do PDE (2007), através das leis 12.796/2013 e da Lei 13.415/2017, ambas de alterações da LDB/1996", e expressam termos como "desenvolvimento integral"; "jornada integral"; "tempo integral"; "progressiva ampliação do tempo na escola"; "formação integral do aluno", o que são inseridos nas legislações. Contudo, observa-se uma polissemia contida na concepção de educação integral, o que resulta numa problemática, pois, assertivamente Jeffrey (2017, p. 442) enfatiza a existência de dificuldades dos "elementos macro e micro educacionais", tanto no campo teórico-conceitual, por sua amplitude histórica, como também, no processo de materialização do direito à educação integral.

Ao prosseguir, destaca-se em concordância com Silva (2018, p. 139), que "ao longo da construção da política pública de educação integral no Brasil, observamos a insistente presença de uma confusão conceitual entre ampliação da jornada escolar com educação integral", pois sua finalidade não se resume apenas na jornada de tempo na escola, outras circunstâncias e elementos são necessários para sua a efetivação. As discussões sobre essa educação e a ampliação de jornada escolar, ainda são presentes entre pesquisadores, educadores, movimentos e poder público, considerando as características, originalidades e contradições da EI. Contudo, em razão disso, evidencia-se que no percurso histórico normativo-legal,

> [...] os marcos normativos referentes ao processo de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, ao longo dos anos, sofreu modificações que indicam a centralidade de uma concepção de educação atrelada à ideia de proteção social, bem como à divisão de tarefas entre escola e sociedade, desfigurando esta instituição de seu aspecto de formativo pedagógico (Mól; Maciel; Martins, 2017, p. 14).

Percebe-se a reafirmação de Mól, Maciel e Martins (2017) de que na legislação, além do campo teórico-conceitual, a educação integral tem sido apresentada com diferentes termos "que expressam a heterogeneidade da proposta, […] sendo: educação integral, educação de tempo integral, educação integral em jornada de tempo integral, escola integral, escola de tempo integral, jornada de tempo integral, educação do campo em tempo integral" (Jeffrey, 2017, p. 442). Neste contexto, Sousa e Colares (2018, p. 103) discorrem que

> Os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, por vezes, são confundidos quando se desconhece seus significados, o que possibilita serem tratados como sinônimos, 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 esta se dá tanto na escola quanto em outros espaços e outros tempos.

No caso do termo da "educação" em tempo integral, os estudos de Ferreira (2016, p. 19) apontam que a diferenciação conceitual entre 'educação integral e educação em tempo integral, [...], "por base a perspectiva neoliberal que entende a educação integral apenas como ampliação do tempo escolar, mantendo a organização pedagógica dicotômica e fragmentada, cujo foco é o assistencialismo". Em outras palavras, a definição da EI é fundamentada, influenciada e ao mesmo tempo construída a depender das relações sociais, políticas e econômicas, que se situam em movimento contraditório de projetos educativos.

Por esta razão, Ferreira (2016) atenta quanto à concepção assistencialista de ampliação do tempo escolar, para 07 (sete) horas diárias/ano letivo, como foco central da escola, ou seja, "se limita a aumentar o tempo escolar para suprir as necessidades básicas de alimentação, proteção, higiene e saúde dos alunos sem, no entanto, garantir-lhes autonomia, formação intelectual e consciência crítica.". (Ferreira, 2016, p.37). Para Cavaliere (2007, p. 1016), a jornada escolar ampliada diz respeito de diferentes formas, sendo:

> [...] (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

De acordo com as ponderações de Cavaliere (2007), ao tratar do direito à educação integral, reitera-se a relevância sobre a organização do tempo escolar, como estratégia de melhoria, adequação da escola à população, mecanismo de enfrentamento às desigualdades e elemento para função social da escola e exercício da cidadania. Ressalta-se, ainda, que o direito à educação integral expressado como ampliação do tempo escolar, requer compreensão da caracterização em nível macroestrutrutural, intermediário e microestrutural da organização do tempo escolar, sendo este modelo contemporâneo e ocidental.

Resumidamente, nível macroestrutural diz respeito à organização dos ciclos escolares, etapas e obrigatoriedade, considerando a legislação brasileira, como a Lei n.

11.274/2006, que regula o ensino fundamental a nove anos de duração escolar, destinado para crianças na faixa etária de seis anos de idade, sendo de matrícula obrigatória. Cavaliere (2006) menciona ainda sobre o nível intermediário, ou seja, aquele que está no âmbito de gestão das unidades escolares, para devido atendimento de suas realidades/contextos, em observação à LDB (1996) quanto ao cumprimento dos dias letivos de 200 (duzentos), visando ainda a implantação do tempo integral.

Por último, Cavaliere (2006) reflete sobre o nível microestrutural, sendo o espaço da sala de aula necessário para a organização do tempo de trabalho pedagógico dos docentes e de seus alunos. Percebe-se, então que o "tempo" é organizado conforme planejamento educacional e PPP (escola/unidades/sistema), do calendário mensal/anual, além das rotinas escolares. Portanto, todos os elementos de organização da escola são delimitados pelo tempo. Por sua vez, "A lógica de organização do tempo na escola é uma lógica que podemos classificar como monocrômica" [...] "em períodos predeterminados, bem definidos e sem que se tolere a simultaneidade". (Cavaliere, 2006, p. 93). Segundo a autora, a outra lógica policrônica, que se refere à admissão de possibilidades de realizar outras atividades ao mesmo tempo, sendo considerada ineficaz aos objetivos escolares, criticada desde o final do século XIX, pelos estudiosos de pedagogias inovadoras.

O direito à educação integral no Brasil, é apresentado no teor legal na ampliação da jornada escolar, no regime de tempo integral com a criação de programas de indução a políticas de educação integral, mas ainda num processo de (re) construção pelo Estado. Tais programas e iniciativas governamentais tem incentivado formas de organização do tempo escolar, com a intencionalidade de proposta pedagógica e educativa do tempo destinado/utilizado pelos alunos, o que requer atenção para formação integral do indivíduo. Sendo assim, relevante compreender como está sendo configurado o direito à educação integral nas realidades locais, em especial, no contexto amazônico. Observa-se a preocupação com o direito relacionado à existência da ampliação do tempo, que não representa a plenitudade do direito à educação integral na formação humana na rede pública.

Neste contexto, ao buscar conhecer a concepção de educação integral prescrita no âmbito do Estado brasileiro, observam-se diferentes conceitos sobre educação integral, parte de sua conceituação tem sido direcionada no sentido da ampliação do tempo de permanência dos sujeitos educativos na escola, consequentemente, provocando divergências e distanciamentos do verdadeiro sentido da educação integral. (Lima; Lima; Cardozo, 2013). No entanto, a presença da educação integral no ordenamento jurídico permitiu uma "abertura de caminhos" traduzidos em possibilidades de mudanças, de conquistas, de resistência e luta

pela escola/educação pública e qualidade social da formação mais integral, sendo algo a ser ponderado, pesquisado e analisado nos territórios brasileiros, em especial, no planejamento público educacional. Dito isto, entende-se a importância do papel dos Municípios diante do direito à educação integral, com a presença de Planos de Educação, em seus sistemas de ensino.

Desta maneira, percebe-se, também, que as determinações dispostas nos artigos 205 e 206 da CF de 1988 e da LDB de 1996 são apresentadas para balizar as demais leis, portarias, decretos, diretrizes, orientações e regulamentações correspondentes ao tema educação em todo o país, consequentemente, devem ser consideradas para configuração relevante para educação integral como direito. Eis o desafio. O que deve ser seguido pelo poder público nos seus atos do ordenamento normativo e no planejamento educacional, para que se tenham condições de garantia deste direito. Ademais, entende-se que ao tratar sobre Estado e direito à educação integral observa-se sua essencialidade para o direito à cidadania, para construção dos direitos humanos, para melhor organização social, e isto requer percebermos que há diferentes configurações do direito à cidadania, na realidade de tempos, espaços e contextos, o que se relacionam ao direito à educação integral.

Ressalta-se, ainda, que o Estado Brasileiro perpassa por nova gestão presidencial assumida em 1º de janeiro de 2023, de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), com perspectivas de planejamento da educação integral incorporada como ação estratégica governamental, propagada em campanha eleitoral. Após a posse presidencial, a educação integral é traduzida como pauta, dentre as primeiras ações com a publicação do Decreto n. 11.342, com a criação da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, uma estrutura dentro do novo organograma do MEC, assumido pelo Secretário de Educação, Camilo Santana.

Dentre as competências normativas da Diretoria, destaca-se seu papel fundamental para formulação, coordenação, fomento e disseminação de políticas, programas, ações e diretrizes para educação básica integral, em colaboração com sistemas de ensino, considerando o atendimento gradativo de expansão, ampliação da jornada escolar. Apesar dos inúmeros desafios presentes na educação pública brasileira, observa-se que a criação da diretoria tem amparo na legislação nacional, fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) e, apresenta-se como perspectiva de mudanças e melhorias para a construção da educação integral no País, como direito, com a expectativa de um projeto nacional de educação integral, no fortalecimento da política pública educacional.

Na primeira gestão presidencial de Luís Lula Inácio da Silva houve a partir de 2007, a criação da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). Posteriormente, no ano de 2011, foi incorporada ao MEC a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (Seb), um contexto que culminou com a criação do Programa Mais Educação, o qual, conforme o MEC (c), o PME atingiu mais de 60 mil escolas brasileiras.

Reitera-se que o contexto brasileiro enfatiza a "educação em tempo integral" na agenda da política brasileira, em resposta às orientações de agenda internacional de melhoria de índices de défict educacionais de aprendizagem, de avaliação de alunos e da formação de professores. O que ensejou conforme Aguiar (2016) e Ferreira (2016) na adoção de ações/programas (Programa Mais Educação, Programa Novo Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador, dentre outros). E, que no discurso oficial, foram criados como proposta de educação integral nos territórios brasileiros, no sentido de promover atividades socioeducativas de enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais, a partir da ampliação da jornada escolar, porém, com fragilidades após a EC 95/2016, do novo Regime Fiscal no País, "teto" de gastos financeiros na área de políticas públicas e ao PNE.

Diante as descontinuidades, contradições na agenda da política educacional voltada para educação integral no País, compreende-se que a educação como direito social, constitucional e humano vai muito além da criação de departamentos e diretorias no organograma do MEC, bem como legislações. Entretanto, é relevante mencionar a intencionalidade no planejamento do poder público federal para a construção de projeto educacional para Municípios e Estados no Brasil, analisar no campo da ciência, a construção histórica do direito à educação integral em processo, pois nos permitem refletir sobre a construção de nossa cidadania e democracia brasileira, perante desafios, desigualdades, exclusões e a defesa da escola pública à classe trabalhadora.

Neste sentido, busca-se na próxima seção compreender como o direito à educação integral no Plano Nacional de Educação no Brasil, quanto aos aspectos históricos, teóricos e o papel dos sistemas de ensino. Entender como se articula às orientações e princípios da CF 1998, da LDB (1996), do arcabouço normativo-legal voltado à educação integral no planejamento educacional (PNE), em sua história e a partir da perspectiva da pedagogia histórica crítica, visando compreender suas contribuições para o aprofundamento teórico do objeto pesquisado, embasando-se a partir desta pedagogia à concepção de educação integral defendida nesta tese.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

A educação não é privilégio!
Teixeira (1989)

Ao conceber a educação não como privilégio, mas como direito, esta seção 3 aborda a temática do direito à educação integral visando refletir a relação entre o planejamento educacional e a garantia do direito à educação integral no Brasil, bem como subsidiar o estudo na próxima seção quanto ao contexto dos planos de educação dos municípios da Região Metropolitana de Santarém/PA. Nesse sentido, o texto está organizado em três subseções, com apresentação de aspectos históricos, legais e de conteúdo do direito à educação integral no Plano Nacional de Educação no Brasil, com atenção ao decênio 2014-2024, considerando o estabelecimento da Meta 6. Além disso, evidencia apontamentos para a compreensão sobre educação integral como direito humano, social e de cidadania, tendo como referencial teórico Saviani (2011; 2021), a partir da perspectiva dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica (PHC), trazendo conceitos e apontamentos sobre a função social da educação, da escola pública, da organização do trabalho pedagógico, dos sistemas de ensino, da formação *omnilateral* e politécnica, visando compreender suas contribuições para o aprofundamento teórico do objeto pesquisado.

3.1 A Educação Integral e os Planos de Educação no Brasil: aspectos históricos e legais

Esta subseção propõe estudar como a educação integral com a perspectiva do direito tem se apresentado nos planos de educação, considerando a criação dos seus próprios sistemas de ensino, com destaque para o Plano Nacional de Educação em seu decênio vigente, 2014-2024. O PNE configura-se como política de Estado, assumindo a importância do planejamento educacional do país. Inicialmente, discorre-se sobre os aspectos históricos e legais do plano de educação no Brasil e, de modo amplo, apreende-se que o plano se constitui como um instrumento não apenas técnico, mas com o objetivo de organização da educação pública, com um processo sistemático de aprovação, análise, diagnóstico e projeção, isso a partir da reflexão de determinada realidade, o que implica na expressão de diferentes concepções de sociedade e educação.

Para que serve o PNE e qual sua importância para o direito à educação integral? Compreende-se o conceito de Duarte J. (2021, p. 17) sobre o PNE da seguinte forma: "[...] é documento norteador de ações a serem alcançadas pelos níveis e modalidades da educação brasileira e sua elaboração é resultado de uma política pública destinada ao campo da educação", caracterizado por princípios, diretrizes, estratégias de ação e metas para determinado fim, ou seja, existe para guiar as políticas educacionais e sua efetivação perante a população. Daí sua relevância para a melhoria da educação nacional, uma vez que permite desenvolver formas para o enfrentamento de problemas de nossos sistemas de educação, bem como a articulação de ações entre os entes federados, considerando suas competências e autonomia, no sentido da garantia de continuidade das políticas educacionais.

Além disso, o PNE se apresenta como política de Estado, porém, no contexto da realidade brasileira, é possivel observar a descontinuidade das políticas em diferentes governos, com seus *slogans* e ações, e também com a presença de políticas diversas de governo. O que leva ao questionamento acerca da configuração do direito à educação integral nos municípios brasileiros em seus planejamentos, bem como sobre o atendimento do PNE. A seguir, apresentam-se, no Quadro 7, aspectos históricos e legais sobre o Plano de Educação no Brasil:

Quadro 7 – Marcos históricos do planejamento educacional que corroboraram para a construção do PNE no Brasil (de 1930 a 2014) (continua)

PERÍODO	ATO NORMATIVO-LEGAL	DESCRIÇÃO
Década 1930-1945	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	Primeira iniciativa com a ideia do Plano de Reconstrução Educacional. Educadores de referência: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros. Um plano geral de educação de defesa por uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.
	Constituição Federal de 1934	Necessidade de construção do PNE, embate entre militares positivistas e pioneiros.
	Código da Educação Nacional (1937)	Proposta conduzida pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho (1934 a 1945). Advento do Estado Novo (1937).
Décadas 1950-1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – relação com o plano	LDB 61 – Conselho Federal de Educação – natureza financeira. LDDB 71 – visão tecnocrata da educação.
	Constituição Federal de 1967	O PNE é abordado de forma superficial, sendo os planos de educação subordinados aos Planos de Desenvolvimento Nacional.

Quadro 7 – Marcos históricos do planejamento educacional que corroboraram para a construção do PNE no Brasil (de 1930 a 2014) (continuação)

PERÍODO	ATO NORMATIVO-LEGAL	DESCRIÇÃO
Década 1980-1990	Constituição Federal de 1988	Período de redemocratização do país, com a criação do Plano Educação Para Todos, caracterizado por metas do governo de José Sarney (Gestão 1985-1990).
		Estabelece o Artigo 214 (CF/1988) do "[...] Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]" (BRASIL, 1988).
Década 1990-2000	Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003)	A gestão presidencial de Itamar Franco tem como marco o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), mas que não teve êxito, além disso, tinha ênfase no ensino fundamental. 1993 – Plano Decenal para a educação – Base EPTPNE – aprovado 09/01/2001 – Lei /01 – em tramitação desde 1998.
	LDB (9.394/1996)	Retomada da incumbência da União para elaborar o PNE, em colaboração com demais entes federados, quanto ao projeto do PNE ao Congresso, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
Décadas 2001-2014	PNE, Lei n. 10.172/2001 – vigência de 9 de janeiro de 2001 a 9 de janeiro de 2011	Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Projeto de lei 4.155/98; projeto de lei 4.173/98; projetos antagônicos tramitados[18]: PNE apresentado pelo Executivo e o PNE da sociedade brasileira, advindos dos Congressos Nacionais de Educação (Coneds). Aprovação com vetos, principalmente ao financiamento público da educação, apresenta distanciamento da proposta da sociedade.
	PDE (MEC, 2007) e o Decreto n. 6.094, de abril de 2007	Trata do Plano de Desenvolvimento da Educação e da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, vigência 2014-2024	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023), conforme dados obtidos no Documento Fórum Nacional de Educação (FNE) sobre Plano Nacional de Educação (Bordignon; Queiroz; Gomes, 2011), disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em 10 mar. 2023. Portal MEC/PNE em movimento. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal. Acesso em 10 mar. 2023.

Observa-se, no Quadro 7, que o percurso histórico do Plano de Educação deu-se a partir do Manifesto dos Educadores de 1932, como marco das iniciativas de ideário

[18] Substitutivo Nelson Marchezan (PSDB/RS) – diagnóstico da sociedade civil, diretrizes objetivos e metas do governo em 3 partes – diagnóstico da educação diretrizes a serem seguidas com objetivos e metas – a porcentagem das metas é de responsabilidade dos estados e municípios (Bordignon; Queiroz; Gomes, 2011).

pedagógico voltados para a construção de uma proposta contextualizada de educação pública, voltada para diferentes dimensões da formação humana e integral.

Observa-se, no decorrer da história da educação brasileira, no início dos séculos XX, e em sua continuidade no século XXI, que as tendências pedagógicas (progressistas, libertadoras e libertárias) enfatizam o planejamento de "[...] caráter controlador e mensurador da escola formal. Por se tratar de concepções comprometidas com transformações política e social, os instrumentos necessários à ação educativa são o diálogo, a crítica, a problematização, a reflexão e a conscientização". Nesse sentido, as pedagogias socioculturais, como a histórico-crítica e a crítico-social dos conteúdos, são caracterizadas pela defesa crítica da educação, "[...] visando a igualdade de oportunidades para todos no processo educativo. Nessas concepções, a escola é percebida como o elemento de mediação entre o indivíduo e o social" (Mesquita; Coelho, 2008).

Ao buscar a compreensão do contexto histórico do planejamento educacional brasileiro, percebem-se aspectos e acontecimentos de tomada de decisão no planejamento estatal da política e economia do país em diferentes épocas. Assim, o planejamento voltado para a educação brasileira foi sendo entrelaçado ao contexto da relação entre Estado e sociedade. Dentre outros marcos, mencionam-se os que foram caracterizando o ato de planejar, concebido a partir de tecnoestrutura estatal (Ianni, 1996) como, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (década de 1930). Esse movimento, de certa forma, representou uma ação em torno do planejamento educacional por parte dos educadores brasileiros (Saviani, 2007a; Horta, 1987), além de mudanças governamentais de políticas com foco no desenvolvimento econômico (Governos Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart) nas décadas de 1950-1960, caracterizados por um contexto de urbanização, de modernização e industrialização do país com alterações no mundo do trabalho, que provocaram fluxos migratórios e êxodo populacional nas regiões brasileiras, intensificados com a Ditadura Militar (década de 1960), além de mudanças na estrutura e na centralidade do poder federal em primazia de intervencionismo estatal.

A Constituição de 1934 definiu em seu artigo 150 a competência da União em fixar o plano nacional de educação. Cypriano e Oliveira (2018) sintetizam alguns antecedentes de que

> Instaurada a Revolução de 1930, tem início no país uma fase do federalismo com característica mais centralizadora, marcada pelo contínuo fortalecimento do Estado nacional (o Estado Varguista-desenvolvimentista) e caracterizada pelo fortalecimento do poder executivo central em termos

> administrativos e financeiros. Nesse cenário, a educação passa ser entendida como uma questão nacional, justificando, assim, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a adoção de medidas relativas à educação. Destaca-se a Reforma Francisco Campos, em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação a fim de organizar o ensino superior e o ensino secundário no Brasil; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sinalizando à organização de um sistema nacional de educação; a promulgação da Constituição de 1934, reforçando os ideais estabelecidos pelo Manifesto. Conforme o dispositivo legal, torna-se competência da União a elaboração de um plano nacional de educação, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (Cypriano; Oliveira; 2018).

No contexto internacional, entre 1939 e 1945, é necessário frisar a ocorrência da Segunda Guerra Mundial, com suas consequências estruturais no campo político, econômico, social, educacional e cultural, que provocou, após 1945, a urgência de um período de busca pela redemocratização política, reconstrução e defesa dos direitos humanos – importantes para as condições de dignidade da vida humana e da cidadania. Por conseguinte, a área da educação é imprescindível para o processo de redemocratização e reconstrução da estrutura societária voltada para fortalecimento de ideias, do embate e combate ao retrocesso no campo dos direitos humanos.

Nessa perspectiva, o contexto brasileiro da época impulsionou o surgimento de movimentos de defesa de um plano educacional como instrumento de caráter social, pedagógico e não técnico de controle. Daí a relevância histórica da construção e configuração do direito à educação integral no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros e seus principais intelectuais (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto, Paschoal Leme e Lourenço Filho, dentre outros), pois possibilitaram o ideário pedagógico de reflexões sobre a escola pública e o direito dos cidadãos a uma educação com qualidade que contemplasse a formação humana.

No contexto histórico da presença do planejamento público educacional, descreve-se nos estudos de Cypriano e Oliveira (2018) que no período da Primeira República (1889-1930) que o Brasil não requeria um planejamento concebido como instrumento racionalizador voltado para o processo de formulação de políticas públicas, sendo sua ênfase no modelo econômico voltado nas atividades agrário-exportadoras do que industrial. Ou seja, observa-se a transição de uma política liberal para uma protecionista que também é refletida na legislação nacional para a educação com reformas em conformidade “com as necessidades e interesses dos governos estaduais. Até então, vigoravam as determinações do Ato Adicional de 1834, herança de D. Pedro I”.

Ao considerar a fase inicial do federalismo na história da sociedade brasileira e sua relação com o processo da educação escolar nacional, destaca-se que no período da segunda metade do século XX o Brasil passa por mudanças no modelo econômico, o que requer planejamento sob orientação e em função do desenvolvimento da economia do país, em atendimento ao controle e planificação das economias a transformações internacionais no mundo do trabalho capitalista, caracterizadas por tendências de potências mundiais como União Soviética e Estados Unidos.

Por conseguinte, o processo de planificação nas sociedades capitalistas caracteriza-se por relações de conflito de classes, nas quais o planejamento incorpora sua função de racionalidade visando a organicidade da política, das ações do Estado, do processo social, para atendimento aos interesses econômicos, sociais, políticos e administrativos (Ferreira; Fonseca, 2006). Nesse sentido, o planejamento torna-se "um procedimento para dar coerência aos processos decisórios", no sentido de assegurar e coordenar "[...] as ações encaminhadas a lograr a melhor aproximação possível ao cumprimento dos principais objetivos do projeto político vigente" (Matus, 1988, p. 124).

O Brasil entra no período de aumento da industrialização e ênfase no surgimento do processo de globalização capitalista do final do século XX, o que exige adequação e ajuste dos sistemas educacionais, adequando a educação escolar ao sistema capitalista. No período de 1956-1961, o país teve o governo do presidente Juscelino Kubitschek caracterizado pelo planejamento estatal com formulação de plano de metas[19], que trata formalmente a educação como um dos setores prioritários para o desenvolvimento econômico. A partir dessa década de 1960, o país tem a educação na centralidade da discussão do planejamento político, porém, partindo da concepção de formação tecnicista.

De acordo com Saviani (2007, p. 1242), o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, com aspiração técnica, diverge dos "[...] planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico". Portanto, o planejamento acaba por ser incorporado com maior ênfase ao controle administrativo-

[19] Conforme Cypriano e Oliveira (2018, p. 6): "No período de 1956-1961 é elaborado um Plano de Desenvolvimento Econômico, conhecido como 'Programa de Metas', no qual a educação foi incluída como setor necessário para o desenvolvimento do país diante da carência de pessoal técnico para as atividades produtivas do período. Nesse momento, a educação aparece pela primeira vez como meta setorial específica num plano governamental em termos de planejamento Brasileiro (Horta, 1982). Diante disso, percebe-se a necessidade de um planejamento integral da educação, articulado com o planejamento econômico e social. A esse respeito, Ferreira (2012) argumenta que a prática do planejamento estatal passou a ser incorporada no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial e o Plano de Metas foi a primeira experiência de planejamento governamental posta em prática efetivamente no Brasil."

financeiro e pedagógico, porém, o planejamento é concebido por diferentes interesses políticos e sociais, ou seja, ocorre a relação mais próxima entre o planejamento econômico e o planejamento educacional, de racionalização, conforme concepções de "[...] interesses de grupos instalados na direção política e administrativa do país e com as determinações dos organismos internacionais financeiros para os países considerados em desenvolvimento" (Mesquita; Coelho, 2008, p. 164; Félix, 1986).

Em virtude das mudanças no mundo do trabalho e diversificação das atividades de produção com atenção à mão de obra qualificada, o que faz as ações governamentais redirecionarem sua atenção para o planejamento educacional, e este, por sua vez, para a ampliação de acesso e universalização do ensino escolar, o que provoca a intencionalidade por uma função social da escola voltada para o mercado de trabalho, percebe-se o aumento da importância do planejamento público (objetivos e recursos financeiros) direcionados para ações que, no discurso oficial, apresentam-se em prol da melhoria da qualidade da educação escolar e pela ampliação de direitos. Todavia, planejar não é o mesmo que efetivar.

No governo de Jânio Quadros (1961), com a defesa de um plano trienal para a economia, relaciona-se ainda mais a educação ao desenvolvimento industrial, porém, com a inclusão da melhoria cultural do povo. Desse modo, a ênfase no planejamento educacional governamental nos anos posteriores à década de 1960, por exemplo, no governo de João Goulart (1961 a 1964), caracteriza-se pela ampliação do conceito de educação, pela necessidade de articulação num planejamento entre a economia, a educação e o social, com a justificativa de solucionar problemas de falta de mão de obra qualificada e em prol do crescimento econômico do país (Ribeiro, 1993). Isso se dá a partir da concepção de planejamento instrumental/normativo, que traduz a concepção tecnicista de educação com introdução de tecnologias educacionais para otimização do trabalho escolar e redução de custos para incorporação no sistema escolar (Mesquita; Coelho, 2008; Vasconcelos, 1999).

Prosseguindo-se, a Constituição Federal de 1946 estabeleceu a competência da União em definir diretrizes e bases da educação brasileira, porém, a CF desse período não mencionou um plano que envolvesse o país. Em 1961, houve a aprovação da Lei n. 4.024/1961, de Diretrizes e Bases da Educação. Em 1962, o Conselho Federal de Educação apresentou um Plano Nacional de Educação, um documento com metas para o ensino primário, médio e superior, assim como reguladores para o uso de recursos orçamentários públicos.

Continuando, a educação integral deixa de ser contemplada no Plano de 1962 e com o período militar de 1964 torna-se prioritário o planejamento adotado pelo governo com

atenção à economia, assim como a aproximação entre os sistemas de ensino e o sistema econômico, conforme apontado por Azevedo (2014). O contexto educacional do período era caracterizado por índices elevados de analfabetismo, repetência, evasão escolar, o que exigia mudanças a serem assumidas pelos governos. O que foi sendo incorporado no planejamento educacional, na verdade, foi o viés tecnicista da educação, com o favorecimento do Período Militar de 1964, ou seja, ocorreu a adequação do sistema educacional à política econômica, ao controle social, à difusão de propostas nacional-desenvolvimentistas (Saviani, 2007).

A escola, nesse contexto, tornou-se "um modelo de racionalização do sistema de produção capitalista", com a regulamentação da legislação nacional e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 5.540/1968, caracterizada pela reforma do ensino superior, e a LDB, Lei n. 5.692/1971, contendo a reforma do ensino de 1º e 2º graus, equivalente ao atual ensino fundamental, que instituiu o ensino técnico (Libâneo, 1993, p. 29). Em síntese, o planejamento educacional passa a ter papel fundamental para estimar programas, currículos e seus respectivos objetivos com ênfase nos especialistas da educação, educadores-executores de planejamentos de governos de caráter tecnocrata, concebendo o planejamento de caráter centralizador (Chauí, 2022; Saviani, 2007b).

Contudo, a LDB (1971) teve a ambiguidade da centralização/descentralização, pois trouxe mais responsabilidades aos municípios quanto à utilização de recursos públicos voltados para a educação de 1º grau (atualmente Ensino Fundamental). Contraditoriamente, a LDB propiciou o início do processo para o poder local planejar seus sistemas de ensino, porém, ao encargo dos estados, Distrito Federal e União. Após 1970, o país teve a adoção de um planejamento governamental de forma estratégica, com influência norte-americana para o setor educacional, econômico e institucional. A partir de 1980, o modelo de Estado passa por transformações, incorre em um processo de autonomia no qual nota-se a descentralização do poder central em prol da democracia e com eleições diretas, inclusive com participação do voto popular para escolha de governos, o que resulta na responsabilidade dos poderes locais, bem como no planejamento e implementação de políticas públicas (Cunha, 2009).

Nas décadas de 1980 e 1990, surgiu a adoção do planejamento como instrumento mais eficaz que pudesse melhorar a crise econômica, a inflação e o desemprego. O que influenciou o campo educacional com orientações internacionais que aproximaram influências de base ao pensamento pedagógico progressista. Para Libâneo (1993), esse pensamento

pedagógico se divide em três tendências[20], são elas: a Libertadora, ou Pedagogia de Paulo Freire, a Libertária, ou Pedagogia Institucional, e a Crítico-social dos Conteúdos. Na década de 1990, verifica-se a ênfase na concepção de planejamento voltada para o gerencialismo da educação e da qualidade total no âmbito da política neoliberal, com incorporação da relação público-privada, da meritocracia e de novas configurações no mundo do trabalho e de seus trabalhadores pela excelência de serviços, incluindo a educação.

Ao longo dos anos, os planos de educação tiveram diferentes concepções e interesses de projeto educativo para a nação. O período de redemocratização, após 1985, permitiu um novo patamar no contexto da relação entre Estado e Sociedade, o que culminou na Constituição Cidadã de 1988, com a inclusão de direitos sociais e o planejamento da educação contemplado no Artigo 214.

3.1.1 Educação Integral e Direito: política pública e o planejamento educacional

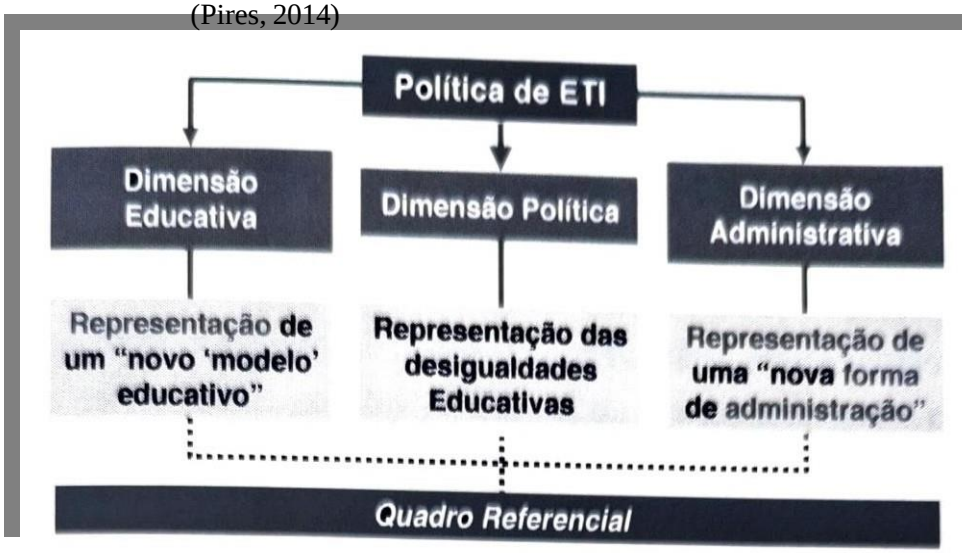
A educação integral como direito deve ser almejada e situada como política pública no âmbito do planejamento do poder público para que haja a possibilidade de sua efetivação, tendo em vista, especificamente, sua exigência constitucional de inserção e configuração na pauta do planejamento do poder governamental (União, estados e Municípios), vislumbrando sua efetivação e continuidade. Discorre-se no texto evidenciando a conceituação dos termos da política pública, política educacional e planejamento público educacional, ponderando suas acepções teóricas e reflexões pertinentes para o estudo sobre educação integral nas seções posteriores.

Assim sendo, ainda são muitos os desafios da sociedade e da educação brasileira, pois deve-se reconhecer que existem diferentes atores e sujeitos envolvidos na política pública social (Perez, 2010). Essa situação se apresenta de forma complexa em diferentes contextos sociais, regionais, políticos, culturais e educacionais, o que traz implicações para as fases de formulação (planejamento, elaboração, discussão) e na implementação de políticas públicas

[20] Conforme Libâneo (1993) na década de 1950, a Pedagogia Libertadora declara-se antiautoritarista, educação popular, não-formal, baseada em temas geradores dos conteúdos de ensino são retirados da prática de vida dos educandos. De caráter político, compreender a realidade criticamente, de forma que possa nela atuar, visando à transformação social. Libâneo (1993), progressista é a libertária, tendência é similar à Pedagogia Libertadora. Ambas defendem a ideia da autogestão pedagógica e dão um sentido político à atividade social. Paulo Freire desencadeia-se no Brasil um movimento popular e introduz-se a ideia de planejamento participativo, apontando para uma gestão democrática da educação como superação do modelo tecnocrático. [...] ressurge a pedagogia freiriana, e nasce a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, tendência que defende "[…] a difusão dos conteúdos indissociáveis das realidades sociais" (Libâneo, 1993, p. 39). Em seguida, Saviani (1999) postula sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos/didáticos.

educacionais. Para a correlação da política pública voltada para a educação integral, o Estado brasileiro configura-se no âmbito da política de educação em tempo integral. Desse modo, destaca-se o estudo de Pires (2014), conforme quadro referencial da política em ETI apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Quadro referencial sobre Política de Edução em Tempo Integral (Pires, 2014)



Fonte: Pires (2014, p. 15).

Conforme Pires (2014), a educação em tempo integral no contexo de política pública de ampliação do tempo escolar perpassa três dimensões de análise, sendo elas a dimensão educativa, a dimensão política e a dimensão administrativa, considerando as fases da política pública (formulação-planejamento-implementação-avaliação/monitoramento).

Respectivamente, a primeira dimensão trata da análise quanto à representação de "um novo modelo educativo", a ser almejada e materializada pela política de ETI, que corrobora para a construção do direito à educação integral. A segunda diz respeiro a representação das desigualdades educativas se consideradas para o enfrentamento e superações, sendo relevante para a qualidade e equidade na educação. A terceira diz respeito à dimensão administrativa, que engloba aspectos relevantes para as fases da política pública quanto à construção da representação de uma nova forma de gestão na educação voltada para a política de educação em tempo integral, o que contribui para possibilidades de construção do direito à educação integral, pois compreende-se que esta não se reduz a educação em tempo integral, que é uma ação governamental vigente na legislação, como o PNE, para a ampliação da jornada do tempo escolar.

Contudo, reconhece-se essa ação governamental na política pública educacional

como uma via de oportunidades, possibilidades para estados e municípios, a construção de agenda de compromissos e ações de construção de direito a uma educação integral, principalmente pautada numa concepção pedagógica contra-hegemônica em prol da formação humana, política e social.

Nesse contexto, percebe-se que tratar da ação do Estado e do direito à educação integral resulta na compreensão de que toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo (Mendes, 2006). E, para melhor entendimento sobre políticas (públicas) educacionais e planejamento público, faz-se necessário considerar a revisão de literatura sobre os termos e suas concepções. Desse modo, buscou-se um aporte teórico para auxiliar o estudo, tendo como base Holfling (2001), Oliveira (2011), Azevedo (2001), Azevedo e Aguiar (2001), Arretche (2003), Azevedo (2001; 2002), Cury (2010), Souza C. (2006), Oliveira (2011), Saviani (2006; 2010; 2013), Shiroma, Evangelista e Otoni (2011), Perez (2010), dentre outros.

Ao abordar políticas educacionais no âmbito de políticas públicas sociais, entende-se que o percurso histórico da educação brasileira tem como fator importante a educação ao tornar-se constitucionalmente direito de todos e dever do Estado, como política pública. Nesse contexto, Holfling (2001) conceitua a política pública como

> [...] o ‘Estado em ação' [...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Hofling, 2001, p. 31).

Em conformidade com isso, Hofling (2001), ao tratar sobre política pública, caracterizou-a como padrão de proteção social implementado por dever do Estado. O que deve ser almejado como política de Estado e não apenas de governos. Desta maneira, a política pública de corte social (Azevedo; Aguiar, 2001), como a ação (ou não ação) social do papel do Estado, espera ser destinada para a ampliação de oportunidades e redução de desigualdades, bem como a materialidade da política pública perante a população. Azevedo

(2003, p. 38) ressalta, ainda, que a política pública "é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões".

Acrescido a isso, Azevedo (2001) evidencia que no campo da pesquisa educacional, ao considerar a educação como política social, os pesquisadores devem atentar-se quanto ao estudo do resgate histórico, da memória, levantamento e análise sobre o planejamento, formulação e implementação das políticas públicas educacionais. De acordo com Azevedo (2004), evidencia-se o termo "espaço de interseção das abordagens das políticas públicas", o que:

> Em síntese, quando um estudo se orienta pelos construtos destes autores, significa que ganha centralidade a apreensão do referencial normativo de uma política pública para melhor analisá-la. Isto, por sua vez, implica ter presente que nos processos que engendram a construção e a reconstrução do referencial normativo de uma política setorial subjaz um conjunto de elementos que se articulam às especificidades da realidade social em que têm curso. A estruturação destes elementos, neste contexto, baseia-se nas representações sociais que predominam nesta realidade, integrando o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio. Tais representações fornecem os valores, normas e símbolos que regem as relações sociais, fazendo-se presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos e, por conseguinte, no sistema de dominação peculiar àquela realidade. Desta maneira, guardam intrínseca relação com o modo pelo qual se articulam os interesses sociais e, portanto, com o padrão que se configura numa política (Azevedo, 2004, p. 62).

Apreende-se, a partir de Azevedo (2004), que ao situar a análise da educação como política pública, quando esta é investigada como fenômeno educativo, deve-se atentar às diferentes dimensões e contextos, o que recai em um espaço de interseção das abordagens das políticas públicas. Deste modo, a educação no âmbito das políticas públicas foi sendo apresentada sob orientações de caráter gerencial e neoliberal, intensificadas após a década de 1990, as quais provocaram a reconfiguração no Estado mínimo, avaliador – com processo de centralização *versus* descentralização do poder local e central –, e no direcionamento das políticas educacionais – com a presença de organismos multilaterais tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Além do mais, também houve mudanças na relação público-privada, caracterizada pelas reformas dos sistemas de ensino para adequação aos interesses do mercado ao capital (Shiroma; Evangelista; Otoni, 2011; Azevedo, 2001; 2004).

Ao considerar os marcos da política educacional e a temporalidade deste estudo, observa-se que as políticas adotadas pelo Estado brasileiro, tais como a LDB (Lei 9.394/ 96),

a criação do PDE (2007), a aprovação do novo Fundeb, a criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007), fortalecido com a aprovação dos Planos de Educação (2001-2010/2014-2024), permitiram aos municípios a competência de planejamento e gestão de políticas educacionais em seus sistemas de ensino. Por outro lado, a reconfiguração do Estado em seu papel avaliador transfere ao poder local e às instituições escolares a responsabilidade de criar um novo desenho de gestão das políticas, nas formas de regulação dos investimentos federais, racionalidade financeira de aplicação às instâncias subnacionais (Barroso, 2005; Saviani, 2021), bem como certa intensificação existente dos serviços educacionais sob a lógica de produtividade e eficiência.

O contexto posterior, conforme a análise de Peroni (2006), evidencia o papel do Estado para com as políticas sociais com a participação da sociedade, o surgimento de programas propostos por organizações internacionais e a articulação entre várias nações, visando o cumprimento de metas em escala internacional dentro de uma agenda educacional global. O planejamento público governamental, em termos gerais, é um relevante instrumento documental para finalidade estratégica de determinado assunto/trabalho. No aspecto histórico, isso originou-se a partir do final do século XIX, no contexto mundial de produção e revolução industrial, embasado pela teoria clássica de Taylor (taylorismo) e da teoria de Fayol, das relações humanas da década de 1920 como instrumento de trabalho na educação com ênfase na década de 1960. No aspecto geral, o campo do planejamento possui concepções adotadas de formas diferentes e configuradas em constância com os modelos da sociedade, do processo produtivo, mas também por tendências pedagógicas que as definem.

Dentre elas estão as de cunho liberal (tendência tradicional, escolanovista, tecnicista) e as de cunho progressista (tendência libertadora, crítica social dos conteúdos, interacionista, histórico-crítica), sendo esta última concebida como teoria crítica da educação (Amorim; Scaff, 2013; Scaff *el al*., 2019; Saviani, 2021). No âmbito da educação e dos sistemas, o planejamento tem sido considerado de caráter político-pedagógico, quanto à definição de normas, objetivos, metas, indicadores, estratégias, ações de curto, médio e longo prazo voltadas para o atendimento da organização do ensino, de projetos, cursos e formação, em especial quando destinadas para a formulação e implementação de políticas educacionais.

No âmbito da educação escolar, ao tratar de planejamento, Vasconcellos (2002) descreve os contidos na escola, na docência e na gestão (plano de aula/plano de ensino/plano didático, projeto político-pedagógico), nos quais destaca o conceito voltado para um projeto de ensino-aprendizagem como práxis determinada, que considere a realidade, a definição concreta de objetivos e especificações de suas mediações, sendo intencional para a

transformação do real.

Ademais, o planejamento tem função de significado “vivo, dinâmico e potencialmente mobilizador” (Vasconcellos, 2008, p. 74). O planejamento educativo, por sua vez, assume relevância para o processo de ensino-aprendizagem, sendo estes “conceitos essencialmente relacionados e dialéticos”. Contudo, para fins deste estudo, destaca-se o planejamento público no âmbito dos poderes governamentais em seus sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, o planejamento público apresenta-se como possibilidade e mecanismo de participação coletiva e democrática entre o poder público e a sociedade de sistemas de ensino, o que leva à criação de ações estratégicas, de indução de políticas públicas e efetivação de direitos. Observa-se, então, a importância do planejamento público de finalidade educacional como instrumento de intencionalidades humanas e de estratégia para obtenção de objetivos/finalidades, monitoramento e avaliação da política pública considerando os direitos sociais constitucionais, com destaque para o direito à educação e à educação integral. O planejamento como ação humana endossa compreender a educação como fenômeno essencialmente humano, o que implica reconhecê-la na prática social, como ponto de partida e chegada (Saviani, 2021), com suas contradições, historicidade e movimento dialético não estático de sua realidade e relações sociais e da ação do Estado.

Para Bordignon (2009), o planejamento educacional visa refletir sobre determinada realidade, com atenção à educação como fenômeno social para “transformá-la e promover a educação cidadã que tanto se almeja. O pressuposto é o de que queremos melhorar a educação que temos e, para isso, refletimos sobre a realidade e sobre o que fazer para mudá-la” (Bordignon, 2009, p. 89). Em contrapartida, o planejamento educacional brasileiro se configura a partir da elaboração de planos de educação, com objetivos traçados a serem efetivados e com destinação de recursos financeiros. Isso acaba envolvendo diferentes atores no processo, conforme descrito por Azevedo (2014).

Além do mais, Saviani (2007, p. 1232) atenta para o fato de que o plano, em si, tal como apresentado, não significa “[...] garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado”, quanto a sua exequibilidade. O ato de planejar pressupõe a participação da sociedade civil, porém, determinadas pela materialidade de movimentos, contradições, disputas, que ocorrem a partir de mudanças estruturais do sistema capitalista, resultando em adequações da estrutura vigente, incluindo aeducação, em resposta às tendências e demandas do mercado.

Há um contexto que legitima a política do planejamento educacional como ação de governo, evidenciado após a Conferência em *Punta Del Este*, em 1961, com mudanças na

legislação nacional (LDBs) e constituições federais, com atenção à organização da educação nacional. A abertura democrática no Brasil, na década de 1980, que culminou na aprovação da Constituição Federal de 1988, trouxe nova configuração ao Estado e mudanças no ato de planejar a educação no país, na defesa de direitos e busca de mecanismos de controle e participação popular nos movimentos sociais em prol da qualidade da educação pública. Neste viés democrático, ocorre também a abertura para a participação da iniciativa privada nas políticas educacionais e, consequentemente, no planejamento educacional (Krawczyk, 2008).

Mencionam-se, ainda, fatos da década de 1990, como as conferências internacionais, pactos e reformas educacionais gerencialistas e neoliberais, o processo acelerado de globalização – com interferência de organismos multilaterais na agenda da política educacional internacional –, os processos de centralização e descentralização do poder central, dentre outros, que evidenciaram projetos de educação de diferentes grupos, como da relação público-privada na educação e nas políticas públicas sociais. Nesse sentido, o planejamento educacional concebido na racionalidade técnica perpassa a ênfase de racionalidade financeira.

Apreende-se que nos últimos vinte anos houve a convocação da sociedade civil na ação de planejar a educação do país, pois o planejamento educacional tem sido apresentado como "um dispositivo organizado pelo Estado vinculado aos interesses dos diferentes grupos sociais". O que implica refletir sobre "a função social destinada à educação no Brasil", incluindo a finalidade da educação (Cypriano; Oliveira, 2018). A relação entre Estado e planejamento tem assumido diferentes interpretações e enfoques, uma dimensão técnica ora pelo aspecto da relação de descentralização e democracia, ora pela equivalência de poder autocrático, centralizado, que considera sua dimensão técnica e política, podendo assumir formatos como o total, o central ou o totalitário (Ferreira; Fonseca, 2011).

Ao tratar sobre o planejamento educacional, na busca da compreensão teórica – política contextualizada quanto à existência atual de planos de educação, com metas, estratégias de indicadores, monitoramento, avaliação, a serem assumidas e atendidas pelos entes federativos em seus respectivos governos e com participação da sociedade –, evidencia-se a discussão sobre a concepção de planejamento para o campo educacional, o que revela a necessidade de identificar o papel da educação enquanto instrumento do Estado e qual a relação do planejamento educacional com as outras formas de intervenção na Educação. (Silva; Araújo;Chagas, 2020). Em seguida, menciona-se que

> [...] ao entender o **planejamento** como realização política, Melo (2004, p. 19) argumenta que [...] os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de forma múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos. Sob esta ótica, o **planejamento educacional** encontra-se não apenas subordinado à política, mas é entendido como um instrumento do poder, ao qual caberia a tarefa de operacionalizar o projeto de transformação da sociedade (Mendes, 1973), [...] Ianni (1996, p. 309) "o **planejamento** é um processo que começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder". Essa assertiva nos leva a entender que a discussão sobre **planejamento** educacional envolve relações de poder e de forças contraditórias, as quais podem revelar, segundo o próprio Ianni (1996), a natureza da política hegemônica do Estado. Dessa forma, o **planejamento educacional** representa um meio pelo qual o Estado reforça sua intervenção na sociedade como um todo. Horta (1987) corrobora esse pensamento e entende o **planejamento educacional** como [...] uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública), visando a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado (Horta, 1987, p. 195). (Cypriano; Oliveira; 2018, grifos nossos).

Krawczyk (2008, p. 803) faz apontamentos sobre as contradições presentes na forma de governo quanto ao regime de colaboração, sendo desafios como "[...] lidar com uma série de contradições presentes nessa forma de governo, como unidade *versus* diversidade, poder local *versus* poder geral e união *versus* autonomia [...]". Tais contradições repercutem no planejamento das políticas educacionais. Nesse sentido, ressalta-se que, ao refletir sobre o planejamento educacional, busca-se verificar a relação entre o planejamento educacional e a garantia do direito à educação integral. Por essa razão, observa-se que o planejamento educacional brasileiro perpassou mudanças de concepção, conforme o projeto de estrutura do poder político e da economia assumida pelo Estado, sendo necessário se questionar sobre essa configuração no poder local em diferentes épocas e vigências, ou seja, verificar se o planejamento da educação está embasado por tendência e concepção pedagógica que postule um projeto social e cidadão da sociedade e da escola, se o planejamento assume as políticas de Estado *versus* políticas de governo.

Ao considerar a análise supracitada e a reflexão teórica dos autores nesta subseção, apreende-se a relevância do planejamento educacional como ato político e social para a materialização de uma política pública, especialmente da educação integral. Para prosseguimento do estudo, no próximo tópico aborda-se o direito à educação integral e os planos de educação no Brasil, para além de simplesmente caracterizar o processo histórico,

normativo-jurídico-legal. Além disso, trabalha-se a noção de como o direito à educação integral se apresenta no Plano Nacional de Educação vigente no país.

A escola e seus trabalhadores passam por transformações não apenas em suas relações de trabalho, mas também na formação de habilidades/competências e de atendimento pela produtividade, eficiência e competitividade. A educação passa a ser cada vez mais uma mercadoria do sistema de produção capitalista e, por sua vez, o planejamento educacional torna-se mais gerencial, configurando-se como de prestação de serviços. Atualmente, o planejamento educacional é caracterizado pelo grau de participação coletiva da sociedade, mas com limitações, entraves e desafios históricos. Percebe-se, portanto, a relevância de uma articulação necessária entre o direito à educação integral, o planejamento público governamental, os sistemas de ensino e os planos municipais de educação (Abbiati, 2019), a ser alicerçada em uma concepção dialética de educação.

Desta forma, faz-se necessária a compreensão da política educacional brasileira – além de levar em consideração a inclusão de análise a respeito da educação integral como política pública educacional. Sendo assim, entende-se a educação integral como política de natureza social, considerando a relação entre Estado e Sociedade e os diferentes interesses sociais. Conforme Abbiati (2019), é necessário analisar o projeto de sociedade que se pretende viabilizar e materializar por meio da ação estatal.

3.2 A Educação Integral no Plano Nacional de Educação: o conteúdo da lei

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigência de 2001-2010, não contemplava em sua normativa uma política com o termo “direito à educação integral”, era utilizada a terminologia da educação de tempo integral, apenas. Em 2014 não há, ainda, a presença do termo do direito à educação integral, ou, seja, sua ausência revela e instiga o modo como o Estado brasileiro tem configurado esse direito. Após a aprovação do PNE vigente, Lei 13.005/2014, Azevedo (2014, p. 277) pontua alguns avanços, considerando a participação da sociedade no processo de sua elaboração. Entretanto, a autora enfatiza “[...] a continuidade dessa mobilização e da sua ampliação para que a lei não se torne letra morta”, neutralizando, assim, os interesses conservadores que insistentemente tentam inviabilizar a garantia do direito à educação para todos.

O contexto de participação de educadores, do poder público, de profissionais e sociedade civil na proposta do PNE (vigência 2014-2024) teve seu percurso de discussões e elaborações a partir das assembleias populares da Conferência Nacional de Educação (Conae)

em 2010, que propiciaram as condições materiais para a elaboração do PNE vigente. Dentre as principais diretrizes para o plano, menciona-se "[...] a questão da ampliação da jornada escolar básica no Brasil, de 04 horas/aulas diárias, para 07 horas/aulas a serem conquistadas nessa década como uma das estratégias de transformação estrutural da educação escolar [...]" (Silva, 2018, p. 15).

No que diz respeito à Lei n. 13.005/2014 (PNE), destaca-se em seus dispositivos a competência expressa no Artigo 7º: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano" (Brasil, 2014). Além disso, também é estabelecido que:

> § 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.
> § 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.
> § 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8o.
> § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.
> § 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.
> § 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.
> § 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação. (Brasil, 2014).

Observa-se que, no teor da lei, segundo o PNE, em seus incisos § 1º e § 2º, cabe aos gestores do poder local adotar estratégias para além das estabelecidas no PNE em seus Planos Municipais, considerando suas realidades, bem como instrumentos jurídicos para formalização de cooperação entre os entes federados. Além disso, os sistemas devem criar mecanismos de acompanhamento local. Sendo assim, destaca-se que os dispositivos visam, ainda, atender o Artigo 9º da LDB (1996), quanto à incumbência da União de elaboração do PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, no sentido da

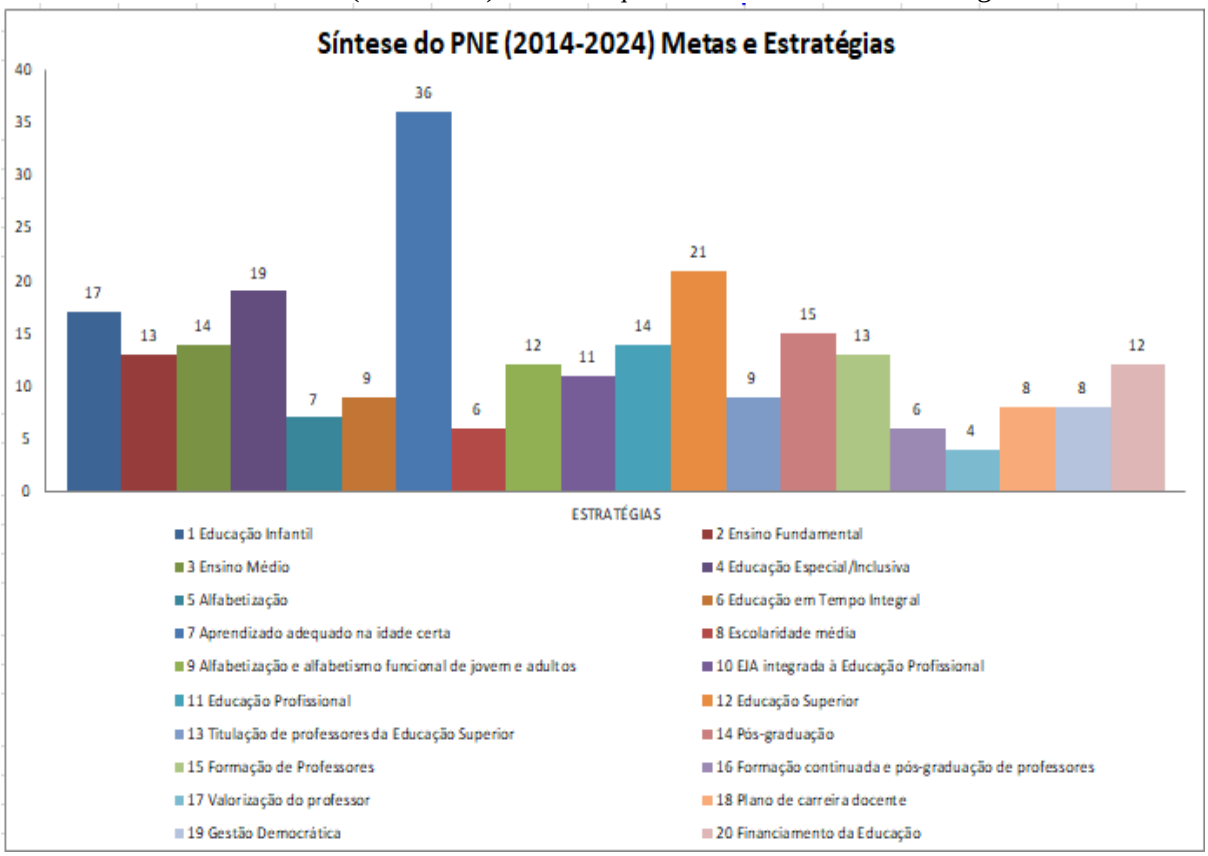
organização dos sistemas e dos territórios. Nesse sentido, o PNE visa atender ao disposto do Artigo 214 da CF (1988), com redação alterada pela Emenda Constitucional n. 59/2009, a saber:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009)
> I – erradicação do analfabetismo;
> II – universalização do atendimento escolar;
> III – melhoria da qualidade do ensino;
> IV – formação para o trabalho;
> V – promoção humanística, científica e tecnológica do país;
> VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009).

O PNE é caracterizado como marco normativo-legal e político relevante e torna-se um norteador basilar das políticas públicas educacionais a serem planejadas, formuladas, implementadas e avaliadas entre os entes federados, seus respectivos gestores públicos e sociedade, considerando seus planos estaduais e municipais. O que requer certa articulação com os sistemas de ensino, voltados para a consolidação do direito público ao cidadão no campo educacional (Dourado, 2020; Duarte J., 2021).

Ao considerar o aparato legal, evidencia-se que, no âmbito do PNE, são apresentadas 20 metas e 254 estratégias a serem cumpridas ao longo de dez anos, que buscam garantir o direito à educação básica de qualidade, a universalização do ensino obrigatório, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e o aumento das oportunidades educacionais. São diretrizes que mobilizam todas as esferas administrativas e, por isso, estados e municípios também são obrigados a elaborar seu próprio plano estadual ou municipal de educação, seguindo os princípios do plano nacional, mas adaptados à sua realidade. A seguir, apresenta-se no Gráfico 1 a síntese do PNE (2014-2024) quanto a metas e estratégias:

Gráfico 1 – Síntese do PNE (2014-2024) de dados quantitativos de metas e estratégias



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023) conforme dados do Portal PNE em movimento. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 10 mar. 2023. Abbiati (2019).

Ao considerar o aparato legal relacionado ao PNE, assumindo a política de Estado e as incumbências dos poderes públicos quanto ao atendimento dos objetivos, diretrizes, metas e estratégias, ressalta-se, no Gráfico 1, uma síntese do PNE quanto ao demonstrativo quantitativo de ações planejadas para o decênio (2014-2024) a serem atendidas pelos entes federados. Por sua vez, esse quantitativo traduz-se em possibilidades de ação, indução e materialidade de políticas públicas educacionais de planos no âmbito local nos territórios brasileiros, o que se configura como uma relevante ação estatal na educação básica (que se entende pela educação infantil, ensino fundamental, EJA e ensino médio), ensino superior e educação profissional, seja na aprendizagem, seja na formação de professores, assim como na gestão democrática e no financiamento da educação.

Quanto ao agrupamento das metas do PNE, classificam-se em cinco, sendo relacionadas aos objetivos dipostos na Lei do PNE (Oliveira, 2019). O primeiro grupo de metas (metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) é relacionado à garantia do direito à educação básica com universalização do ensino em suas etapas e modalidades, qualidade da educação, taxa de alfabetização, redução das desigualdades, educação em tempo integral, valorização da

diversidade e o atendimento da educação de jovens e adultos, estudantes com deficiência, fluxo e qualidade da educação.

O segundo agrupamento de metas (metas 12, 13 e 14) dizem respeito à taxa de matrícula no ensino superior e na pós-graduação *stricto sensu*. O terceiro grupo de metas (metas 15, 16, 17 e 18) corresponde a valorização dos profissionais da educação, aos sistemas de ensino e formação de docentes da Educação Básica em nível de pós-graduação, bem como à valorização a partir de planos de carreira para os profissionais da educação. Em relação ao quarto e quinto grupo de metas (metas 19 e 20), estas estão relacionadas à gestão democrática e ao financiamento da educação, considerando a ampliação, até o fim da vigência do PNE, do investimento público mínimo para 10% do PIB em educação pública.

Em relação à descrição das Metas do Plano, menciona-se sua síntese no Quadro 8 para fins de compreensão do estudo proposto e de suas análises, por conseguinte, sem intenção de aprofundamento teórico, a saber:

Quadro 8 – Descrição das 20 Metas do PNE (2014-2024) (continua)

METAS PNE	N. DAS ESTRATÉGIAS
META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	17
META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	13
META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	14
META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	19
META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.	07
META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.	09
META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	36
META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.	06

Quadro 8 – Descrição das 20 Metas do PNE (2014-2024) (continuação)

METAS PNE	Nº DAS ESTRATÉGIAS
META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	12
META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	11
META 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	14
META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	21
META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	09
META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	15
META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	13
META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	06
META 17 Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	04
META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	08
META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	08
META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	12

Fonte: Lei 13.005/2010, referente ao Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Ao considerar as Metas do PNE (2014-2024), reforça-se a incumbência dos municípios da RMS/PA perante seus planos de educação, coadunada às diretrizes de garantia do direito à educação, redução de desigualdades, universalização do ensino, dentre outras.

Evidencia-se que os PMEs de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém possuem 20 metas estabelecidas pela Lei 13.005/2010, o que pode possibilitar avanços de políticas públicas educacionais quando assumidas pelo poder público no processo de direitos sociais, o que inclui a educação integral. O que exige estudos nessa área, pois o PNE/PME exige o acompanhamento, monitoramento e avaliação contínua.

O Quadro 9 apresenta síntese de resultados sobre as metas, conforme categorias de tipologias presentes no documento do Relatório do 4º e 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024), com as metas/estratégias.

Quadro 9 – Síntese do Relatório do 4º e 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024) (continua)

CATEGORIA POR TIPOLOGIA	META	SITUAÇÃO
Acesso à Educação Básica	Meta 1 Meta 2 Meta 3 Meta 4 Meta 5	Retrocesso de cobertura das metas, em reflexo ao período pandêmico entre os anos de 2020 e 2021, ocasionando mudança na "população de 6 a 14 anos de idade, de 98,0% em 2020 para 95,9% em 2021, recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, ele foi estimado em 96,1% (Brasil; Inep, 2018). Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior ao da linha de base do PNE em 2013, quando o índice foi de 96,9%. O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020 [...]". As regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas, mas todas ficaram, em 2021, abaixo da linha de base do PNE, segundo o Relatório PNE.
Qualidade da Educação Básica	Meta 6 Meta 7	Em 2023, os resultados aferidos pelos Indicadores 6A (20,6%) e 6B (30,5%) apontam que as metas ainda estão longe de serem atingidas em 2024. Os resultados apontam que, em que pesem os progressos efetuados na vigência do PNE, as metas referentes à melhoria da qualidade da educação básica não foram atingidas em nenhuma das etapas de ensino. Verificam-se ainda os baixos níveis de aprendizado de um contingente expressivo de estudantes, cujo desempenho está situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática do Saeb, indicando aprendizado precário.
Educação de Jovens e Adultos	Meta 10	As redes estaduais também apresentaram um processo desigual de crescimento, com as matrículas em cursos técnicos integrados subindo impressionantes 177,5%, frente à expansão de 34,6% nos cursos técnicos integrados à EJA e de 6,7% nos cursos técnicos subsequentes. Para os cursos técnicos concomitantes e normal/magistério, houve reduções de 19,6% e 68,2%, respectivamente.
Educação Profissional e Tecnológica	Meta 11	O percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10A), em 2023, é de 4,7%. Esse resultado representa a continuidade de pequenos crescimentos desde 2019, mas ainda distante da meta estabelecida para 2024.
Educação Superior	Meta 12 Meta 13 Meta 14	Os últimos dados disponíveis ao final do PNE 2014-2024 revelam que os três macro-objetivos da Meta 12 estão ainda distantes de serem alcançados. Para a taxa bruta de matrículas (TBM), o objetivo é 50%, mas o país atingiu apenas 40,5% até o segundo trimetre de 2023. Para a taxa líquida, o objetivo é 33%, mas chegou-se apenas a 25,9%. Para a participação do segmento público na expansão de matrículas, o objetivo é atingir ao menos 40% do total. Entre 2012 e 2022, o segmento público respondeu por apenas 7,2% da expansão de matrículas. Ou seja, a Meta 12 está distante de ser cumprida.

Quadro 9 – Síntese do Relatório do 4º e 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024) (continuação)

CATEGORIA POR TIPOLOGIA	META	SITUAÇÃO
Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica	Meta 16 Meta 17 Meta 18	O percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou, no período de 2013 a 2023, de 30,2% para 48,1%, sem ter alcançado a meta de 50%. [...] Em 2023, oito estados atingiram a Meta 17: Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás. Roraima, Pará e Amapá ficaram bem próximos de atingir a meta, tendo estimativas para o Indicador 17A acima de 95%.
Gestão Democrática	Meta 19	Desde 2019, o Censo Escolar da Educação Básica tem coletado informações a respeito das formas de seleção desses diretores, desagregadas a partir de seis variáveis: i) o processo seletivo qualificado e eleição; ii) a indicação/escolha da gestão; iii) o concurso público para o cargo de gestor escolar; iv) o acesso exclusivamente por meio de processo seletivo qualificado; v) o acesso exclusivamente por meio de eleições com participação da comunidade escolar; e vi) outros. Considera-se, para fins de monitoramento da Meta 19, que o processo seletivo qualificado associado às eleições com a participação da comunidade escolar atende aos critérios estabelecidos na meta.
Financiamento da Educação	Meta 20	O comportamento do gasto público em educação foi similar ao movimento do gasto público em educação pública no período de 2015 a 2020, em que os gastos em educação têm tendido a acompanhar a evolução do PIB, e o Indicador 20B se mantendo próximo a 5,4%. Em 2021, a queda da participação do gasto em educação em relação ao PIB foi menor do que a queda na participação da educação pública, denotando aumento do gasto privado nesse ano.
Nível de Alcance e Nível de Execução	Meta 5 Meta 8 Meta 9	Ressalta-se que os resultados apresentados permitem observar o impacto da pandemia da covid-19 na aprendizagem dos estudantes. Os resultados do Saeb 2023 poderão oferecer novas evidências sobre o processo de recuperação das aprendizagens e contribuir para um cenário mais preciso da meta de alfabetização nos últimos anos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 10 jul. 2024.

No que diz respeito à Meta 6 de Educação Integral, apresenta-se, a seguir, o Quadro 10, com dados gerais, objetivos e estratégias.

Quadro 10 – Síntese da Meta 6 da Educação Integral – PNE (2014/2024)

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		
OBJETIVO 1		Oferecer em, no mínimo, 50% das escolas, jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024.
OBJETIVO 2		Garantir que, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024.
INDICADORES		**ESTRATÉGIAS**
6.1	Ampliação do tempo	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 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.
6.2	Construção de escolas	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	Recursos (infraestrutura e equipamentos, material didático e formação)	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	Articulação no território	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	Parcerias com entidades privadas	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	Parceria ONG-Escola	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 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	Diversidade local	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	Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais	Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
6.9	Tempo de permanência	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.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) a partir do Portal PNE em Movimento. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/. Acesso em 10 mar. 2023 e Portal do Observatório do PNE (OPNE) Educação Integral. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral. Aceso em 10 mar. 2023.

Ao considerar o Quadro 10, com dados dispostos na Lei do PNE, apresenta-se a contribuição teórica dos estudos de Abbiati (2019), que realizou análise de conteúdo embasada em Bardin (2016), em relação ao direito à educação integral no PNE (2014-2024). Abbiati (2019) utilizou como referencial teórico Tomaševski (2001), considerando as quatro dimensões (disponibilidade, acessibilidade, admissibilidade e adaptabilidade) a serem atendidas pelo poder público para efetivação da educação quanto ao direito humano fundamental e social.

De forma sucinta, lista-se o resultado da análise, conforme Abbiati (2019), sendo:

- **Dimensão de disponibilidade:** apresentam-se nas temáticas do PNE a construção e manutenção da rede física, recursos e materiais didático-pedagógicos; valorização dos profissionais da educação, gestão e financiamento do ensino nas parcerias e regime de colaboração. No total, são observadas 139 metas e/ou estratégias correspondentes.
- **Dimensão de acessibilidade:** apresentam-se nas temáticas do PNE a oferta e atendimento à demanda, acesso e permanência e programas de atendimento às famílias e aos alunos. Ao todo, são identificadas 45 metas e/ou estratégias correspondentes.
- **Dimensão de admissibilidade:** apresentam nas temáticas do PNE a avaliação e qualidade da educação, currículo e práticas pedagógicas, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No total de 45 metas e/ou estratégias correspondentes.
- **Dimensão de adaptabilidade:** apresentam nas temáticas do PNE a educação de jovens e adultos, educação especial e atendimento às populações específicas. No total de 67 metas e/ou estratégias mapeadas no estudo de Abbiati (2019).

Ao considerar o conteúdo disposto no aparato legal do PNE e em conformidade com os estudos de Abbiati (2019), percebe-se o atendimento nas quatro dimensões (disponibilidade, acessibilidade, admissibilidade e adaptabilidade) presentes no PNE. Porém, não se pode afirmar que o PNE representa o direito à educação integral objeto deste estudo, pois fazem-se necessárias as devidas ponderações e variações indicadas no estudo. Em termos gerais, compreende-se que a disponibilidade engloba planejamento por parte do poder público para a organização administrativa e financeira da educação. Dentre os destaques do novo PNE, menciona-se o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), no qual nota-se a destinação percentual de 10% do PIB para a educação, a Lei das Cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior e o Fundeb, dentre outros.

No que diz respeito à dimensão de acessibilidade, que engloba o acesso e permanência do aluno em tempo adequado, a condição de vaga e apoio às famílias no processo de ensino-aprendizagem não permite a afirmação do direito à educação integral. Outro aspecto analisado por Abbiati (2019) diz respeito à necessidade de medidas de permanência (tempo escolar) do aluno na escola, com atenção às poucas estratégias projetadas, total de "04 (quatro) em todo o documento, relacionadas aos mecanismos de não discriminação do aluno, o que pode, no limite, induzir ao abandono escolar e, por conseguinte, a não efetivação do direito à educação integral" (Abbiati, 2019). Porém, quanto à dimensão da "admissibilidade, verifica-se maior ênfase nos processos de avaliação e qualidade da educação".

Ao mencionar a dimensão adaptabilidade, nota-se atenção à EJA por parte do poder público. Portanto, as dimensões observadas no PNE possibilitam a compreensão teórica quanto à continuidade e defesa da educação pública no país, o que levou às repercussões do período pós-2016, como a aprovação do Teto de Gastos Públicos nesse ano, impactando o financiamento público voltado para a educação, além do contexto pandêmico de Covid-19 (Sars-Cov), que de forma substancial provocou retrocessos e aprofundou desigualdades educacionais e sociais já existentes, o que inclui o atendimento da Meta 6 do PNE e de seus planos subnacionais de educação.

No discurso oficial, espera-se por melhorias na qualidade da escola pública, no Ideb e indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pois no teor da lei a jornada deve ser ampliada com o período de permanência na escola e com aumento nas matrículas da educação básica em até 50% até 2024, conforme a Lei 9.394, Art. 34 e Meta 6 do PNE 2014-2024. Tudo isso acaba propagando a construção de um pensamento pedagógico de mudanças de paradigma na educação brasileira por meio de experiências e iniciativas locais entre o poder central das políticas educacionais. Tal processo deve ocorrer com base no modelo de gerenciamento da educação, através dos programas federais (Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação) financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da gestão escolar e de conselhos escolares.

3.2.1 A Educação Integral no PNE (decênio 2014-2024): olhar para meta 6

Nesta subseção apresentam-se dados sobre a Meta 6 do PNE, incluindo o contexto da RMS/PA. No PNE vigente reitera-se no teor da lei a expressão da meta de educação

integral visando “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” (Brasil, 2014). Para isso, observa-se o referencial teórico de Duarte J. (2021), Dourado (2020), documentos e dados do Portal do Observatório do PNE, do Portal MEC do PNE em Movimento – Meta 6 de Educação Integral e o Relatório do 5 º Ciclo de Monitoramento do PNE (MEC/Brasil, 2024). O que permite corroborar a compreensão da meta, subsidiando análise posterior nos planos de educação em âmbito municipal, conforme objetivos desta pesquisa.

Em relação à ampliação de jornada escolar, a legislação a apresenta como política indutora para a implementação da educação em tempo integral, caracterizada por atividades diferenciadas que promovam a ampliação de aprendizagens, tempos e espaços, a ser contemplada no projeto político-pedagógico da escola, na base curricular. Nesse sentido, isso pode se dar em turno normal de ensino ou no contraturno.

Evidencia-se que as ações previstas do PNE (2001-2010) provocaram a criação e regulamentação do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2017 e pelo Decreto n. 7.083/2010, anos depois substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME). Tais programas foram criados pelo MEC, em parceria com estados e municípios, com o objetivo de fomentar ações indutoras de políticas regionais e locais de promoção da ampliação da jornada escolar por meio do desenvolvimento de atividades extraescolares no contraturno.

Salienta-se enunciar o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, produzido pelo Inep/MEC (Brasil, 2022), no qual se apresentam análises a respeito dos resultados dos indicadores com o intuito de mostrar a evolução da oferta da educação em tempo integral ao longo do tempo, com especial atenção às desigualdades existentes no território brasileiro no que diz respeito aos sistemas de ensino. O Relatório é um documento relevante para o estudo e acompanhamento das Metas do PNE nos territórios brasileiros, o que requer sua contextualização nas diversas realidades dos municípios.

Nos resultados gerais, os dados do Relatório (Brasil, 2022) alertam que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública diminiu de 17,6%, em 2014, para 15,1%, em 2021. O que ocasiona o comprometimento do alcance da Meta 6 do PNE, quanto à oferta da educação em tempo integral ns escolas públicas com atendimento de no mínimo 25% dos alunos.

Para os fins deste estudo, apresenta-se em forma de síntese o conteúdo extraído do Relatório (Brasil, 2024), organizado no Quadro 11, com informações referentes à meta e estratégias específicas do direito à educação integral. Ressalta-se que este relatório apresenta a série histórica dos Indicadores 6A e 6B, compreendendo o período de 2014 a 2023, presente no PNE vigente:

Quadro 7 – Síntese de conteúdo extraído do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024 (Brasil, 2024)

INDICADORES	**DESCRIÇÃO DOS INDICADORES**
Indicador 6A	% de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral.
Indicador 6B	% de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.
CONCEITOS	
Público-alvo da ETI	São os alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública, e não pertencem à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio oferecida na forma subsequente ou concomitante.
Jornada de tempo integral	É a jornada cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias. Esta é contabilizada a partir da soma da carga horária da matrícula de escolarização do aluno na escola pública com a carga horária total das matrículas de atividade complementar (AC) e/ou de atendimento educacional especializado (AEE), realizadas em instituições públicas e/ou privadas.
Aluno de ETI	È o aluno do público-alvo da ETI que está em jornada de tempo integral
Escola de ETI	É a escola que possui, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.
ANÁLISES	
Indicador 6A: Os resultados do Indicador 6A para o Brasil, no período de 2014 a 2022, mostram que o país ainda está distante de atingir a meta da oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica. Em 2021, esse percentual era de 15,1% dos alunos em jornada de ETI e, para atingir essa meta até 2024, é necessário que, nos próximos três anos, esse indicador aumente 9,9 pontos percentuais (p.p.), o que representa um crescimento médio de 3,3 p.p. por ano. Ao longo do período analisado, destaca-se um ligeiro aumento no percentual de alunos de ETI em 2021, em comparação com 2019, após uma queda em 2020, ano em que começou a pandemia de covid-19, porém, ficando abaixo da marca de 17,6%, atingida no início da série temporal, em 2014.	
Indicador 6B: Em 2022, o Indicador 6B, referente ao percentual de escolas de ETI do país, era de 22,4%. Para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica com pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI, em jornada de tempo integral, seja atendida até 2024, será necessário um crescimento de 27,6 p.p. nos próximos três anos, equivalente a 9,2 p.p. por ano, em média. Também merece destaque a oscilação ocorrida no período analisado, pois há uma queda mais destacada no número de escolas de ETI em 2016 e em 2018, e uma com menos intensidade em 2020, ano marcado pelo início da pandemia de covid-19. Em 2021, apesar da pequena melhora do indicador em relação a 2020 (aumento de 1,9 p.p.), seu resultado continua menor que o obtido em 2014 (29,0%).	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024), a partir dos dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

Inicialmente, esclarece-se a respeito do Relatório (Brasil, 2024) que os conceitos utilizados foram baseados nas Estratégias 6.1, 6.4, 6.5 e 6.6 da Meta 6 e nas informações disponíveis nos microdados do Censo da educação básica do Inep/MEC. Ao considerar os indicadores 6 “A” e “B” da Meta de educação integral, as análises contidas no Relatório, respectivamente, informam em relação ao atendimento da meta do PNE, que o Brasil no período de 2014 a 2023:

- Ao considerar o percurso até 2021, os indicadores 6A (15,1%) e 6B (22,4%) expressam que houve atendimento parcial, o que tende a estimativa de distanciamento da meta para o alcance em 2024, e que para o cumprimento da meta será “[...] preciso aumentar em 9,9 p.p. o número de alunos de ETI, assegurando um crescimento médio de 3,3 p.p. por ano; além disso, é preciso aumentar em 27,6 p.p. o número de escolas de ETI, promovendo um crescimento médio de 9,2 p.p. por ano” (Brasil, 2024);
- Destaca-se que o período pandêmico de Covid-19 no país trouxe repercussões não apenas para a Meta 6, o que exigirá “[...] um grande esforço dos governantes e gestores educacionais na ampliação da oferta da educação em tempo integral até 2024” (Brasil, 2022);
- Em relação ao contexto regional de alunos de ETI e escolas de ETI no país, a região Norte já possui percentuais mais baixos, tanto de alunos quanto de escolas de ETI, o que permite inferir desafios a estados e municípios da Região quanto à promoção da educação integral. Observa-se, nos dados do Relatório (Brasil, 2024) que a região Nordeste apresenta o maior percentual de alunos de ETI; as regiões Sudeste e Sul possuem o maior percentual de escolas de ETI;
- Registra-se a oferta de atendimento a alunos e escolas de ETI desde 2018, concentrada na área urbana do que na área rural;
- Em relação à rede de ensino, o Relatório sinaliza que a rede federal apresenta melhores resultados, contudo, atende a quantitativo menor de alunos e estabelecimentos. Quanto à rede municipal, o Relatório indica uma:

> [...] situação intermediária para ambos os indicadores; a rede estadual, [...] exibe o menor percentual de alunos e de escolas de ETI. [...] O maior percentual de alunos e escolas de ETI, atualmente, está na educação infantil. O ensino médio é o que apresentou o maior crescimento no percentual de alunos e de escolas de ETI no período analisado, ultrapassando, em 2020, os resultados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nos dois indicadores. Esta etapa é a que concentra o maior número de alunos e a que

> apresentou a maior queda no percentual de alunos e de escolas no período analisado, a despeito da pequena recuperação que ocorreu de 2020 para 2021 (Brasil, 2022).

Em consonância com o PNE vigente e análises indicadas no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento, enfatiza-se, para os fins deste trabalho, a busca da compreensão sobre a configuração do direito à educação integral nos território brasileiros, com atenção à realidade dos Municípios da Região Metropolitana de Santarém, considerando seu ordenamento normativo-legal, seu panorama educacional e planos de educação voltados para o atendimento da Meta 6.

Em vista disso, no decorrer dos capítulos desta pesquisa, buscou-se compreender os aspectos históricos, legais e conceituais relacionados ao processo de construção do direito à educação integral no Brasil, como direito humano fundamental de natureza social e de cidadania, com atenção ao contexto do Plano Nacional de Educação.

No âmbito da política educacional, destaca-se o Plano Estadual de Educação, do Pará, expresso por meio da Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015, que trouxe diretrizes para a relação entre educação, enfrentamento de desigualdades e financiamento a partir do produto interno bruto. Em relação à educação integral, o PEE/PA estabelece na Meta 6: "[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica", o que está muito abaixo do estabelecido nacionalmente (Pará, 2015).

Deste modo, a Secretaria de Educação do Estado do Pará, por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, tem a caracterização da oferta de educação integral na rede com atendimento da escola de tempo integral, educação integral e educação integral com parceria institucional. Em termos de educação integral, conforme Observatório do Plano Nacional da Educação (PNE), o Pará, em 2017, teve uma crescente com registro de 15,3% das matrículas em educação de tempo integral na rede pública do Estado, sendo a Meta prevista no PEE/PA. Ou seja, em termos de matrícula, o acesso tornou-se uma realidade na escola pública paraense voltada para a educação integral e a sua recente inserção na agenda da política brasileira é propagada para a melhoria da qualidade e elevação de indicadores educacionais, considerando a tríade acesso-permanência-sucesso.

Porém, observa-se, de forma empírica, que a qualidade da educação pública ainda é um desafio no cotidiano escolar. Um cotidiano, por exemplo, com realidades diversas e adversas, outras realidades exitosas ou de insucesso, algumas de continuidades, outras de descontinuidades, incluindo-se a política de educação integral.

No campo legal, reitera-se que a CF de 1988 determina as incumbências da União, estados e municípios, quanto ao atendimento da educação à população. Por sua vez, destaca-se que tais incumbências requerem de políticas públicas educacionais que possam de fato e de direito possibilitar uma educação republicana, cidadã e de qualidade social para todos (Saviani, 2010). Entretanto, a complexidade dos contextos dos municípios brasileiros, quanto aos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, assim como a conjuntura internacional e nacional que envolve a agenda das políticas educacionais, quanto a formulação e implementação, tem historicamente sido um desafio ao processo do direito à educação à classe trabalhadora.

Em virtude disso, compreende-se a relevância da contribuição teórica dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a compreensão do objeto de estudo, a ser abordado a seguir.

3.3 O direito à educação integral e as contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)[21]

Inicia-se esta subseção destacando que A Pedagogia Histórico-Crítica "[...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção" (Saviani, 2013, p. 234). Ao partir desse pressuposto, nesta subseção propõe-se analisar o tema do direito à educação integral a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PHC), visando compreender suas contribuições para o aprofundamento teórico do objeto pesquisado.

Em razão disso, evidencia-se, a partir dos estudos de Dermeval Saviani (1991) e de autores que versam sobre a PHC, uma reflexão quanto aos fundamentos teóricos e práticos da PHC, considerando a compreensão da função social e política da escola pública para a emancipação humana e formação do homem em sua integralidade e na totalidade do seu desenvolvimento, ou seja, na concepção voltada para uma formação *omnilateral*[22] de

[21] O conteúdo desta subseção foi publicado no *e-Book* do III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA Educação, Democracia e Diversidade: desafios e proposições. (Orgs) COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S; OLIVEIRA, T. L. M. M. Teresina, PI: Alumia Editorial, 2022. 499 pg. (Santos; Colares, 2022).

[22] A Formação *omnilateral*, é, no limite de nosso entendimento, o mais abrangente e completo conceito no que diz respeito à formação do sujeito. *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 de 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 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 em todos os

emancipação humana e em suas múltiplas dimensões (Colares; Cardozo; Arruda, 2021; Ganzeli, 2017). Deste modo, considera-se a importância da temática para a defesa da educação integral como direito social humano e de sua cidadania.

A PHC apresenta-se como proposta pedagógica essencial a ser adotada nos sistemas de ensino (secretarias/escolas), pois ela não se define apenas como uma teoria da educação, mas como uma proposta de educação tendo em vista o projeto de nova sociedade (Orso, 2020). A partir desse pressuposto, é oportuno mencionar que no campo das pedagogias críticas e não críticas apresenta-se a PHC como uma teoria crítica não reprodutivista, conforme Saviani (2011), contrapondo-se às pedagogias não críticas, que concebem a educação como instrumento de equalização social, correspondendo aos interesses da classe burguesa. Por isso, os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da PHC estão pautados em dimensões indissociáveis, como a intelectual, partindo da ciência e da cultura; a dimensão corporal, esta entendida pelo desenvolvimento físico-psíquico; e a dimensão tecnológica, de politécnica (Saviani, 2011; 2013).

No que diz respeito aos fundamentos filosóficos da PHC, Duarte N. (2003; 2006; 2016) destaca a necessidade de organizar o trabalho educativo, o currículo e a prática pedagógica com a clareza dos fundamentos filosóficos da PHC, para que se supere a dicotomia entre campo teórico e prática na educação, contrapondo-se ao seu reducionismo. Isso é destacado na obra de Duarte N. (2006) intitulada *Individualidade para si*, em que o autor disserta sobre a perspectiva da formação do ser humano na busca por uma formação integral e *omnilateral*.

O artigo de Martins (2013), "Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural", discorre sobre cinco teses relacionadas aos princípios da PHC e da psicologia histórico-cultural. Dentre os principais apontamentos, destacam-se: a tarefa de humanização dos indivíduos; a humanização do psiquismo; a atividade de ensino que alcança a natureza específica na educação escolar; formação de conceitos como base para o psiquismo e a educação que se desenvolve a partir destes conceitos; a importância dos conceitos científicos face aos conceitos cotidianos e de senso comum (Martins, 2013).

Desse modo, as bases psicológicas – como a psicologia histórico-cultural embasada em Vygostski – evidenciada por Martins (2013), contribuem para a fundamentação da PHC, sendo esta considerada em uma concepção dialética, conforme enfatizada nos

---

sentidos humanos, pois esses sentidos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano neles é a criação deles pelo próprio homem (Mèszáros, 1981, p. 181).

escritos do professor Dermeval Saviani no livro *Escola e Democracia*, pois compreende-se que nascemos *Homo sapiens*, mas não humanizados, ou seja, aprendemos a ser seres humanos em relação com os outros que já o são, em determinado tempo, histórico e cultura. O aparato biológico em si não é suficiente para o desenvolvimento da personalidade e formação humana, sendo de extrema importância para o caráter social a formação de humanização como ser social (Martins, 2013).

Em relação aos fundamentos didático-pedagógicos da PHC, destaca-se a importância dos conhecimentos sistematizados para a formação do indivíduo por meio de uma prática docente voltada para a formação integral dos sujeitos (ser social e histórico), principalmente à classe trabalhadora. No campo da educação escolar, em especial no contexto da educação integral, faz-se necessário que se busque a superação de desigualdades da transmissão do conhecimento, historicamente construído pela humanidade. Por isso, salienta-se, a partir das reflexões partilhadas por Saviani (2011; 2013), as possibilidades e perspectivas de implementação da PHC na educação pública e suas contribuições como pedagogia contra-hegemônica.

Em outras palavras, considerando Silva e Assis (2018) e os estudos de Duarte N. (2007), espera-se uma "[...] educação para a conscientização, uma educação que transforma os sujeitos e a sua prática social", alicerçada no pensamento dialético, no qual o indivíduo produz "sua identidade social [...] respeitar suas especificidades, respeitando sua plenitude e suas possibilidades de vir a ser [...] uma educação que seja a mediadora entre a vida cotidiana e a não cotidiana" (Silva; Assis, 2018, p. 188).

Nesse contexto, ao buscar a compreensão do direito à educação integral à luz da PHC, não há como descortinar as forças produtivas e relações de produção capitalista da relação entre homem e natureza, que é contraditória. Diante do exposto, entende-se que o direito à educação integral deve ser situado no contexto singular do movimento histórico da sociedade, pois cada "[...] ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos" (Colares, 2011, p. 191).

Sabendo disso, eis a contribuição da PHC para a defesa do direito à educação integral na escola pública, pois ela se constitui como pedagogia contra-hegemônica e seus fundamentos se aproximam e podem contribuir como teoria aos fundamentos da educação integral, na busca pela concepção politécnica (Maciel, 2013) – uma concepção ampliada da educação integral, com perspectiva de ir-se além da mera expansão da jornada escolar, assim apontada por Coelho (2009) e Moll (2010), voltada para a formação integral do homem

(Saviani, 2020), tomando a escola como lugar privilegiado do trabalho educativo. Assim sendo, entende-se que a educação integral à luz da contribuição da PHC pode ser viabilizada a favor dos interesses e do direito da classe trabalhadora (Saviani, 2013). “Daí, seu caráter de pedagogia contra-hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual” (Saviani, 2013, p. 26).

Por isso, na perspectiva da PHC, defende-se a garantia da educação escolar pública à classe trabalhadora. Em razão disso, considera-se o seu papel para a participação na sociedade de forma crítica, possibilitando o acesso aos conteúdos com destaque à mediação entre educadores e educandos, com observância ao desenvolvimento psicológico e aos fundamentos filosóficos, didáticos, com vistas à superação do senso comum. Além disso, a garantia da educação escolar possibilita a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade (Saviani, 2008).

Dessa forma, ao considerar seus fundamentos e métodos, a PHC entende o processo de ensino-aprendizagem como processo de problematização, sendo este o momento de análise da prática social e dos questionamentos necessários das particularidades. Em seguida, parte da compreensão pela instrumentalização como forma de apropriação dos conhecimentos, dos conteúdos, a partir de mediações do educador-educando. Após a instrumentação, situa-se a catarse como momento de aprendizado, elemento ativo de transformação social. Por último, entende-se a prática social como síntese do ponto de chegada, como ação transformada, pautada na totalidade concreta, importante para a formação integral dos indivíduos**.**

Ao considerar a importância dos fundamentos e das perspectivas da PHC para a organização do trabalho educativo, Saviani (2011) enfatiza a relevância da compreensão da educação com base no trabalho educativo como ato direto e intencional, individual, coletivo da humanidade e histórico. Assim sendo, a escola torna-se espaço e instrumento privilegiado do processo de formação da classe trabalhadora, o que permite aos educadores propiciarem aos seus educandos, através do desenvolvimento do trabalho educativo, as condições próprias do ato educativo e pedagógico necessários para a apropriação do conhecimento científico de forma intencional e sistematizada. Nesse caso, a pedagogia histórico-crítica tem na prática social a síncrese de ponto de partida e de chegada, a prática social, a relação educador e educandos, a partir da concepção de totalidade dessa relação (De Santos; Turini, 2022).

Em síntese, os fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos da PHC corroboram para a reflexão do direito da educação integral, pois não há como desvencilhá-los da função social e política da escola, sendo esta gratuita, com qualidade social, justa e

democrática. Situa-se nessa concepção o direito à educação integral pela premissa imprescindível de adoção de uma concepção pedagógica contra-hegemônica que considere a escola pública como instrumento privilegiado em que se dá o processo de formação e de acesso ao conhecimento historicamente construído pela Humanidade, a ser destinada para a classe trabalhadora e novas gerações, sendo base fundamental para a construção de um projeto educativo pautado pela integralidade do ser humano para propiciar a educação crítica e a busca por uma formação *omnliteral*. Contrapondo-se, assim, à adoção de projeto antagônico de educação, voltado apenas ao serviço do capital.

De acordo com a PHC, o papel da educação escolar e, de forma particular, o trabalho educativo, torna-se fundamental na prática pedagógica, na didática docente, o que exige refletir e agir com compromisso social e político em prol de uma pedagogia e não de uma forma assistencialista ou em precarização, tanto das condições de trabalho para seu exercício como de acesso, permanência e sucesso por parte dos sistemas de ensino para o todo.

Ao considerar o percurso histórico da educação brasileira e do direito à educação integral no ordenamento normativo-legal, na agenda da política educacional, da relevância da Lei n. 13.005/2014 e da responsabilidade dos municípios, observa-se a necessidade de as secretarias municipais (re)pensarem a organização do atendimento educacional em relação à função social da escola pública e de sua formação. Contudo, isso requer a adoção de uma concepção que possibilite buscar, examinar e avaliar uma articulação dialética das dimensões teóricas e práticas nos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como a necessidade de superação da dicotomia de teorias e práticas das pedagogias hegemônicas.

Por isso, a partir dos estudos de Dermeval Saviani, apresenta-se a PHC como pedagogia, como possibilidade de aprendizagens institucionais aos atores envolvidos na organização do trabalho escolar, do currículo e da formação, pois vislumbra-se a busca por uma concepção politécnica como princípio e fundamento pedagógico (Maciel, 2013). Ao considerar os espaços/tempos de aprendizagens entre escola e comunidade e seus sujeitos (ser social e histórico), entende-se a PHC como uma pedagogia que tem por fundamento imprescindível a luta e defesa da escola pública, reconhecendo-a como instrumento privilegiado em que se dá o processo de formação – a ser crítica – da classe trabalhadora e de novas gerações da educação pública, laica e de qualidade social por uma pedagogia contra-hegemônica integral, a serviço da sociedade e não do capital.

Portanto,

> Saviani (1991) define a educação como sendo uma produção não material, sendo aquela na qual o produto não se desprende do ato de produção, que consiste na forma pela qual o homem apreende o mundo. É por isso que podemos falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento. São esses diferentes saberes que, do ponto de vista da educação, interessam enquanto elementos que os indivíduos precisam assimilar para que se tornem humanos. Nesta concepção o trabalho educativo é o único que ensina o homem a ser homem, e o saber produzido historicamente é o que tem valor para se manifestar como resultado do processo de aprendizagem. Saviani (1991) apresenta a ideia de que o trabalho educativo deveria se sustentar, prioritariamente, nos estudos dos clássicos. Ele define os clássicos como sendo aquilo que permaneceu e resistiu historicamente, firmando-se como fundamental e essencial. Deste contexto surge a escola como instituição que carrega o compromisso de socializar os saberes sistematizados, ou seja, lugar no qual haveria a possibilidade de acessar o saber elaborado (ciência) e as ferramentas desse saber (Silva; Assis, 2018).

Em suma, parte-se do entendimento de que a educação é um direito à classe trabalhadora, pois a escola foi construída historicamente pela Humanidade, não sendo propriedade privada de poucos, nem privilégio, como analisava Anísio Teixeira. Nesse contexto, a PHC como modelo de educação que visa a defesa de direitos pela democracia situa-se no contraditório e no movimento histórico não estático. A PHC perpassa a defesa de "[...] direitos políticos e civis historicamente construídos e concretizados na CF/88. [...]". Pois, ao analisar "[...] o modelo educacional vigente [...]" observa-se que este "[...] depende [...] da execução de modelos educacionais e propostas pedagógicas compatíveis com este modo de produção econômico" (Herminda; Lira, 2022, p. 20).

Ressalta-se que a educação escolar ainda está em processo de conquista e resistência ao longo da história, em especial, no contexto amazônico. E, sua existência e resistência estar associada a partir das lutas políticas da classe trabalhadora diante o sistema capitalista para o acesso aos conhecimentos científicos sistematizados e produzidos pela Humanidade versus conhecimentos ditados pelos sistemas, como o "aprender a aprender", considerando a educação vista como mercadoria e de formação não integral.

A educação é, portanto,

> [...] um negócio altamente lucrativo, propiciando a formação e o crescimento de grandes aglomerados que exercem o controle da oferta educacional e de uma série de produtos e serviços que constituem os empreendimentos e movimentam negócios vultosos nas bolsas de valores em todo o mundo. (Colares, 2020, p. 280).

Diante o exposto, observa-se a relação de qualidade da educação com os resultados de avaliação (*ranking*) dentro de uma visão da lógica de produtividade *versus* da integralidade de uma formação. A educação pública no Brasil, diante o projeto civilizatório burguês tem sido alvo de reformas do Estado e ação privada para formação de um trabalhador necessário ao

sistema e dotado de qualidades sociais valorizadas pelos ideólogos liberais. (Colares, 2020). Ou seja, uma educação sob moldes para formação de um determinado sujeito, descontruindo processos de lutas históricas diante a aceitação de uma determinada cidadania para um determinado tipo de trabalhador, sendo necessário um tipo de educação não emancipatória tampouco crítica para transformação social. E ainda, uma educação lucrativa para grupos empresariais, não comprometidos com o direito a uma educação integral, com interesse na oferta de produtos e serviços às escolas/secretarias.

Contudo, o direito à educação integral ainda requer esforços de diferentes atores no planejamento em prol desse direito. Além de ser, ainda, preciso direcionar esse esforço à formulação, implementação e acompanhamento/avaliação de instrumentos necessários para sua efetivação (Ganzeli, 2017). A educação integral tem tido relevância no Plano Nacional de Educação do país, bem como no debate nacional, em diferentes sentidos e concepções de projeto de educação, a serem assumidos pelo Estado brasileiro, o que traduz aspectos de reflexão sobre a realidade dos poderes locais para a configuração do direito à educação integral.

Percebe-se, portanto, a relevância de uma articulação necessária entre atores da política pública, dos sistemas de ensino, fóruns municipais diante a busca do direito à educação integral, sendo os planos municipais instrumentos fundamentais para o exercício de resistência e existência da busca de direito. O que não é tarefa simples, pois requer ser alicerçada em uma concepção dialética de educação como direito *versus* mercadoria, obscurantismo, negacionismo da ciência e desmonte de direitos e políticas no Estado Moderno e suas implicações do capital, empresariariamento, gerencialismo para oferta da educação integral.

O que provoca incertezas, instabilidades, descontinuidades, quanto à ação governamental nos contextos de mudanças de gestões. Contudo, pondera-se necessidade de análise sobre a tendência entre a vontade política *versus* o limite de disponibilidade de infraestrutura, insumos para atingimento de resultados de estratégias e metas do PNE.

4 GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL E O DIREITO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA RMS/PA

Nesta seção apresentma-se dados sobre a gestão da educação municipal e o direito à educação integral no contexto geral dos municípios (Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém) pertencentes à Região Metropolitana de Santarém, estado do Pará. Discorre-se sobre aspectos gerais do contexto histórico-clutural da Região, *locus* da pesquisa, a descrição das Leis Orgânicas Municipais quanto área da educação, sobre o panorama contendo indicadores e dados estatísticos geográficos, econômicos, sociais e educacionais, considerando os objetivos desta tese. Além disso, discorre-se sobre reflexões pertinentes a educação integral e o Plano Nacional de Educação em vigor, quanto à Meta 6 e o contexto da RMS/PA, no período de 2015 a 2023.

4.1 A Região Metropolitana de Santarém/PA: aspectos gerais

A RMS/PA foi instituída pela Lei Complementar Estadual n. 79, de 17 de janeiro de 2012, sancionada pelo governador da época, Simão Jatene (PSDB), gestões estaduais de 2003-2007 e 2011-2019. Conforme Pará (2017), a proposta de criação da Região foi apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Pará a partir do projeto de Lei Complementar n. 01/2010, contendo 8 (oito) artigos, apresentado pelo, na época, deputado estadual Carlos Martins (Partido dos Trabalhadores), em observância ao § 2° do art. 50 da Constituição Estadual, o qual dispõe que podem ser instituídas regiões metropolitanas "[...] constituídas por grupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum" (Pará, 1989).

Porém, a sua lei de criação estabeleceu apenas 2 (dois) artigos, o que carece de regulamamentação enquanto região metropolitana[23], considerando a importância da criação do Fundo de Desenvolvimento e Conselho de Desenvolvimento Metropolitano da RMS/PA. Tanto o Fundo como o Conselho estão na proposta inicial de criação da RMS/PA. Outra demanda necessária diz respeito à adequação enquanto região metropolitana em atendimento à Lei de Criação – Lei n. 13.089, de 12 de Janeiro de 2015, que institui o Estatuto da Metropóle. Destaca-se, ainda, que esses territórios encontram-se em discussão e análise com

[23] Fonte: Disponível em: https://santarem.pa.leg.br/carlos-martins-solicita-regulamentacao-da-lei-que-criou-a-regiao-metropolitana-de-santarem/ Acesso em 1 mar. 2023.

proposta de separação do estado do Pará, devido a emancipação de um novo estado denominado Tapajós.

Identificou em matérias de Portais do Governo do Estado do Pará que em 2015 houve iniciativa pela regulamentação da RMS, com participação de representantes dos municípios. Outra informação identificada observou-se no Portal[24] da Assembleia Legislativa do Pará: os presidentes das Câmaras Municipais dos Municípios da Região em 2021 reuniram-se com representação de deputados estaduais com pauta relacionada à regulamentação da Região como área metropolitana e com finalidades de integração, bem como fundos e benefícios para o desenvolvimento – o que, considerando as fontes pesquisadas, ainda está em processo.

4.1.1 Os Municípios da RMS

Apresentam-se os dados populacionais, área territorial e indicadores dos municípios da RSM/PA:

Tabela 1 – Dados gerais de habitantes, área territorial e indicadores dos municípios da RMS (IBGE/Censo 2010)

	LOCALIDADES		
INDICADORES	**BELTERRA**	**MOJUÍ DOS CAMPOS**	**SANTARÉM**
População (hab.) estimada [2021]	17.944	16.282	308.339
Área (em km²) [2021]	4.398,418	4.988,236	17.898.389
IDHM	0,588	-	0,691
PIB *per capita (R$)*[2021]	10.460,11	11.992,63	17.950,24
IDHM Renda	0,548	-	0,632
Renda per capita	241,57	-	409,07

Fonte: Tabela adapatada pela autora, conforme Santos e Colares (2022) e com base nos dados do site do IBGE/Panorama de Belterra/Mojuí dos Campos/Santarém-Pará.2023. Dados do Censo Cidades (2010a; 2010b; 2010c).

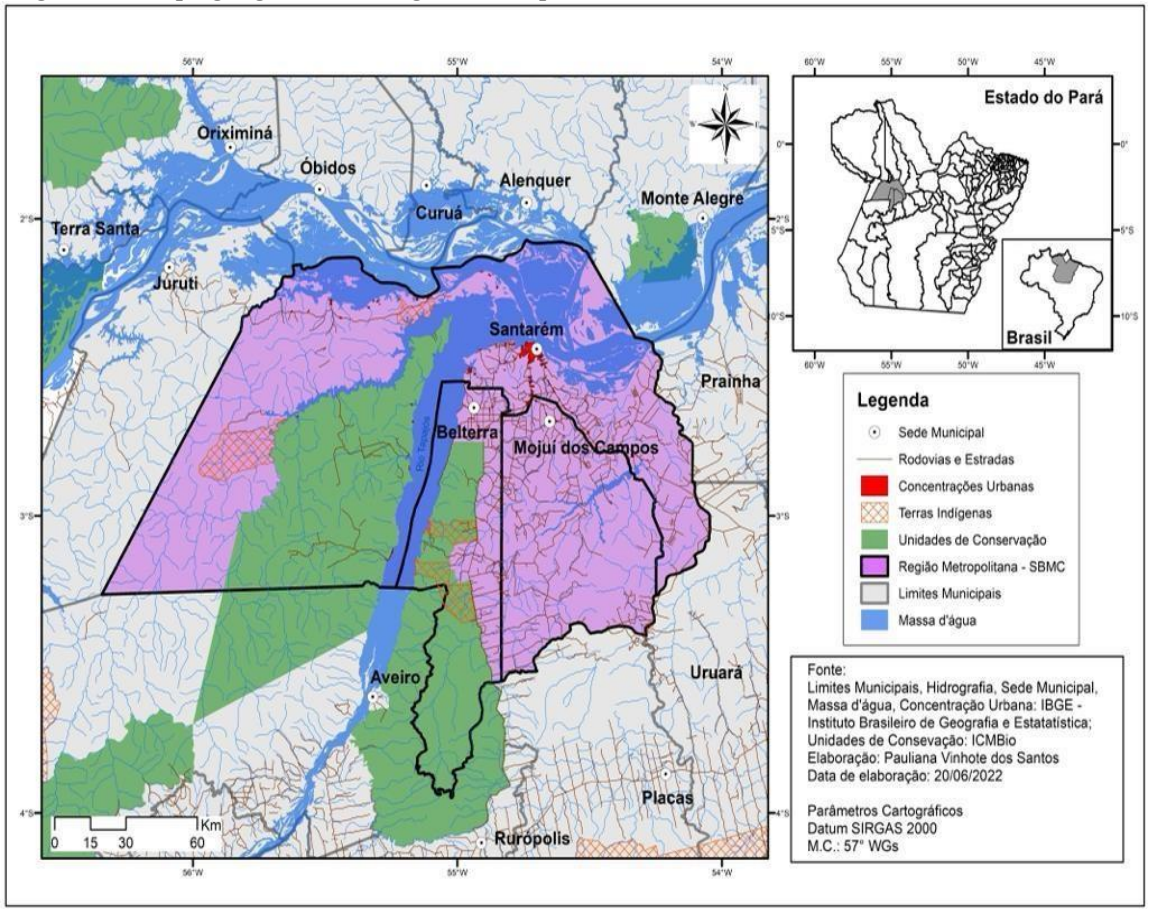
Ao considerar as informações da Tabela 1, evidencia-se o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM), estando Belterra no 66º lugar no estado do Pará, conforme IBGE/Cidade Censo 2010, o mais baixo em comparação com o IDHM de Santarém (Sede). Em virtude da emancipação do município de Mojuí dos Campos em relação a Santarém ocorrida em 2013, aquele município não identificou dados do período censitário nacional. Atenta-se para o fato de que os dados listados na Tabela 1, quanto às dimensões do

[24] Disponível em: https://redepara.com.br/Noticia/143953/governo-constroi-modelo-de-regulamentacao-da-regiao-metropolitana-de-santarem. Acesso em 10 abr. 2023. Disponível em: https://www.alepa.pa.gov.br/noticiadep/5117/154 Acesso em 01 mar 2023.

desenvolvimento humano relacionadas à longevidade, educação e renda *per capita*, esses permitem indagar sobre ao contexto da região quanto a similaridades e diferenças, considerando suas características territoriais, de renda e de taxa populacional.

A região pertence à divisão territorial denominada Região de Integração do Baixo Amazonas do Estado do Pará, Amazônia, Brasil, possui uma área de 27.285.426 km^2 (Pará, 2017), composta por três municípios, sendo eles Belterra, Santarém e Mojuí dos Campos, conforme Figura 2.

Figura 2 – Mapa geográfico da Região Metropolitana de Santarém/PA



Fonte: Colares, Santos e Colares (2023).

No mapa (Figura 2), observa-se a localização dos três municípios circunvizinhos, de proximidade geográfica situada na confluência dos rios Tapajós e Amazonas, com distância de cerca de 800 km das metrópoles da Capital de Manaus e Belém. Os municípios possuem acesso de três formas, sendo a partir de transporte aéreo, terrestre e hidroviário, este último o mais utilizado e importante meio de locomoção da população entre comunidades, cidades, países, pela sua rede hidrográfica (Amazonas, Tapajós, Arapiuns, Curuá-Una, Moju e Mojuí), com embarcações pequenas, de médio e grande porte. Além disso, destaca-se sua área

de exportação de grãos pelo porto, sendo referência de rota comercial envolvendo a RMS na dinâmica econômica estadual, nacional e internacional.

Observa-se, ainda, no mapa (Figura 2), como uma das principais vias terrestres o acesso através da BR-163 (Rodovia Federal Santarém-Cuiabá), que interliga Santarém ao município de Rurópolis, com 229 km de estrada, além da BR-230 (Rodovia Transamazônica), o que percorre e passa por diversos municípios. No campo econômico, a RMS

> [...] historicamente teve sua origem a partir do extrativismo de diversos ciclos de produtos. A rica biodiversidade existente na região, por muitas décadas, sustentou o modo de vida da população (indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e outros) em conformidade com a natureza. Esses povos determinaram o processo de produção e reprodução de vida, por meio da utilização do manejo dos recursos naturais (extrativismo, pesca, caça, agricultura, extração madeireira para construção de residências e embarcações, etc.) (Santos, 2019, p. 30).

As características geográficas dos territórios dos municípios influenciam nos modos de vida de sua população, que perpassa o desempenho na economia local e sua relação com o país e outros países, de singularidades e especificidades. A sua população possui uma identidade multifacetada em um contexto urbano-regional-rural, de áreas de rios, várzea, cidade, florestas, com povos tradicionais, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, com maior concentração de habitantes na área rural, com presença de agricultores familiares e famílias assentadas, tendo o município de Santarém a maior parte populacional, sendo denominada Sede da RMS/PA. “É uma metrópole em formação, onde a diversidade socioespacial se associa tanto ao perfil hegemônico metropolitano, quanto à origem amazônica ribeirinha (Gomes *et al.*, 2017).

A Região tem sua característica socioeconômica e ambiental com base na produção econômica adotada pela dinâmica do capitalismo na região, conforme configuração das formas como o Estado brasileiro tem assumido o seu desenvolvimento, enquanto região da Amazônia (Witkoski, 2007). É uma região criada para a interseção de políticas públicas sociais, incluindo atenção para a educação. Porém, percebe-se que parte da população vive na extrema pobreza, com políticas públicas ainda incipientes, o que provoca fragilidade na consolidação de direitos de vida digna e com cidadania. Apesar de se tratar de região com uma riqueza imensurável de biodiversidade, recursos minerais, naturais, dentre outros, encontra-se situada como “[...] periferia do sistema capitalista mundial” (Becker, 2005, p. 19), que instiga sobre o direito humano à educação na Amazônia (Araújo, 2013).

Conforme Ferreira e Vieira (2018) e Maia (2021), os municípios de Mojuí dos Campos e Belterra formam a periferia da RMS, sendo Santarém sua sede. Para Gomes *et al* (2017, p. 913), é uma região de contradições, "[...] apesar de se justificar como metrópole, apresenta uma trajetória diferente das RMs classicamente conhecidas". No que diz respeito ao processo de trajetória histórico-territorial da RMS/PA, evidencia-se o seu processo de formação social e econômica interligado à própria história da região amazônica brasileira, com surgimento de vilas e posteriormente elevação à categoria de cidades, os primeiros municípios surgidos possuem sua localização próxima às margens do rio Tapajós, em virtude do processo de colonização portuguesa e catequese jesuítica, de missões religiosas, estando estas relacionadas ao surgimento, por exemplo, de Santarém no século XVII (Colares, 2003).

Ao longo de sua história, o território que constitui a RMS/PA teve a reestruturação das áreas de suas fazendas, conforme o regimento do Diretório de Índios, transformando áreas para atividades agrícolas, visando a subsistência do processo colonizador, o que foi sendo utilizado por mão de obra indígena posteriormente com adoção de mão-de-obra de negros africanos, em virtude da fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão[25], a qual possuía finalidade voltada para a extração das drogas do sertão[26], além de pesca e extrativismo (Maia, 2021).

Após esse período, no século XIX e início do século XX, houve a adoção pelo Estado brasileiro da expansão comercial internacional da produção da borracha amazônica (seringueira), o que provocou o surgimento de cidades, como Belterra da RMS/PA, porém, com o fracasso de sua atividade econômica. Por conseguinte, destaca-se que no período dos governos militares, que se iniciou em 1964, houve na RMS transformações na vida e no trabalho de suas populações tradicionais e locais, mudanças ambientais com formação de cidades e vilarejos, como regiões periféricas a partir da implantação de projetos de grande porte na área de mineração, pecuária, implantação dos polos agroindustriais e agropecuários,

[25] Conforme Maia (2021), a Companhia Grã-Pará e Maranhão teve em seu momento inicial processo de instituição em junho de 1755, no qual "[...] teve como motivo assegurar o domínio territorial da Amazônia a Portugal. A Coroa, preocupada com a segurança e com o domínio político da Amazônia, encontrou na Companhia o meio mais eficaz de salvaguardar sua soberania num rico patrimônio, permanentemente ameaçado pela luta das grandes potências, que há muito haviam inaugurado a partilha política e econômica do Atlântico brasileiro" (Dias, 1970, pp. 32-33). No decorrer da colonização do Brasil, "[...] Por volta de 1640, eles haviam conseguido expulsar os demais forasteiros. Em seguida, a coroa procurou povoar o rio Amazonas e seus afluentes, bem como incentivar a agricultura e a exploração de produtos naturais que pudessem ser comercializados na Europa".

[26] Drogas do Sertão, "[...] espécies nativas da floresta, conhecidas no período colonial como drogas do-sertão, fornerciam recursos valiosos, tais como resinas, frutos, cascas, bulbos e folhas, passaram a ser remetidas ao porto de Belém do Pará e, de lá, transportados até a Europa, onde eram vendidos. Dentre as drogas-do sertão, podemos citar o anil, o cacau, a salsa-parrilha, o óleo de copaíba, favas de baunilha e a casca de uma árvore que, hoje em dia, é considerada uma raridade da floresta amazônica: o pau-cravo (*Dicypellium caryophyllaceum*)" (Donini; Santos, 2015. p. 1).

abertura de rodovias, como o projeto da Rodovia Federal Cuiabá-Santarém (BR-163), Rodovia Transamazônica (BR-230), aglomerados urbanos, além da criação da hidrelétrica Curuá-Una (PA-254), o que não foi terminado em sua completude. Sendo essas ações governamentais por meio de políticas desenvolvimentistas.

A partir desse contexto, o Estado brasileiro passa pela atenção da institucionalização de iniciativas de experiências de regiões metropolitanas, o que foi sendo respaldado pela Constituição Federativa do Brasil de 1967, quanto à responsabilidade dos governos estaduais pela gestão. Após a Constituição de 1988, houve a responsabilidade em regime de colaboração entre estados e municípios, quanto à responsabilidade de gestão de regiões metropolitanas (Gomes, 2017; Garson, 2009). Ao considerar o processo da trajetória histórica territorial da RMS/PA, evidencia-se, por conseguinte, informações gerais de cada município, conforme o Quadro 12:

Quadro 8 – Informações gerais dos Municípios da RMS/PA – história (continua)

MUNICÍPIOS	ASPECTOS GERAIS HISTÓRICOS
Belterra	Foi criada a partir da política econômica de desenvolvimento nacional baseada na exploração da borracha, com influência da *Ford Motor Companhy* dos Estados Unidos (EUA), em 1934. Após o fracasso do mercado da borracha sintética, sendo extinta a área da Companhia Henry Ford, em 29 de outubro de 1945, passando a ser incorporada a área ao Patrimônio da União, do Instituto Agronômico do Norte (IAN), posteriormente sendo administrada pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa). Sua emancipação como novo município, com área territorial desmembrada da cidade de Santarém, ocorre no teor da Lei Estadual n. 5.928, de 23 de dezembro de 1995.
Mojuí dos Campos	A história da cidade de Mojuí dos Campos começou por volta de 1914, com a migração de famílias nordestinas à região, do que posteriormente houve o registro de 50 famílias advindas do Ceará, em 1952. Teve sua elevação à categoria de vila pela Lei Estadual n. 3.227, de 31.12.1964. A partir da Lei Estadual Fin. 6.268, de 07-12-1999, com emancipação política como novo município, emancipado em 2013 da cidade de Santarém. Sua economia tem destaque no desenvolvimento dos *commodities* agrícolas das culturas de soja, arroz e milho, além da área de indústria, serviços, pesca e extrativismo.
Santarém	O município de Santarém teve seu processo de formação territorial a partir da colonização portuguesa no Brasil, em 1661. Foi fundado pelo Padre João Bettendorf, em 22 de junho de 1661. A princípio teve sua denominação como aldeia do Tapajós, com elevação à categoria de vila denominada Santarém em 1758, por Francisco Xavier de Mendonça Furtado (governador de Província do Grão Pará). Em 24 de outubro de 1848 foi elevada à categoria de cidade, em virtude de notável desenvolvimento na região, e sua elevação à categoria de município ocorreu em 22 de junho de 1661, o que faz de Santarém uma cidade a completar 362 anos de história.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023) a partir dos estudos de Colares (2003), Santos (2016), Maia (2021), Ferreira e Vieira (2018) e no portal do IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/mojui-dos-campos/historico. Acesso em 1 mar. 2023.

Ao considerar os dados do Quadro 12, destaca-se, inicialmente, as informações sobre Santarém, caracterizada por áreas de floresta, rios, estradas, extensos campos naturais e ricos ecossistemas de várzea, com presencça de pesca artesanal e industrial, pela agricultura, assentamentos de comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e pela

pecuária extensiva ao longo das rodovias e do planalto santareno. Santarém possui área territorial distribuída em 70,33% na zona urbana e 29,77% com divisão distrital com cerca de 55 bairros na zona urbana e cerca de 700 comunidades distribuídas na zona rural (rios, lagos, áreas de terra firme na região de planalto), com base de atividades principalmente do setor primário, tais como agricultura, pecuária e extrativismo na zona rural (Ferreira; Vieira, 2018; Maia, 2021).

Nesse sentido, reitera-se que a organização da RMS/PA, apesar da carência de regulamentação, possui Santarém (sede) como referência para os demais municípios em diferentes aspectos, tais como: bens e serviços na área da educação, com presença de instituições de ensino superior (públicas e privadas); transportes; na economia (bancos, comércio, setor imobiliário, dentre outros); saúde (presença do Hospital Regional de média e alta complexidade, que atende aos municípios do Baixo Amazonas) etc. (Gomes e*t al*., 2017). Santarém é considerada, ainda, polo de educação, atualmente contando com 14 instituições de ensino superior, sendo duas delas públicas (Ufopa e Uepa) e 12 privadas.

Em relação ao contexto histórico de Belterra, Santos (2016) descreve em seus estudos que o município resulta do processo de colonização norte-americana na Amazônia, com a adoção da política desenvolvimentista nacional e autorização da utilização de seu território pela Companhia Henry Ford[27]. Ou seja, um território dentro do Brasil administrado pelos EUA/Companhia, o que teve repercussão sobre a organização da educação local e na arquitetura padrão norte-americano nesse município, tendo desta forma a implantação de produção de borracha provocado uma migração de trabalhadores para o trabalho no seringal, com divisões funcionais entre funcionários, bem como a presença de barões e baronesas que moravam em lugares distintos na Vila.

Em 1945, houve o fracasso do mercado da borracha sintética, o que provocou mudanças na gestão administrativa territorial. No ano de 1995 foi criado o município de Belterra, com sua emancipação política de Santarém visando organização própria e gestão local da educação, saúde, economia, cultura, com atenção para a agricultura e área de proteção ambiental, considerando sua vocação socioambiental de 70% de Floresta Nacional do Tapajós, 10% de Área de Proteção Ambiental (APA) Aramanaí.

Ao descrever o contexto geral do município de Mojuí dos Campos, descreve-se que as primeiras famílias nordestinas, ao povoarem a localidade, identificaram áreas de

[27] No início do século passado no governo do major Roberto Carlos Vasco Carneiro de Mendonça, que passou um “Termo de Opção” de uma área de 281.500ha para a Companhia Henry Ford que iniciou os trabalhos de 7 Instituído por meio da Lei Nº 051/2006 (Santarém, 2006). (Maia, 2021).

muitos capins, denominados “mojuís”, o que deu origem ao nome da cidade: Capins dos Campos ou Mojuí dos Campos, sendo este o 144º município paraense (IBGE, 2023). Prosseguindo, Mojuí dos Campos teve sua lei estadual de criação como novo município, porém, sua emancipação política da cidade de Santarém deu-se somente em 2013. Possui característica populacional de assentamento, com desafios no acesso à infraestrutura, saúde pública, dentre outras áreas, a exemplo de Belterra, em comparação com as três cidades da RMS/PA. Entretanto, possui vocação de grande porte na área da agricultura, com economia adotada pelo agronegócio.

4.1.2 Panorama da Educação dos Municípios da RMS/PA

Apresenta-se nesta subseção o panorama da educação pública dos municípios da região considerando as Leis Orgânicas Municipais do *caput* de educação, dados de aspectos gerais referentes à gestão da educação municipal sobre o demonstrativo de número de escolas, matrículas por alunos, docentes, percentuais de distorção idade-série dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, taxas de rendimento de aprovação, reprovação e abandono escolar da RMS/PA, dados de indicadores de desenvolvimento da educação básica e financiamento público no período de 2015 a 2023. Finaliza-se com dados referentes ao atendimento de educação em tempo integral da RMS/PA.

a) Educação na Lei Orgânica (LOs) e Gestão da Educação Municipal

A CF de 1988 estabelece em seu Artigo 29 que “[...] o município reger-se-á por lei orgânica, […] aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado”. Neste sentido, ao considerar os documentos das LOs dos Municípios da RMS/PA, concorda-se com Abbiati (2019) tratar-se de “[...] constituições municipais, contendo preceitos inerentes à organização do ente subnacional bem como as competências e atribuições dos poderes executivo e legislativo, conforme estabelece o Artigo 29 da CF de 1988” (Abbiati, 2019, p. 108), pois os municípios são regidos pelas LOs.

Nesse sentido, “[...] cada Município pode determinar suas próprias leis, desde que observadas e atendidas a Lei Maior e demais legislações federais e estaduais” (Santos; Colares, 2023, p. 83). Em relação à caracterização da educação presente nas Leis Orgânicas

(LOs) referente aos três municípios da RMS/PA, menciona-se a configuração da educação no planejamento público, considerando aspectos gerais.

Assim sendo, obtiveram-se dados nos portais institucionais municipais conforme o Quadro 10, quanto à descrição das Leis Orgânicas Municipais da Região Metropolitana de Santarém/PA, com destaque para o capítulo sobre Educação:

Quadro 9 – Leis Orgânicas dos Municípios da Região Metropolitana de Santarém/PA

MUNICÍPIO	**LEI ORGÂNICA**	***CAPUT* EDUCAÇÃO**
Belterra	Lei Municipal n. 1/1997. Atualizada pela Emenda n. 1/2014, e Emenda n. 23, de 12.12.2017.	TÍTULO III, *caput* III, seção I Art. 95. A educação, direito de todos e dever do poder público [...], objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Mojuí dos Campos	Lei Municipal n. 1/2013, de 11.12.2013.	TÍTULO VII, *caput* III Art. 223. A educação, direito de todos, é um dever do Município e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, baseada nos princípios de democracia, da liberdade de expressão, de solidariedade e de respeito aos direitos humanos, visando constituir-se instrumento de desenvolvimento de capacidade de elaboração e de reflexão crítica da sociedade.
Santarém	Lei Municipal n. 1, de 5 de abril de 1990. Atualizada pela Emenda n. 6, de 01.12.2004, pela Emenda de 5 de novembro de 2015.	TÍTULO IV, *caput* III, Seção I Art. 94. A educação, direito de todos e dever do Poder Público e da família, é baseada nos princípios da democracia, do respeito aos direitos humanos, da liberdade de expressão, da solidariedade, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da cidadania e da qualificação para o trabalho. Alteração feita pelo Art. 41. - Emenda a Lei Orgânica n. 6, de 1 de dezembro de 2004.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir das Leis Orgânicas Municipais disponíveis no *site* da Câmara Municipal (Belterra, 1997; Mojuí dos Campos; 2013; Santarém, 1990).

Observa-se no Quadro 10 que os municípios da RMS/PA estão coadunados com a CF de 1988 e com a Constituição do estado do Pará, aprovada em 5 de outubro de 1989, atualizada pela Emenda Constitucional (EC) n. 85/2022. As LOs obtiveram aprovação em diferentes períodos e possuem atendimento ao dispositivo legal quanto à definição de um capítulo destinado à Organização da Educação Municipal com vistas aos princípios constitucionais do direito à educação, dever do poder público.

Ressalva-se o caso de Mojuí dos Campos, no qual se percebe em seu artigo 223 do Capítulo da Educação a ocorrência de diferença, distanciamento do Art. 193 da CF (1988), não sendo referenciado no texto de sua normativa quanto à definição de finalidade da educação ao "[...] desenvolvimento pleno/integral da pessoa humana, exercício da cidadania e qualificação

do trabalho". Ou seja, apresenta outra finalidade, não contemplando a educação coadunada ao sentido de concepção ampliada sobre educação integral apresentada na Lei Maior do Estado brasileiro. Por sua vez, não representa ausência de finalidade, mas questionamento quanto à sua intenção de formação das pessoas para uma educação integral ao cidadão ou não.

Outra observância diz respeito ao fato de que os municípios determinam que a educação é dever do poder público e/ou da família, no caso de Mojuí dos Campos, determina que "[...] é um dever do Município e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, baseada nos princípios de democracia, da liberdade de expressão, de solidariedade e de respeito aos direitos humanos" (Mojuí dos Campos, 2013, p. 55).

Em síntese, os trechos das LOMs compreendem as leis voltadas à educação e se constituem como fontes históricas documentais de grau de relevância para a produção dos conhecimentos (Sanfelice, 2013). Porém, a lei em si não pode afirmar que o direito foi efetivado, exercido e garantido, por isso a importância da criação de Sistemas de Ensino Municipais. Fundamenta-se, em Saviani (2017), a concepção de sistema educacional, como sendo uma unidade de elementos intencionalmente reunidos no sentido de chegar a um conjunto coerente e operante, com objetivos comuns, aos anseios e imperativos da sociedade civil e política. Todas as LOs apresentam o capítulo sobre a Educação municipal, com especificidades, semelhanças e distanciamentos, considerando suas realidades e contextos, a constituição dos sistemas próprios de ensino (ver seção 5, suitem 5.1).

As LOMs apresentam a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo fundamental para a garantia e efetivação desse direito, porém, há indicação de concepção pedagógica de educação nas Leis. Nas LOs são apresentados os *caputs* da Educação e dispõem, ainda, sobre os sistemas de ensino e plano municipal da educação, sendo esses elementos e instrumentos políticos importantes para a organização da educação local a partir da ação coletiva, deliberativa, consultiva e de análises, proposições do planejamento de políticas públicas educacionais que consideram seu contexto e realidade. Assim, o grau de autonomia e descentralização deve se dar em prol da melhoria do atendimento educacional dos seus municípios.

b) Organização da Educação Municipal Atendimento educacional da rede pública municipal da RMS/PA

Em relação à organização da educação municipal, a responsabilidade é das secretarias municipais de educação. Quanto aos trabalhos na administração pública em sua

área, visam orientação, coordenação e supervisão dos órgãos e entidades, conforme a abrangência de suas competências e atribuições previstas nas Leis Orgânicas Municipais.

As secretarias municipais de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém possuem organização da rede pública municipal a partir de uma política de nucleação das escolas-polo (com número maior de estudantes e com infraestrutura física mais adequada) e escolas anexas (estabelecimentos menores em comparação com as escolas-polo, número menor de estudantes, professores e menor ou menos infraestrutura e/ou menos adequada), distribuídas e divididas nos seus territórios, considerando as características geográficas e culturais na área urbana e rural.

As especificidades de contextos amazônicos no Pará, na região metropolitana de Santarém, determinam a organização política, pedagógica, administrativo-financeira da gestão municipal para atendimento da educação escolar diante da diversidade socioambiental e geográfica (comunidades de áreas de rios, várzea, planalto, assentamentos), étnico-cultural (povos indígenas e comunidades quilombolas).

No caso de Belterra, a organização administrativa da rede de ensino abrange a área urbana (sede) e rural (Região Tapajós e Planalto/BR-163), considerando a abrangência geográfica das escolas, conforme dados de Santos (2016), Sousa (2020), Belterra (2015; 2024), o que influencia a organização administrativa (organograma) da secretaria municipal para atendimento regionalizado por coordenações pedagógicas que atendem as três principais áreas, além de demais coordenações para atendimento aos níveis de ensino e políticas educacionais. Apresenta-se no Quadro 11 a demanda territorial que a Semed atende:

Quadro 10 – Organização da Educação Municipal e área de abrangência – Belterra

ÁREAS	LOCALIDADES	COMUNIDADES/POVOS ATENDIDOS – ESPECIFICIDADES
Área Urbana (Sede)	Bairros da cidade e Centro, Comunidades de Porto Novo, Pindobal/ Aramanaí	----
Área Rural (Região Tapajós)	Maguari, Piquiatuba, Jenipapo, Revola, Santa Cruz, São Domingos, Jamaraquá, Acaratinga, Taquar, Itapaiuna, Pini	Comunidades Indígenas/ Àrea de Proteção Ambiental/ Área da Floresta Nacional do Tapajós- Flona/ Área de Assentamentos - Incra
Área Rural (Região Planalto BR-163)	Escolas situados entre o km 34 da BR-163, da Comunidade do Amapá até o km 140 – Br-163 Comunidade de Cannaã. As comunidades com escolas-polo são: Trevo de Belterra/ São Francisco/ São Jorge e Corpus Christi.	Àrea parcial da Floresta Nacional do Tapajós no entorno da BR-163

Fonte: Santos (2016), Sousa (2020), Belterra (2015; 2024).

A seguir, no Quadro 11, descreve-se a organização da área de abrangência do atendimento educacional de Mojuí dos Campos:

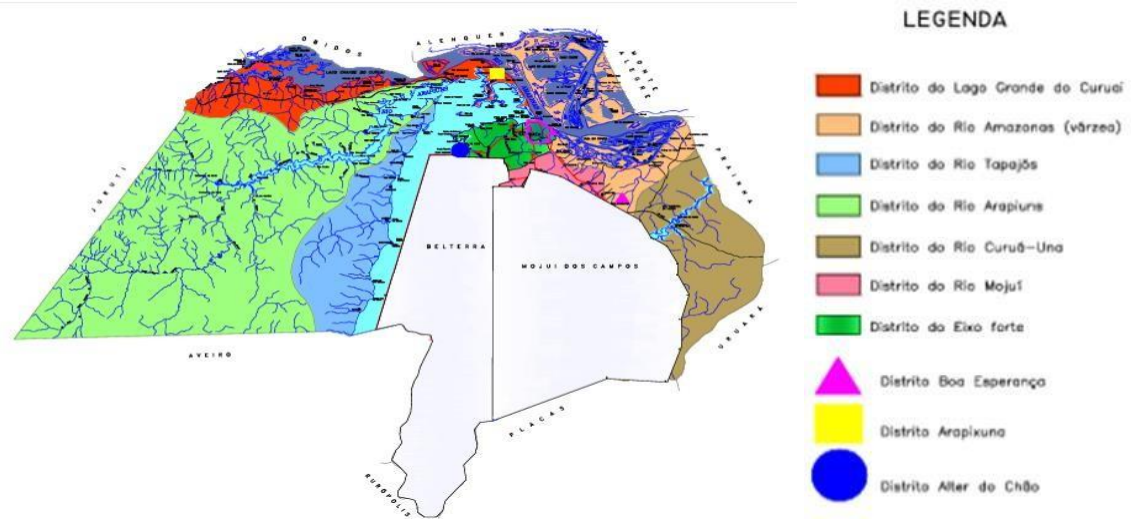
Quadro 11 – Organização da Educação Municipal e área de abrangência – Mojuí dos Campos

ÁREAS	LOCALIDADES	COMUNIDADES/POVOS ATENDIDOS – ESPECIFICIDADES
Área Urbana (Sede)	Bairros da cidade e Centro	--------
Área Rural e Assentamentos (Região Planalto BR-163 e Região Planalto - Rodovia Curuá-uma)	**Comunidades:** Castanhal da Boa Vista, Ubinzal, Igarapé da Lama, São Paulo, Monte Sinai, Novo Progresso, Pataua, São Francisco do Moju, Boa Fé, Una II, São Raimundo do Moju, Agrícola Vila Goiana, Riacho Verde, São Francisco do Puraque, Baixa D'água, Vista Alegre do Rio Moju, Igarapé da Onça, Terra de Areia, Br 163 Km 130 Igarape do Feitosa, Nova Canaã, Comunidade Palhal do Una, Santa Maria do Aru, São João, Castanheira, Bananeira, Valha-me Deus, São Xavier, Santa Terezinha, Igarapé da Pedra, Palhalzinho, Corpus Crhisti.	Assentamentos do Incra PA Moju I e II /Br 163, Km 101 - Bom Jesus, Senhora dos Navegantes, Nova Vitoria, e Comunidade do Vale Verde.

Fonte: https://qedu.org.br/municipio/1504752-mojui-dos-campos/censo-escolar.

Diante do contexto, optou-se pela apresentação em forma de mapa distrital, conforme fonte pesquisada, no sentido de contextualização e apresentação do município diante da diversidade socioambiental, étnico-cultural e geográfica, a qual o poder público e o sistema de ensino precisam de atenção para o atendimento escolar.

Figura 3 – Mapa Distrital de Santarém/PA



Fonte: Imagem contida no site https://sapl.santarem.pa.leg.br/media/sapl/public/anexonormajuridica/2018/75/03._distritos_rurais_atual.pdf.

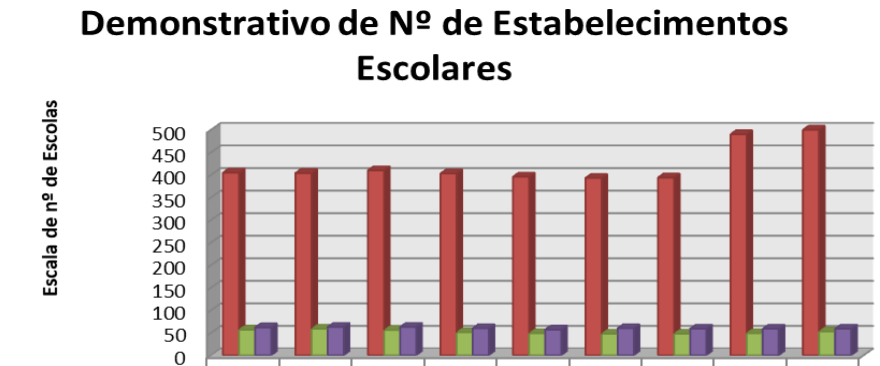
Santarém possui na organização territorial a divisão de 10 distritos[28], que a Secretaria de Educação precisa atender em sua rede municipal, sendo eles de áreas de rios,

[28] Segundo Silva (2022, p. 17), "Um distrito, de acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), é uma região administrativa interna pertencente a um município que ao ser criado possui uma representação cartográfica, ou seja, uma representação do mapa do distrito com a delimitação dos

várzea, planalto, terra firme, cidade – o que inclui região da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns (Resex) –, comunidades indígenas e quilombolas. Tais distritos são: Lago Grande do Curuaí, Rio Amazonas, Rio Tapajós, Rio Mojuí, Rios Arapiuns, Rio Curá-una, Eixo Forte, Arapixuna, Boa Esperança e Alter-do-Chão. Em 2024, houve ação do Governo do Estado Pará para a aprovação do Distrito Industrial de Santarém, conforme dados do *site* da Prefeitura Municipal.

Diante do contexto amazônico municipal, prossegue-se quanto ao atendimento educacional dos municípios da RMS/PA, em demanda geral considerando os estabelecimentos escolares, no período investigado, conforme dados do Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Demonstrativo de n. de Estabelecimentos Escolares da RMS/PA 2015-2023



	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Santarém	405	404	410	403	396	393	394	490	500
Belterra	57	59	56	51	49	48	48	49	53
Mojuí dos Campos	62	63	63	60	57	60	59	59	59

Fonte: Elaborada e organizada pela autora (2024) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022) e Relatório PIBIC/UFOPA (Colares; Silva, 2023). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 20 jun. 2024.

Inicialmente, ao mencionar estabelecimentos escolares, entende-se por eles os espaços físicos destinados a oferta da educação escolar formal, "[...] por vezes adaptados, como igrejas, barracões comunitários, casas alugadas, sedes esportivas, alguns construídos de madeira, alvenaria, palha, dentre outros espaços" (Santos, 2016). Observa-se a quantidade maior de estabelecimentos escolares para atendimento educacional municipal de Santarém. Deve-se considerar o número maior de habitantes, com um aumento do número de escolas no período de 2015 a 2024, diferentemente de Mojuí dos Campos, que teve redução de

pontos de demarcação do território onde se localiza o mesmo. Cada estado pode definir os termos e critérios para a criação de um distrito, no caso específico do estado do Pará, a Constituição Estadual de 1989 define os critérios seguidos por outros dispostos na Lei Orgânica Municipal de Santarém - LOM de 1990.

estabelecimentos, enquanto Belterra teve uma redução de escolas maior entre 2019 a 2022. Acrescentam-se dados referentes à oferta em área urbana e rural, considerando panorama de atendimento por parte da rede municipal, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Quantitativo de escolas na área urbana e rural da Rede Municipal da RMS/PA

Municípios	**Belterra**		**Mojuí dos Campos**		**Santarém**	
Anos/Área	**Urbanas**	**Rurais**	**Urbanas**	**Rurais**	**Urbanas**	**Rurais**
2015	10	47	04	58	83	322
2016	10	49	05	58	84	320
2017	10	46	06	57	86	324
2018	10	41	06	54	88	315
2019	10	39	06	51	88	308
2020	10	38	06	54	89	304
2021	10	38	06	53	89	305
2022	10	38	06	52	93	304
2023	10	39	06	51	94	309

Fonte: https://qedu.org.br/municipio/1504752-mojui-dos-campos/censo-escolar https://qedu.org.br/municipio/1501451-belterra/censo-escolar; https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem/censo-escolar.

Na Tabela 2 identifica-se a quantidade elevada de estabelecimentos escolares na área rural dos três municípios, o que repercute e exige a atenção do poder público e dos sistemas de ensino quanto à criação de ações, programas, políticas educacionais, planos municipais que respeitem a garantia do direito à educação das escolas do campo, bem como de sua identidade amazônica, representando comunidades escolares com margem de quantitativo escolar de 80% a 90% da rede pública municipal.

Ao considerar a política de educação no campo, menciona-se o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que descreve as populações do campo e escolas do campo, respectivamente da seguinte maneira:

> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
> II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010b).

Diante da legislação e dos dados da Tabela 2, reflete-se sobre o contexto da educação no/do campo (rurais) dos municípios, sendo essa uma das características principais do atendimento escolar. Contudo, destacam-se três (03) aspectos, sendo o primeiro deles o

fechamento de escolas, especialmente na área rural dos municípios; em segundo lugar a organização da rede de ensino em nucleção para atendimento de turmas multisseriadas; e em terceiro lugar as escolas para atendimento de alunos em geral, com atenção às comunidades indígenas, quilombolas, assentamentos rurais/acampados. Todos esses aspectos afetam o direito à educação, o que provoca dados de oscilação quanto à quantidade de estabelecimentos durante o período investigado.

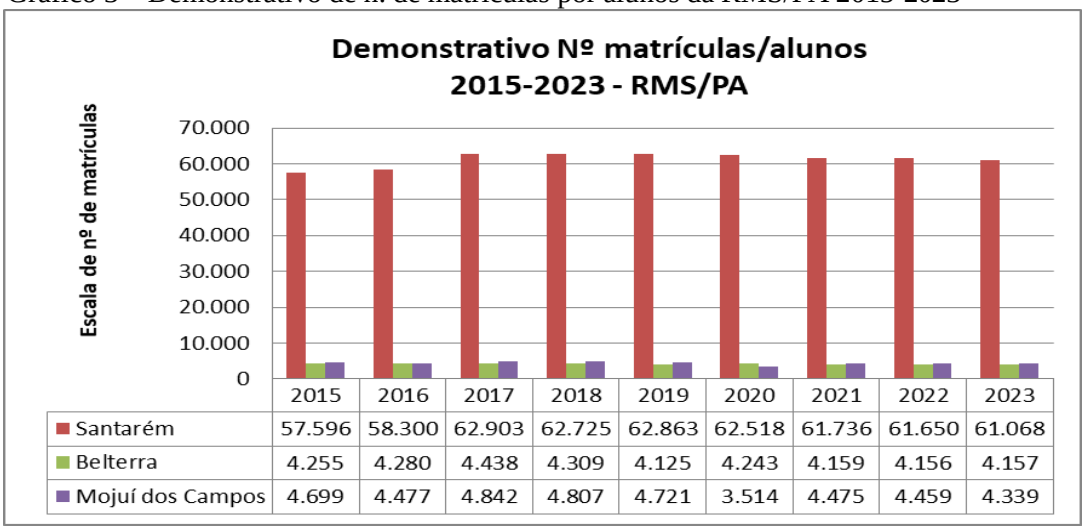
Registra-se que no contexto do estado do Pará, 8.776 escolas foram fechadas, destas 7.242 sendo rurais e 1.534, urbanas, entre os anos de 2000 e 2023. E um número de 1.353 escolas paralisadas então, conforme o Censo Escolar de 2023 (GEPERUAZ – FPEC, CE do Inep, 2023). No ano de 2019, no Relatório Final do II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará, de 1 de Fevereiro de 2019, com participação do Forúm de Educação no Campo/Paraense, realizado em conjunto com a Promotoria de Justiça, o município de Santarém possuía o registro de 53 escolas paralisadas (Pará, 2019). O que exige refletir sobre o direito à educação integral para escolas de/ou oferta de ETI, pois

> [...] o fechamento e paralisação das escolas no campo no Estado do Pará, denunciando a ação ilegal das secretarias municipais e estadual de Educação, com a conivência dos conselhos municipais e estadual de educação, que até o ano de 2017 realizaram o fechamento de 4.452 Escolas segundo o Censo Escolar do INEP, desrespeitando a legislação brasileira, que possui normatização específica restritiva do fechamento das escolas localizadas nas comunidades rurais, indígenas e quilombolas (Lei n. 12.960 de 27/03/2014). (Pará, 2019)[29].

Quanto ao demonstrativo do número de matrículas por alunos da RMS/PA, apresentam-se os seguintes dados:

[29] https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_final_do_ii_seminario_de_combate_ao_fechamento_de_escolas_do_campo_no_estado_do_para_-_2019.pdf.

Gráfico 3 – Demonstrativo de n. de matrículas por alunos da RMS/PA 2015-2023



	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Santarém	57.596	58.300	62.903	62.725	62.863	62.518	61.736	61.650	61.068
Belterra	4.255	4.280	4.438	4.309	4.125	4.243	4.159	4.156	4.157
Mojuí dos Campos	4.699	4.477	4.842	4.807	4.721	3.514	4.475	4.459	4.339

Fonte: Elaborada e organizada pela autora (2024) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022) e Relatório PIBIC/UFOPA (Colares; Silva, 2023). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 20 jun. 2024.

Nos dados obtidos, conforme imagem do Gráfico 3, identifica-se que Santarém apresenta uma progressiva evolução da taxa de matrícula da rede pública municipal correspondente aos anos de 2015 a 2017, porém com redução de 1.835 matrículas nos anos posteriores. Contudo, observa-se que no período de 2019 a 2023 há reduções das matrículas em comparação com anos anteriores, também dos municípios de Mojuí dos Campos e Belterra. Registra-se que nos anos de 2020 a 2022 ocorreu o período pandêmico de Covid-19, além disso, o MEC/Inep (Brasil, 2023b) divulgou o relatório de análise do Censo Escolar 2023, no qual apresenta que

> [...] 2023, foram contabilizadas 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 77 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2022, o que corresponde a uma redução de 0,16% no período. Entre os anos de 2022 e 2023 a rede pública teve uma redução de mais de 500 mil matrículas, enquanto a rede privada expandiu 4,7%, chegando próximo ao nível observado em 2019, antes da pandemia. Quase a metade dos alunos matriculados são atendidos pelos municípios brasileiros (49,3%). Em 2023, a rede privada teve uma participação de 19,9%. Na educação básica, a União tem uma participação inferior a 1% (Brasil, 2023b, p. 5).

Ao considerar os dados de matrículas da RMS/PA do período de 2019 a 2023 e dados do Relatório do Censo Escolar 2023 do Inep/MEC, reafirma-se a análise da redução de matrícula do ensino fundamental dos municípios brasileiros, com expansão de 4,7% da rede privada no país entre 2022 e 2023, permanecendo o percentual de antes da pandemia, em 2019.

São dados que carecem de estudos específicos a serem investigados para avaliação de outros elementos, como êxodo, fechamento de escolas ou não, (pós) pandemia, dentre outros motivos. Evidencia-se que a maioria das matrículas no Brasil é oriunda da rede municipal e estas tiveram impacto da evolução de matrículas na escola pública, com aprofundamento no período pandêmico. Quanto ao atendimento a níveis e modalidades de ensino da rede municipal evidencia-se o contexto amazônico ético-cultural com povos indígenas, comunidades quilombolas e de assentados.

Quanto à educação escolar índigena, faz-se necessário que as legislações supranacionais e nacionais possam reconhecer a luta do processo de reconhecimento e identidade indígena, pois versam sobre o direito à educação escolar pública indígena a ser efetivado pelo Estado brasileiro (Santos 2016). De acordo com Grupioni (2001, p.21), no Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988 em seus artigos 78 e 79, preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural,

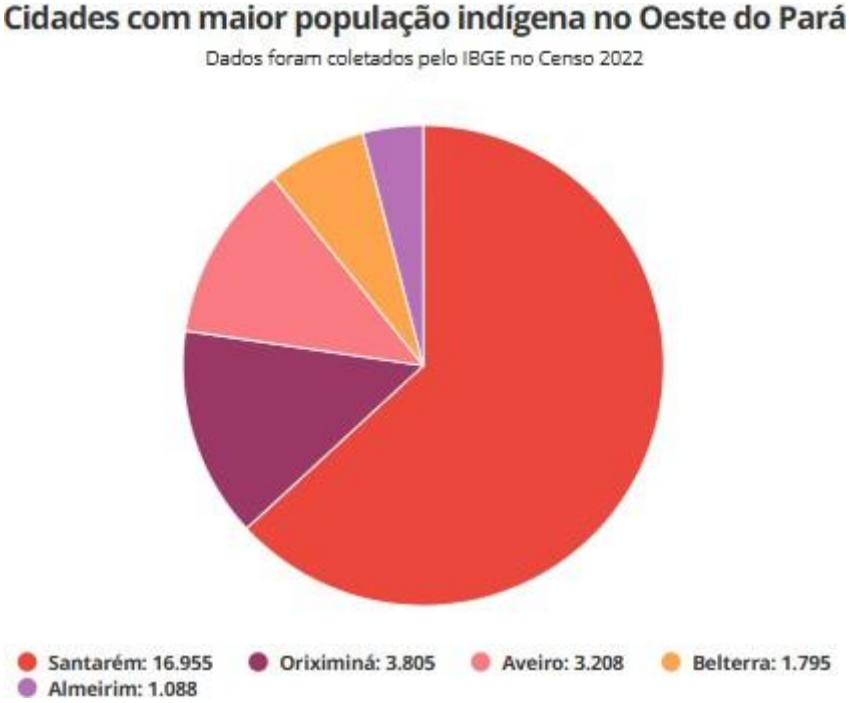
> [...] que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional. Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Em Belterra as comunidades de Marituba, Takuara e Bragança, localizadas na região do Tapajós, são reconhecidas pelo poder público municipal para atendimento da educação escolar indígena. Em Santarém há 13 etnias: Tapajó, Tupaiu, Tapuia, Munduruku, Munduruku-Cara Preta, Maytapu, Tupinambá, Arapium, Arara Vermelha, Jaraqui, Apiaká, Kumaruara e Borari, conforme portal do Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns.

Quanto ao contexto de populações indígenas no oeste do Pará, sua concentração populacional está em Santarém e Belterra. No caso de Mojuí dos Campos, possui cerca de 23.501 habitantes (total da população no Censo 2022/IBGE), destes, 231 habitantes pertencem a povos indígenas, representando 0,98% da sua população.

Para fins demonstrativos da heterogenidedade e diversidade étnico-cultural dos municípios, destacam-se dados sobre as cidades com maior população indígena da região no oeste do Pará, que está na área de abrangência da RMS/PA, dentre outras localidades:

Figura 4 – Dados sobre populações indígenas Região Oeste do Pará – Censo 2022



Fonte: Imagem contida na Reportagem disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2023/08/07/censo-2022-santarem-concentra-maior-populacao-indigena-do-oeste-do-para-veja-os-dados.ghtml. Acesso em 30 jul. 2024.

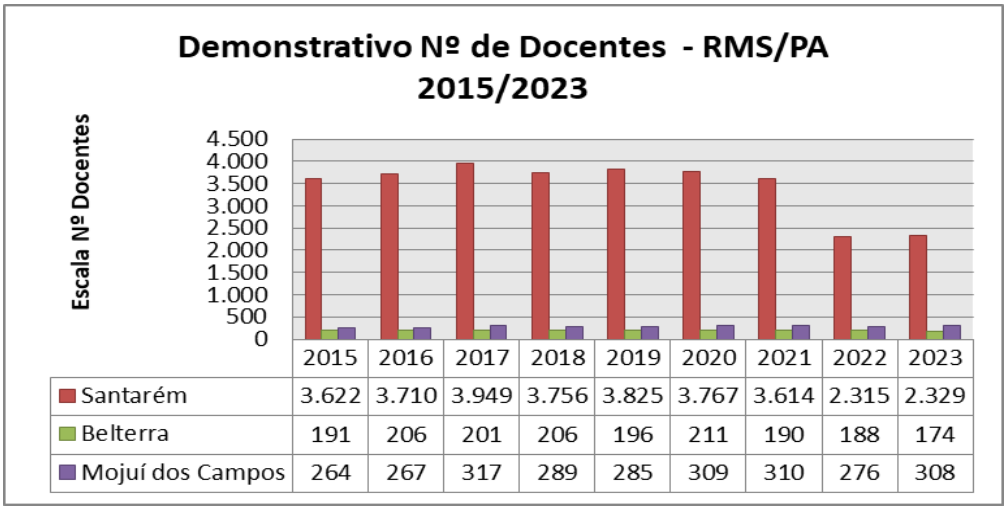
De acordo com os dados, Santarém possuía 16.955 indígenas (maior quantidade) e Belterra 1.795, conforme o Censo 2022/IBGE. Em relação ao atendimento de educação escolar quilombola, o município de Santarém possui 13 comunidades quilombolas, com localização em sua maioria na área de várzea, sendo: Pérola do Maicá, Patos do Ituqui, São José, Vila Marco, Nova Vista, São Raimundo, Saracura, Arapemã, Surubiu-Açu, Tiningu, Bom Jardim, Murumutuba e Murumuru, conforme dados da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS).

A presença de etnia de povos originários da Amazônia, de comunidades de remanescentes de quilombos e de populações em área de assentamentos rurais é marcada pela peculiaridade de seus territórios, o que resulta no planejamento público das secretarias municipais de educação para prover condições de atendimento previstas em lei, bem como

necessitam de adequações/elaborações de projetos político-pedagógicos condizentes com a formação étnico-cultural e afro-brasileira.

Quanto ao demonstrativo de docentes da rede pública municipal da RMS/PA no período de 2015 a 2023, apresentam-se os seguintes dados no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Demonstrativo de n. de Docentes da RMS/PA 2015-2023



	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Santarém	3.622	3.710	3.949	3.756	3.825	3.767	3.614	2.315	2.329
Belterra	191	206	201	206	196	211	190	188	174
Mojuí dos Campos	264	267	317	289	285	309	310	276	308

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2024) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022) e Relatório PIBIC/UFOPA (Colares; Silva, 2023). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 20 jun. 2024. Estatística Municipal (Belterra; Mojuí dos Campos; Santarém, 2024).

Analisando o Gráfico 4, percebe-se que Santarém (município-sede) possuía a maior quantidade de docentes atuando na educação básica da rede municipal da RMS/PA no período de 2015 a 2023, segundo o demonstrativo do número de docentes e levando em consideração sua proporcionalidade em comparação com Belterra e Mojuí dos Campos. Contudo, há uma redução no quantitativo de docentes na rede municipal de Belterra e Santarém, especialmente nos anos de 2022 e 2023.

Na Tabela 3 prossegue-se com o panorama educacional sobre o demonstrativo de percentual de taxa de rendimento de aprovação, reprovação e abandono, com vistas às reflexões pertinentes ao objeto de pesquisa:

Tabela 3 – Demonstrativo de percentual de taxa de rendimento de aprovação, reprovação e abandono escolar de alunos da RMS/PA 2015-2023 – Ensino Fundamental.

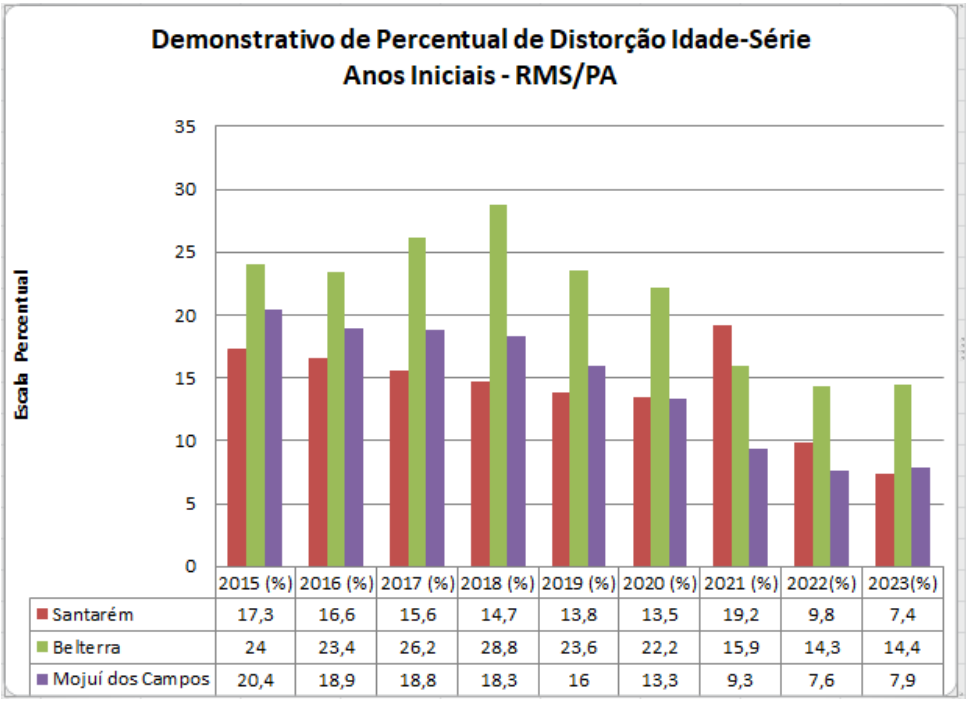
BELTERRA						
Indicadores			**Reprovação (%)**		**Abandono (%)**	
Anos	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	85,8	85,7	13,3	10,2	0,9	4,1
2016	83,1	83,9	16,4	13,9	0,6	3,2
2017	83,4	84,9	15,6	11,1	1,0	4,0
2018	85,5	84,7	13,8	11,4	0,7	3,9
2019	85,9	90,6	14,1	9,4	-	-
2020	97,0	96,4	3,0	3,6	-	-
2021	93,4	93,7	6,6	4,3	-	-
2022	89,4	89,5	10,6	10,5	-	-
2023	91,7	88,5	8,3	11,5	-	-
MOJUÍ DOS CAMPOS						
Inicadores			**Reprovação (%)**		**Abandono (%)**	
Anos	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	92,4	91,3	6,0	5,3	1,6	3,4
2016	91,7	91,2	7,3	5,9	1,0	2,9
2017	94,2	92,9	5,5	5,0	0,4	2,1
2018	93,5	93,2	6,0	6,1	0,5	0,7
2019	94,4	93,1	5,5	6,2	0,2	0,8
2020	100	99,9	-	-	-	0,1
2021	100	99,6	-	-	-	0,4
2022	95,7	94,4	3,1	3,7	0,2	1,9
2023	94,4	93,1	5,5	6,2	0,2	0,8
SANTARÉM						
Inicadores	**Aprovação (%)**		**Reprovação (%)**		**Abandono (%)**	
Anos	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	93,7	91,5	6,0	7,4	0,3	1,1
2016	93,7	91,8	5,4	7,4	0,3	0,7
2017	94,4	92,4	5,4	7	0,2	0,7
2018	94,6	91,9	5,3	7,3	0,1	0,9
2019	94,4	92,7	5,5	6,7	0,1	0,6
2020	99,9	99,8	-	-	0,1	0,2
2021	99,9	99,5	0,1	0,1	-	0,3
2022	93,7	92,0	6,2	7,3	0,1	0,7
2023	94,3	93,3	5,6	6,2	0,1	0,5

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2043) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022) e Relatório PIBIC/UFOPA (Colares; Silva, 2023). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 20 jun. 2024.

Em linhas geriais, os indicadores de distorção idade-série e de rendimento escolar permitem refletir sobre a necessidade de políticas específicas com responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos em prol do ensino fundamental, considerando que municípios e estados são responsáveis, bem como pelas metas do PNE, o que inclui a educação integral. Compreende-se que as políticas educacionais e ações governamentais devem primar pela garantia do direito à educação e aprendizagem, para evitar e sanar a evasão escolar, mas para isso precisar considerar a pluralidade e complexidade do contexto amazônico a partir de condições de infraestrutura, pedagógicas e financeiras tais como transporte e alimentação escolar, assim como pela provisão de escolas do campo, o que inclui atenção para a educação integral.

Em relação ao demonstrativo de percentual de distorção idade/série do ensino fundamental da rede pública municipal, informam-se os seguintes dados no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Demonstrativo de percentual de distorção Idade/Série - Anos Iniciais da RMS/PA 2015-2023



	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022(%)	2023(%)
Santarém	17,3	16,6	15,6	14,7	13,8	13,5	19,2	9,8	7,4
Belterra	24	23,4	26,2	28,8	23,6	22,2	15,9	14,3	14,4
Mojuí dos Campos	20,4	18,9	18,8	18,3	16	13,3	9,3	7,6	7,9

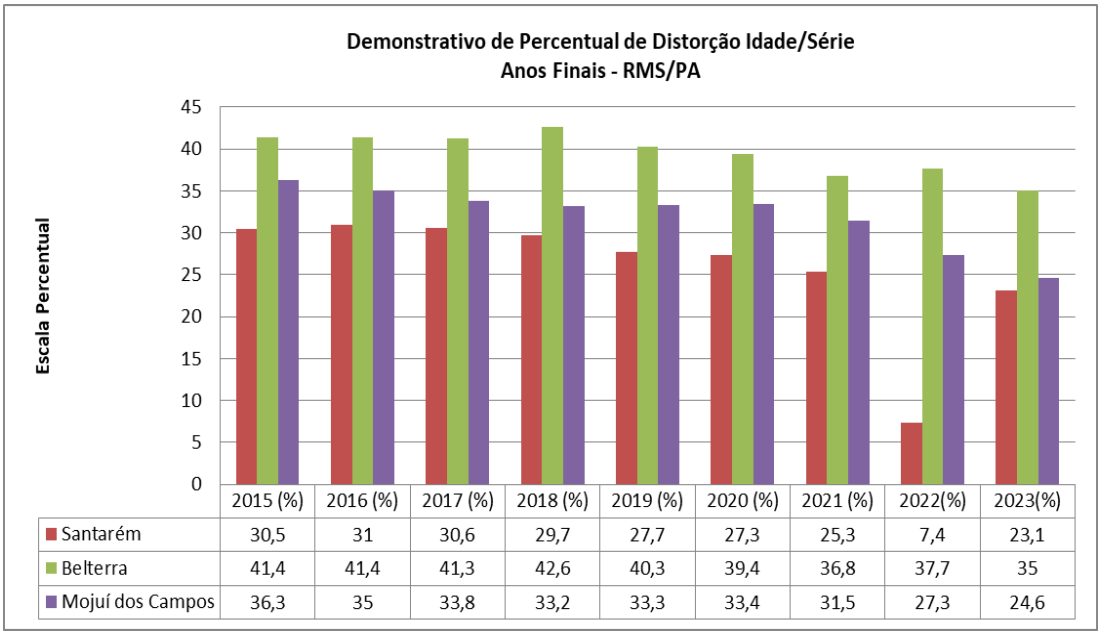
Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2024) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022) e Relatório PIBIC/UFOPA (Colares; Silva, 2023). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 20 jun. 2023.

Ao tratar das taxas de distroção de idade *versus* série na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, demonstra-se como essa distorção se expressa quanto ao percentual de alunos em cada série, com idade superior à idade recomendada. Na legislação nacional, a distorção idade-série é definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/1996, artigo 2º, quanto a situação em que a idade do aluno está dois ou mais anos acima da idade prevista para o ano.

No Gráfico 5, identifica-se nitidamente que os municípios de Belterra e Mojuí dos Campos possuem uma diminuição no percentual da distorção idade-série, com mais de 50% de redução entre 2015 e 2024. No caso de Santarém, entre os anos 2015 e 2020 observa-se uma redução gradativa do perceuntal de distroção idade-série, sendo identificado que no ano de 2021 o percentual de distorção idade-série é maior. Ao considerar o estado do Pará, a distorção idade-série é de 15,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamentl da rede pública municipal em 2023, ou seja, a cada 100 crianças, aproximadamente 16 estão com atraso escolar de dois anos ou mais, conforme dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024).

Prossegue-se com a apresentação do panorama educacional a partir do demonstrativo de percentual de distorção idade-série, referente aos anos finais da RMS/PA 2015-2023 no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Demonstrativo de percentual de distorção Idade-Série – Anos Finais da RMS/PA 2015-2023



	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022(%)	2023(%)
Santarém	30,5	31	30,6	29,7	27,7	27,3	25,3	7,4	23,1
Belterra	41,4	41,4	41,3	42,6	40,3	39,4	36,8	37,7	35
Mojuí dos Campos	36,3	35	33,8	33,2	33,3	33,4	31,5	27,3	24,6

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2024) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022) e Relatório PIBIC/UFOPA (Colares; Silva, 2023). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 20 jun. 2024.

No Gráfico 6 instiga-se sobre o percentual de distorção idade-série mais elevado nos anos finais do que nos anos iniciais do ensino fundamental da RMS/PA, o que pode influenciar na trajetória de permanência e sucesso na aprendizagem e conclusão dos estudos posteriores. No caso de Santarém, observa-se redução de 7,4%, porém, nos demais anos com média de 23,1 e 31%. Em relação aos municípios de Belterra e Mojuí dos Campos, identifica-se nitidamente uma progressiva diminuição da taxa de distorção, sendo respectivamente o percentual de 41,4% - 36,3% em 2015 para 35% - 24,6% em 2023.

No caso do estado do Pará, a taxa de distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental tem o percentual de 36,5% em 2023, na rede pública municipal, conforme dados do Censo Escolar (Brasil, 2024). A taxa de distorção idade-série é um indicador que permite análise quanto o alcance da garantia do direito à educação, quanto ao sucesso na trajetória escolar de estudantes perante as desigualdades educacionais, o que requer o respeito à diversidade étnico-cultural inclusiva, à identificação de atrasos, avanços e oportunidades necessárias em prol da melhoria do ensino, o que inclui a educação integral.

Pois diz respeito à formação com desenvolvimento pleno da pessoa humana, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, coadunado a CF (1988), bem como a formação *omnilateral* do sujeito como direito. Sendo desafio posto e que deve ser enfrentado para a equidade e universalização do acesso, mas também do êxito da permanência e sucesso na trajetória de vida dos estudantes.

A partir dessas análises, ponderam-se os dados sobre a distorção idade-série no contexto do Plano Nacional de Educação, quanto à universalização do ensino fundamental de nove anos para todos os estudantes de 6 a 14 anos até 2024, presente na Meta 2. Entretanto, isso ainda é um desafio aos governos e escolas, apesar do aumento do percentual de alunos matriculados na faixa etária adequada, em comparação com a expressão em números absolutos demonstrar um quantitativo maior.

Atenta-se que esse indicador representa as camadas mais vulneráveis da população, incluindo pessoas em situação de extrema vulnerabilidade social, com a presença de populações nesta faixa etária escolar de crianças indígenas e quilombolas, público-alvo da educação especial (pessoas com deficiências), comunidades ribeirinhas, da região de várzea, assentamentos e na zona rural.

Nesse sentido e diante da caraterística do atendimento educacional da RMS/PA quanto à educação no/do campo, reflete-se sobre o direito à educação para as populações que moram no campo, a ser assegurado pela União, estados e municípios, no sentido de garantir e ampliar o acesso, a permanência e consequentemente o sucesso escolar, assim determinado no art.1º do Decreto. Atenção à "[...] ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior, a ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação" (Brasil, 2010b).

Ao considerar o contexto heterogêneo da Amazônia, cabe à União, em regime de colaboração com demais entes federados, em especial com os municípios e em observância ao Art. 3º do Decreto 7.352/2010, possibilitar a criação e implementação de mecanismos que "[...] garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo" (Brasil, 2010b).

Assim sendo, esse é um indicador relevante para o planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados quanto à permanência e sucesso escolar, o que requer a ação por parte do poder público da criação de políticas educacionais, além da atenção das escolas, famílias e sociedade em geral. Pois se recai em um contexto da relação entre

Estado e Sociedade, no modo de produção capitalista que requer análises quanto ao viés neoliberal de desmonte da educação pública e/ou de qualidade total diante de resultados de desenvolvimento da educação básica que não podem representar todos os aspectos de avaliação de (in)sucesso escolar e aprendizagem.

Apresenta-se na Tabela 4 dados referentes aos indicadores educacionais da RMS/PA, referente ao analfabetismo, à população de escolarização com nível médio e de escolarização das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos de idade.

Tabela 4 – Taxa de indicadores educacionais quanto ao analfabetismo e taxa nos municípios da RMS/PA (Censo IBGE/2010)

INDICADORES	**LOCALIDADES**		
	BELTERRA	**MOJUÍ DOS CAMPOS***	**SANTARÉM**
Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos e mais (em %)	12,4	%	7,4
Taxa de População de 18 a 24 anos com pelo menos ensino médio completo (em %)	29,22	%	46,00
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,6 %	-	97,3

Fonte: Tabela organizada e adaptada pela autora, conforme Santos e Colares (2022) e com base nos dados do IBGE, IBGE/Panorama de Belterra/Mojuí dos Campos/Santarém/Pará. 2020. Dados do Censo Cidades (2010a; 2010b; 2010c.). Data Sus. Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def Acesso em 10 set. 2023.

Em relação à taxa de analfabetismo, atenta-se quanto ao índice de analfabetismo instigante de Belterra (12,4%) da população de 15 anos e mais, no qual se apresenta o direito à educação fragilizado. Percebe-se o contexto de desafio da inserção de jovens no mercado de trabalho, o que exige políticas capazes para o atendimento, acesso, permanência e sucesso da população de faixa etária de 18 a 24 anos (Santos; Colares, 2022), pois Santarém (46%) possui percentual mais elevado de sua população de 18 a 24 anos com menos conclusão do ensino médio. Ressalta-se a não identificação de dados oficiais do município de Mojuí dos Campos em virtude do período censitário e ano de sua emancipação política.

Ao considerar dados relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da RMS/PA, os municípios possuem no período investigado os seguintes índices, apresentados na Tabela 5:

Tabela 5 – Levantamento sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– RMS/PA

ANOS		SANTARÉM	BELTERRA	MOJUÍ DOS CAMPOS
2015	Iniciais	5,2	4,7	4.7
	Finais	4,5	4,2	3,8
2017	Iniciais	5,5	4,6	5.0
	Finais	4,5	4,2	4.2
2019	Iniciais	5,5	5,1	5.0
	Finais	4,6	4,8	4,2
2021	Iniciais	5,4	5.0	4,9
	Finais	4,8	4,9	4,4
2023	Iniciais	5,3	5.0	5,1
	Finais	4,7	4,8	4,4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024) a partir do banco de dados contidos no site https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/pesquisa/40/30277?localidade1=150475&localidade2=150145. Acesso em 10 de setembro de 2024. Relatório PIBIC/UFOPA (Colares; Silva, 2023).

O levantamento dos índices de desenvolvimento da educação dos municípios da RMS/PA no período investigado demonstra resultados com índices mais elevados nos anos iniciais do que nos anos finais do ensino fundamental, o que instiga a reflexão sobre as habilidades e aprendizagens na área de Lingua Portuguesa e Matemática do 5º ano e 9º ano das escolas públicas municipais. Além disso, questiona-se o atendimento dos objetivos previstos na LDB 9.304/96 (Brasil, 1996), quanto à formação básica do cidadão, no sentido do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como demais objetivos da aprendizagem para ensino fundamental.

Contudo, tal análise nos permite considerar os desafios no campo entre o ideal, o desejado e/ou prescrito face à realidade do movimento contraditório da relação sociedade-Estado-educação, da historicidade construída pelos homens, no seu processo de construção do direito à educação, incluindo a compreensão desse direito em sua amplitude como direito à educação integral, das políticas e qualidade da educação. Além disso, os dados do Ideb apresentados requerem análise à luz dos indicadores de monitoramento e avaliação, com devida atenção ao aporte teórico adotado dentro de uma perspectiva dialética da educação. Pois o Ideb por si só não apresenta elementos qualitativos para análise sobre aprendizagem, da qualidade da educação e formação.

Ressalta-se que o Ideb representa um dos indicadores existentes na política educacional brasileira, porém, não se pode considerá-lo de forma única para análise de qualidade social da educação. Em relação aos dados do financiamento na educação nos

municípios da RMS/PA, de forma reduzida, socializam-se os seguintes dados organizados pela Tabela 6, conforme fonte pesquisada da Fapespa, publicação de estatísticias municipais.

Tabela 6 – Transferências Constitucionais do Fundeb/ICMS e Fundeb/IPVA 2015-2023 (R$ 1,00) – Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra/PA (continua)

SANTARÉM			
ANOS	**FUNDEB ICMS**	**FUNDEB IPVA**	**TOTAL**
2015	10.028.771,13	2.235.768,34	**62.549.309,36**
2016	11.997.564,39	2.292.473,24	**72.518.666,92**
2017	11.588.791,66	2.560.539,68	**71.876.569,75**
2018	11.245.107,75	2.851.767,63	**71.845.274,70**
2019	12.445.151,65	3.069.135,19	**78.970.056,44**
2020	14.082.480,31	3.398.464,29	**88.775.079,92**
2021	17.074.572,30	3.835.991,02	**106.945.426,70**
2022	19.085.988,11	4.767.038,48	**122.753.738,80**
2023	18.309.791,99	6.575.437,94	**126.074.631,92**
MOJUÍ DOS CAMPOS*			
ANOS	**FUNDEB ICMS**	**FUNDEB IPVA**	**TOTAL**
2015	632.883,61	13.476,94	**3.309.210,24**
2016	655.329,14	20.158,22	**3.435.798,84**
2017	769.167,59	28.464,50	**4.063.154,49**
2018	873.406,43	34.856,81	**4.647.016,76**
2019	915.084,68	43.980,28	**4.898.164,48**
2020	1.203.028,17	57.205,49	**6.418.233,79**
2021	1.479.648,07	78.480,17	**7.997.979,41**
2022	1.532.281,73	105.494,20	**8.409.946,31**
2023	**1.744.197,51**	**150.545,87**	**9.630.751,48**

Tabela 6 – Transferências Constitucionais do Fundeb/ICMS e Fundeb/IPVA 2015-2023 (R$ 1,00) – Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra/PA (continuação)

BELTERRA			
ANOS	**FUNDEB ICMS**	**FUNDEB IPVA**	**TOTAL**
2015	924.983,74	31.380,28	**4.894.953,44**
2016	1.008.198,69	39.323,09	**5.327.396,80**
2017	974.278,94	43.676,41	**5.184.768,64**
2018	1.255.521,74	54.067,15	**6.699.888,97**
2019	1.281.118,55	56.234,97	**6.830.742,89**
2020	1.184.452,14	63.656,28	**6.355.799,84**
2021	1.666.938,56	75.474,77	**8.945.649,25**
2022	2.538.754,49	105.421,49	**13.574.522,97**
2023	**2.419.344,47**	**133.865,49**	**12.983.869,82**

Fonte: Elaboração da Tabela adaptada de Fapespa (2024), referente à Estatítstica Municipal de Santarém (2023), Estatítstica Municipal de Mojuí dos Campos (2023) e Estatítstica Municipal de Belterra, conforme fonte da SEFA
Elaboração: Fapespa/Seplad Nota: Valores Nominais
Deduzidos 20,00% de contribuição ao Fundeb
Valor de 50% deduzidos a contribuição ao Fundeb
* Mojuí dos Campos menos 15% do Fundef, com informação contida no documento "(...) aguardando uma posição da SEFA".

Ao observar a Tabela 6 identifica-se que as transferências de recursos feitas pelo Governo Federal e destinadas aos municípios da RMS/PA, conforme dados do Idesp/Sefop (Fapespa, 2024), tiveram aumento gradativo no período de 2015 a 2024 no repasse do Fundeb. O que correspondente às transferências recebidas pela União destinadas ao desenvolvimento da educação municipal.

Atenta-se que a CF (1988) exige dos municípios a aplicação de pelo menos 25% de sua receita resultante de impostos. Além disso, há as transferências visando a manutenção e o desenvolvimento da Educação face ao planejamento e demanda local. Percebe-se que os dados apresentados da área educacional dos municípios da RMS/PA permitem refletir quanto aos desafios presentes no direito à educação, quanto à sua oferta, acesso, permanência e sucesso escolar dos filhos da classe trabalhadora da região. Esta marcada historicamente pela descontinuidade de políticas e/ou ausências, o que fragiliza o direito à educação em virtude de descumprimentos legais em unidades federativas (Marinho; Pimentel, 2021).

Contudo, faz-se necessário que ocorram meios possíveis para a garantia da educação como direito com qualidade social, o que requer ações, movimentos, fortalecimento dos conselhos/fóruns de educação e sistemas municipais, bem como a participação da sociedade, de escolas, profissionais e do poder público em prol de ações de resistência para a

construção de possibilidades de transformação e de continuidade histórica de luta do direito à educação, mesmo diante da adversidade e da contrariedade do sistema capitalista. Afinal, a educação como direito ainda é um processo, o que requer persistência para sua consolidação, qualidade social e melhorias de atendimento (acesso-permanência-sucesso), a partir de uma perspectiva contra-hegemônica.

4.2 Informações sobre dados educacionais relacionados à educação de tempo integral da RMS/PA

Diante do contexto dos municípios (aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociocultuais, educacionais) da RMS/PA e considerando a existência dos PMEs, questiona-se sobre a educação integral como direito. Para isso, apresentam-se dados relacionados à oferta de educação em tempo integral, quanto ao percentual de alunos matriculados e percentual de escolas públicas da educação básica que ofertam ao menos uma matrícula em tempo integral nos municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, com a devida atenção à Meta 6 do PNE/PMEs.

Ressalta-se, ainda, a configuração dos municípios da RMS/PA quanto à ampliação da jornada escolar, especificamente do aluno de tempo integral em escolas atendidas por programas indutores de ETI e escola de tempo integral para matrícula do público-alvo da ETI. As informações aqui apresentadas são a partir de estudos dos PMEs da Região Metropolitana de Santarém e documentos que consubstanciam dados sobre a oferta de ETI na rede pública municipal, tais como relatórios de avaliação, atas das conferências de educação, relatórios de diagnóstico educacional das secretarias, do Censo Escolar/Painel do Monitoramento do PNE, do Inep/MEC e produções científicas de Arruda (2024), Lima (2023), Sousa (2020), Oliveira (2019), Ferreira (2016) e Castro (2022).

Em relação ao atendimento de matrículas de alunos em ETI, público-alvo de programas em escolas municipais nos anos de 2016 e 2017, a quantidade de alunos de cada escola e valores (R$) totais recebidos por adesão foram os seguintes, dados da RMS/PA:

Tabela 7 – Dados do atendimento do Programa Mais Educação 2016-2017

MUNICÍPIOS	**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PME - REPASSE 2016**			
	Localização	**N. Escolas**	**N. de Alunos**	**Total Recebido_Adesão**
Belterra	Urbana	3	380	R$ 78.470,00
	Rural	4	322	R$ 103.470,00
Mojuí dos Campos	Urbana	3	280	R$ 19.320,00
	Rural	1	40	R$ 4.040,00
Santarém	Urbana	54	5.148	R$ 336.746,00
	Rural	180	10.508	R$ 1.081.179,00
MUNICÍPIOS	**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PME - REPASSE 2017**			
	Localização	**N. Escolas**	**N. de Alunos**	**Total Recebido_Adesão**
Belterra	Urbana	0	0	R$ 0,00
	Rural	2	200	R$ 54.840,00
Mojuí dos Campos	Urbana	0	0	R$ 0,00
	Rural	1	131	R$ 24.507,00
Santarém	Urbana	5	575	R$ 83.151,00
	Rural	6	743	R$ 184.251,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2024) a partir dos dados contidos em Portal de Dados Abertos do MEC, disponível em: https://dadosabertos.mec.gov.br/pme. Acesso em 10 set. 2024.

Em relação aos dados da Tabela 7 evidencia-se que o PME teve uma grande redução entre os dois anos do número de escolas participantes, tanto na área urbana como na área rural, o que ocasionou a redução do número de alunos e recursos financeiros recebidos. No caso de Santarém, o Programa Mais Educação em 2016 foi desenvolvido em 234 escolas e em 2017 teve sua redução para 11 (onze) escolas, considerando os dados contidos na plataforma do Portal de Dados Abertos do MEC.

Tal redução configurou-se pela descontinuidade da ação governamental voltada para a educação integral nos municípios, com atendimento pífio para ano de 2017. O que revela as consequências da aprovação da EC 95/2016 de novo regime fiscal, a conjutrura política do país na época e a necessidade de políticas sociais educacionais de caráter de Estado.

Outro destaque sobre a Tabela 7 diz que o programa atendeu com prioridade às escolas de área rural, caracterizadas por populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como observado no subitem 4.1.1 deste estudo. Ao mencionar o aluno de tempo integral, Santarém define como o "[...] educando possui duas matrículas, uma na escola regular (4 horas) e no contraturno (3 a 4 horas) em programa do governo federal e/ou municipal a título de complementação de sua formação" (Semed, 2019).

Em relação ao município de Belterra e Mojuí dos Campos, as Secretarias Municipais de Educação, implementaram tanto o programa Mais Educação como o Novo

Mais Educação em adesão do governo federal como principal ação indutora para uma política de educação integral em processo. Porém, com desafios na continuidade da participação das escolas em virtude de repasses financeiros ou entraves quanto a prestação de contas dos conselhos escolares para a adesão dos programas.

Ressalta-se que as normativas dos programas do governo federal consideravam como requisitos a regularidade dos conselhos escolares para obtenção de repasse de verba aos municípios/escolas, em especial, pelo PDEE/FNDE para o financiamento das ações voltadas para educação integral na rede de ensino municipal. Tal repasse incluía recursos destinados para custeio, capital, pagamento dos monitores. Em continuidade aos dados sobre ações indutoras da educação integral na RMS/PA, prossegue-se com dados sobre o Programa Novo Mais Educação entre os anos de 2017 e 2019, a saber:

Tabela 8 – Dados sobre o Programa Novo Mais Educação – RMS/PA

MUNICÍPIOS	**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃ0 PME - REPASSE 2017-2019**			
	Localização	**N. de Escolas**	**N. de Alunos**	**Total Recebido Adesão**
Belterra	Urbana	0	0	R$ 0,00
	Rural	2	200	R$ 116.880,00
Mojuí dos Campos	Urbana	0	0	R$ 0,00
	Rural	0	0	R$ 0,00
Santarém	Urbana	2	180	R$ 27.294,00
	Rural	6	743	R$ 134.290,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2024) a partir dos dados contidos em Portal de Dados Abertos do MEC, disponível em: https://dadosabertos.mec.gov.br/pme/item/105-escolas-com-planos-aprovados-2017-2018-2019. Acesso em 10 set. 2024.

De acordo com a normativa do Programa Novo Mais Educação, as suas ações têm por objetivo a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental da educação pública, com intenção de ampliar a jornada escolar com a complementação de carga horária de 5 (cinco) a quinze (15) horas no turno e contraturno (Brasil, 2016). Desse modo, as escolas que tiveram seus planos aprovados desenvolviam ações no período listado na Tabela 8 para a ampliação da jornada escolar.

Na Tabela 8, descreve-se um quantitativo de escolar, porém, com redução de participação em comparação ao ano de 2016, não ocorrendo o repasse de verba nas escolas de Mojuí dos Campos, tanto na área urbana como na rural. No caso de Belterra houve apenas atendimento na área urbana. O atendimento do PNME considerava a quantidade de alunos de cada escola, valores (R$) totais recebidos por adesão dos municípios ao Governo Federal,

dentro do regime de colaboração entre entes federativos. Menciona-se que o Programa Novo Mais Educação trabalha com 15 horas semanais, com ações em escolas e ações complementares, tais como: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy (Semed, 2019a).

Analisa-se que o PNME, diferente do PME, configurou-se pela atenção à jornada de tempo ampliada num formato de esforço escolar e em comparação com o PME. Este último possuía uma aproximação de concepção para educação integral de perspectiva de formação mais holística coadunada às dimensões humanas e do conhecimento (Arruda; Lima; Colares, 2022). Atenta-se que no ano de 2020 não houve desenvolvimento do programa devido ao período pandêmico de Covid-19.

Ao prosseguir com dados relacionados ao atendimento de educação em tempo integral na RMS/PA, apresenta-se dados do atendimento de ETI quanto ao indicador de objetivo da Meta 6, referente ao 6A da Meta 6 do Plano Nacional/Municipal de Educação.

Tabela 9 – Dados do atendimento em ETI – Indicador 6A da Meta 6 – Matrículas/Alunos – RMS/PA 2015-2023

ANO	**2015**			**2016**			**2017**		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	4074	974	23,9%	4280	0	0,0%	4210	656	15,6%
Mojuí dos Campos	4531	1671	36,9%	4388	50	1,1%	4785	68	1,4%
Santarém	54653	18116	33,1%	55728	2397	4,3%	58622	3139	5,4%
Total	**63258**	**20761**	**32,8%**	**64396**	**2447**	**3,8%**	**67617**	**3863**	**5,7%**
ANO	**2018**			**2019**			**2020**		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	4141	111	2,7%	3932	371	9,4%	4004	13	0,3%
Mojuí dos Campos	4786	58	1,2%	4721	631	13,4%	4514	593	13,1%
Santarém	59133	8160	13,8%	59259	10148	17,1%	59674	3154	5,3%
Total	**68060**	**8329**	**12,2%**	**67912**	**11150**	**16,4%**	**68192**	**3760**	**5,5%**
ANO	**2021**			**2022**			**2023**		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	3969	34	0,9%	4056	40	1,00%	41-7	120	2,90%
Mojuí dos Campos	4475	68	1,5%	4263	74	1,70%	4339	155	3,60%
Santarém	59356	2648	4,5%	59695	2763	4,60%	60417	2754	4,60%
Total	**67800**	**2750**	**4,1%**	**68014**	**2877**	**4,20%**	**68863**	**3029**	**4,40%**

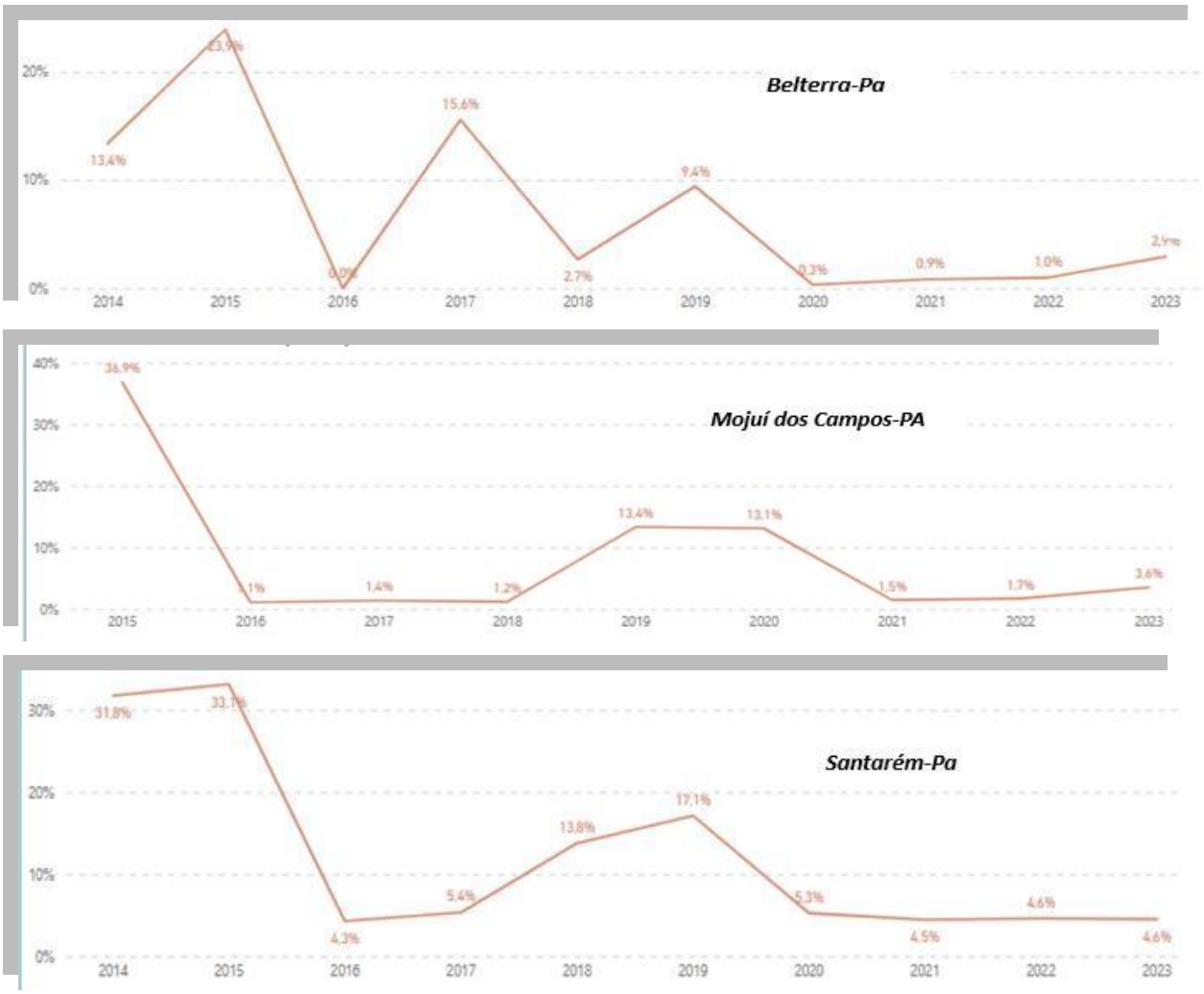
Fonte: Tabela elaborada pela autora (2024) com base nos dados do Painel de Monitoramento do PNE/MEC/INEP disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne Acesso em 11 set. 2024.

Beltera e Mojuí dos Campos, no período de 2015 a 2023, possuíram oferta de matrícula de alunos de tempo integral na rede municipal com atendimento em escolas contempladas com ações indutoras de programas de ETI ou de ações complementares de ampliação da jornada escolar. No caso de Santarém, a estruturação da educação integral é configurada pela existência da oferta de matrícula de alunos de tempo integral (em escolas com ações complementares de jornada ampliada).

O atendimento do aluno de tempo integral por adesão aos programas federais e de atendimento complementar de atividades extracurriculares e a existência de escolas de tempo integral. Quanto à escola de tempo integral, para o município de Santarém, considera-se o funcionamento em regime de tempo integral (7h30 às 16h30), sendo, por exemplo, dentre elas, estabelecimentos escolares pesquisados no período de 2015-2023, são eles: Irmã Dorothy Mae Stang, Frei Fabiano Merz e Antônio Pereira da Silva (Semed, 2019a; 2020). Beltera e Mojuí dos Campos, no período de 2015 a 2023 possuem a oferta de matrícula de alunos de tempo integral na rede municipal com atendimento em escolas contempladas com ações indutoras de programas de TI ou de ações complementares de ampliação da jornada escolar.

Para a compreensão, ainda, da evolução de matrículas de alunos em TI (%) no período de 2015 a 2023 da RMS/PA, apresenta-se linha de tendência do indicador 6A, a saber:

Figura 5 – Linha de Tendência do indicador 6A – Matrículas de alunos em TI (%) 2015-2023



Fonte: Figura do gráfico elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023) com informações referentes aos municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém.

Ao considerar a Linha de Tendência da Figura 5 quanto ao gráfico apresentado do indicador 6A da meta de educação em tempo integral do PNE, quanto a matrículas de alunos em TI, observa-se que Belterra teve um movimento de esforços para o atendimento em diferentes períodos. Observa-se o aumento e a diminuição de percentual de matrículas de um ano para outro entre 2015 e 2020. Houve a diminuição de 2020 a 2022, com elevação em 2023. Nesse sentido, Belterra teve melhores percentuais em 2015, 2017 e 2019, com ações em especial como programas, voltados para atividades multidisciplinares/extracurriculares em contraturno, aspecto da ampliação da jornada escolar.

No caso de Mojuí dos Campos, houve em 2015 um percentual atingido de 36,9%, com queda nos anos posteriores, porém, com tentativa de aumento entre 2019 e 2020. Enquanto em Santarém observa-se atendimento de aumento de percentual em 2015, que apesar da redução em 2016 identifica-se busca de elevação do percentual nos anos posteriores

até 2019. O que representa busca pela consolidação da oferta de ETI na rede pública municipal com adesão de programas governamentais, assim sendo apontados por Arruda, Lima e Colares (2022), com percentual de "77,5% das matrículas em tempo integral neste programa. 18, 6% são matrículas nas escolas de atendimento complementar e o formato de ampliação com menor índice de matrícula é a escola de tempo integral, com 3,9%" (Semed, 2019).

Prossegue-se com dados sobre o atendimento em ETI, quanto ao indicador 6B da Meta 6, quanto percentual de escolas que possuem público-alvo de alunos ETI da RMS/PA, a saber:

Tabela 10 – Dados do atendimento em ETI – Indicador 6B da Meta 6 – Escolas que possuem público-alvo de alunos ETI – RMS/PA 2015-2023

ANO		**2015**			**2016**			**2017**	
Municípios	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**
Belterra	17,9%	10	56	0,0%	0	59	10,7%	6	56
Mojuí dos Campos	34,9%	22	63	0,0%	0	63	0,0%	0	63
Santarém	46,7%	189	405	5,7%	23	404	6,9%	28	407
ANO		**2018**			**2019**			**2020**	
Municípios	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**
Belterra	2,0%	1	51	6,1%	3	59	0,0%	0	48
Mojuí dos Campos	0,0%	0	60	8,8%	5	57	6,7%	4	60
Santarém	15,4%	62	403	34,3%	136	396	7,4%	29	393
ANO		**2021**			**2022**			**2023**	
Municípios	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**	**Escolas ETI (%)**	**Escolas ETI (N)**	**Público ETI**
Belterra	0,0%	0	48	0,0%	0	48	2,0%	1	49
Mojuí dos Campos	0,0%	0	59	0,0%	0	58	0,0%	0	57
Santarém	7,6%	30	394	7,3%	29	396	6,9%	28	403

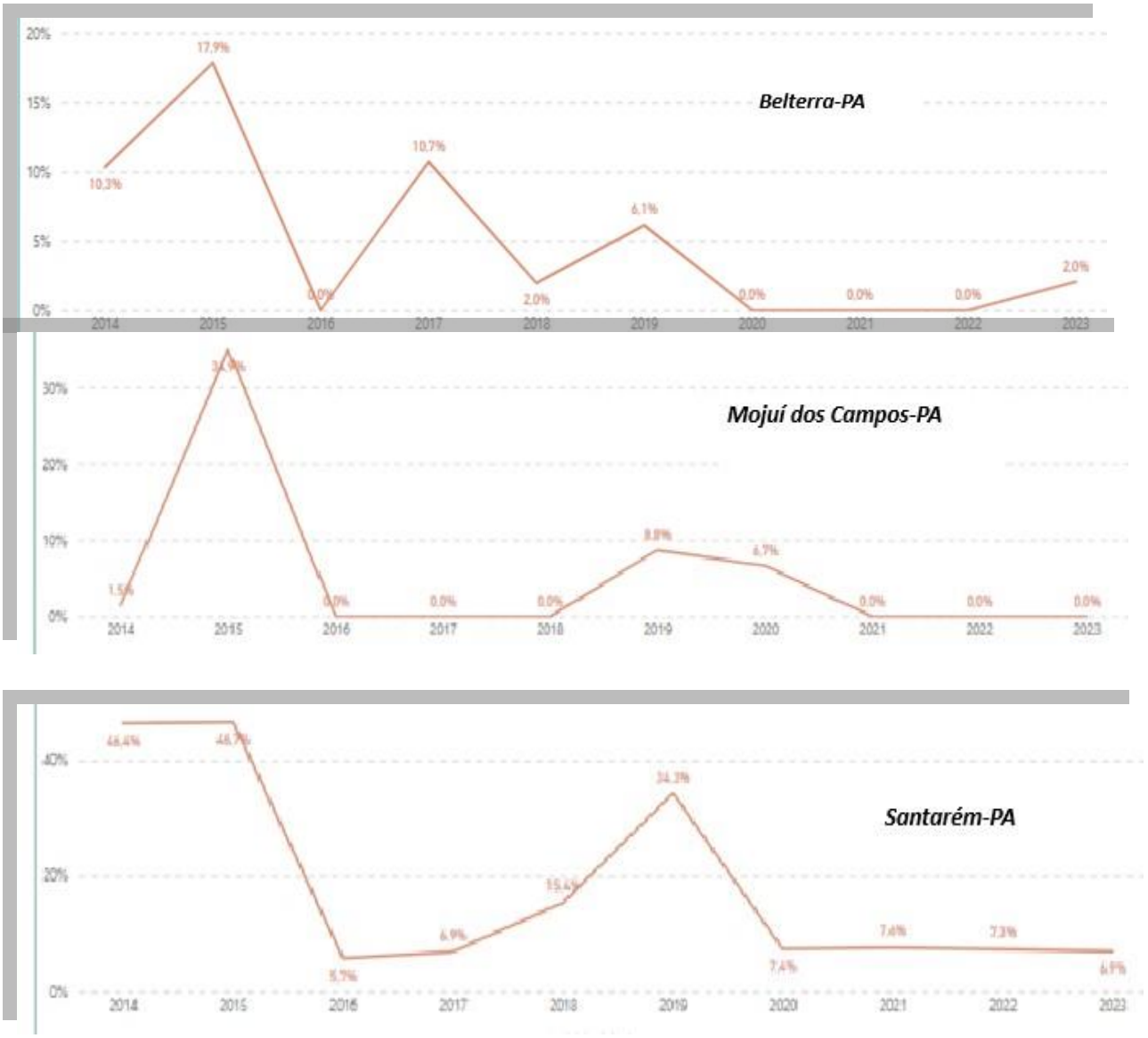
Fonte: Tabela elaborada pela autora (2024) com base nos dados do Painel de Monitoramento do PNE/MEC/INEP disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne Acesso em 11 set. 2024.

Ao analisar os dados da Tabela 10, observa-se que o percentual de atendimento do indicador 6B referente ao quantitativo e escolas ETI (%) nos municípios da RMS/PA teve uma concentração mais elevada em 2015, 2018 e 2019. Nos demais anos, houve reduções e ausência de dados idenficados nos municípios de Belterra e Mojuí dos Campos, nos anos de 2021 e 2022. Registra-se que o percentual apresentado diz respeito à participação de escolas em programas governamentais e ações complementares das secretarias de educação em sua

rede de ensino. No caso de Santarém, reitera-se a existência de atendimento de educação de tempo integral em estabelecimentos próprios de oferta de ETI.

Para compreensão sobre os dados do indicador 6B da RMS/PA, apresenta-se a linha de tendência do período de 2015 a 2023 na Figura 6 a seguir:

Figura 6 – Linha de Tendência do indicador 6B – Escolas em ETI (%) 2015-2023



Fonte: Figura do gráfico elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023) com informações referentes aos municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém.

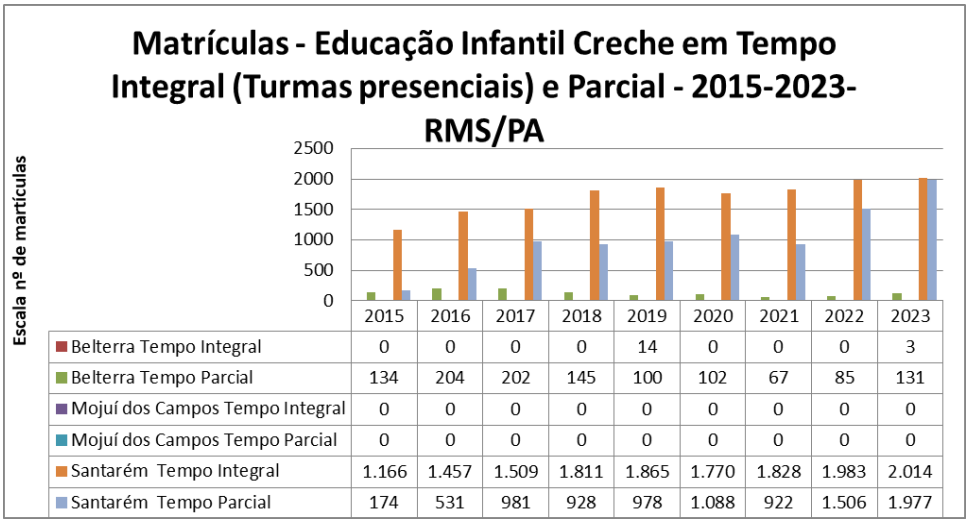
Ao considerar a linha de tendência da Figura 6 analisa-se que os municípios da RMS/PA no período de 2015 tiveram atingimento mais elevado do indicador 6B da meta de educação em tempo integral dos seus Planos Municipais de Educação, porém, apresentam descontinuidades e reduções em anos posteriores, com algumas especificidades. Dentre elas

percebe-se que Belterra teve um ciclo do percentual de subidas e quedas de percentual em ciclos de intervalos de um ano para outro, entre 2015 e 2020.

No caso de Mojuí dos Campos e Beltera ambos tiveram percentual de 0% nos anos entre 2021 e 2022, o que instiga dois aspectos relacionados por Saviani (2021) quanto à análise da educação pública brasileira diante da conjuntura neoliberal e neoconservadora nesse período de pós-pandemia, sendo: ameaça aos direitos sociais, o alargamento de desigualdades educacionais e descontinuidades de políticas. O que indubitavelmente recai em uma problemática de avanço da educação integral como garantia de direito à classe trabalhadora.

a) Educação Infantil – Creche e Pré-Escola em Tempo Integral e Tempo Parcial:

Gráfico 7 – Matrículas na Educação Infantil – Creche em Tempo Integral /Parcial da RMS/PA



	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Belterra Tempo Integral	0	0	0	0	14	0	0	0	3
Belterra Tempo Parcial	134	204	202	145	100	102	67	85	131
Mojuí dos Campos Tempo Integral	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mojuí dos Campos Tempo Parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Santarém Tempo Integral	1.166	1.457	1.509	1.811	1.865	1.770	1.828	1.983	2.014
Santarém Tempo Parcial	174	531	981	928	978	1.088	922	1.506	1.977

Fonte: Elaborado e organizado pela autora (2023) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 20 mar. 2023.

Os dados instigam quanto à atenção à educação infantil, pois em Mojuí dos Campos não foram identificados dados sobre a oferta de educação infantil (EI) e creche, tanto no tempo integral como no parcial. No caso de Belterra observa-se oferta de tempo parcial para crianças da EI. Santarém atende oferta de EI em tempo integral e parcial, com elevação do quantitativo de matrícula entre 2015 e 2023. Apresentam-se os dados referentes ao demonstrativo de matrículas na educação intantil (pré-escola) em tempo integral/parcial da RMS/PA no período de 2015 a 2023.

Tabela 11 – Matrículas na Educação Infantil – Pré-Escola em Tempo Integral /Parcial

MATRÍCULAS - *RMS/PA 2015-2023*						
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ- ESCOLA) TEMPO INTEGRAL E PARCIAL DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - MUNICIPAL						
Municípios	**Belterra**		**Mojuí dos Campos**		**Santarém**	
Anos	Tempo Integral	Tempo Parcial	Tempo Integral	Tempo Parcial	Tempo Integral	Tempo Parcial
2015	-	395	1	479	196	8.396
2016	-	433	-	549	174	8.776
2017	-	389	-	633	105	8.970
2018	-	513	-	624	256	8.947
2019	-	505	-	621	47	9.526
2020	-	562	-	653	-	9.775
2021	-	513	-	619	-	9.393
2022	-	523	-	637	17	9.302
2023	12	564	15	742	24	9.685

Fonte: Tabela elaborada e organizada pela autora (2023) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 20 jul. 2024.

A educação infantil expressada na Meta 1 do PNE (2014-2024) estabelece a sua universalização na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, que em âmbito nacional teve o alcance de 93%, conforme dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (Brasil, 2024). Além disso, a Meta 1 estabelce que ocorre a devida ampliação para "[...] oferta da educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE" (Brasil, 2014).

Nesse caso, porém, o atendimento de crianças para a educação infantil possui desafios quanto à alfabetização no final do 2º ano do ensino fundamental, que está em 43,6%, de acordo com Relatório do Ciclo de Avaliação PNE (Brasil, 2024). Nos dados da RMS/PA entre 2015 e 2022 identifica-se a ausência de dados de matrículas de tempo integral, o que inclui a realidade de Mojuí dos Campos quanto a um longo período sem oferta de ETI para a educação infantil. No caso de Santarém, observa-se o atendimento de tempo integral e parcial para crianças em pré-escola, porém, com aumento apenas no atendimento de regime em tempo parcial.

b) Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) Tempo Integral

Tabela 12 – Demonstrativo de Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, referente ao indicador 6A de percentual de alunos na educação básica que pertencem ao público-alvo da ETI da RMS/PA 2015-2023

MATRÍCULAS

Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Tempo Integral e Parcial e Dependência Administrativa - Municipal

ANO	2015			2016			2017		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	2124	537	25,3%	2163	0	0,0%	2184	327	15,0%
Mojuí dos Campos	2449	980	40,0%	2298	29	1,3%	2241	36	1,6%
Santarém	29581	11211	37,9%	29443	552	1,9%	29489	983	3,3%
Total	**34154**	**12728**	**37,3%**	**33904**	**581**	**1,7%**	**33914**	**1346**	**4,0%**

ANO	2018			2019			2020		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	2040	100	4,9%	1947	99	5,1%	1948	10	0,5%
Mojuí dos Campos	2256	32	1,4%	2113	225	10,6%	1981	256	12,9%
Santarém	29164	4239	14,5%	28515	2651	9,3%	28505	786	2,8%
Total	**33460**	**4371**	**13,1%**	**32575**	**2975**	**9,1%**	**32434**	**1052**	**3,2%**

ANO	2021			2022			2023		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	1450	4	0,3%	1489	13	0,9%	1452	23	1,6%
Mojuí dos Campos	1843	40	2,2%	1709	47	2,8%	1644	71	4,3%
Santarém	19295	381	2,0%	19359	363	1,9%	19043	329	1,7%
Total	**22588**	**425**	**1,9%**	**225577**	**423**	**1,9%**	**22139**	**423**	**1,9%**

Fonte: Tabela elaborada e organizada pela autora (2024) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 20 jul.2024 Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023) com informações referentes aos Municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne. Acesso em 20 jul. 2024.

Os dados da Tabela 12 apresentam o demonstrativo do número de matrículas do público-alvo geral para ETI das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas regulares em tempo integral, por dependência administrativa da rede pública municipal dos municípios da RMS/PA no período de 2015 a 2023. Nota-se que os três municípios apresentam elevado número de matrículas nas turmas dos anos iniciais de 1º a 5º ano em 2015, em comparação aos demais períodos, sendo Belterra (25,3%), Mojuí dos Campos (40%) e Santarém (37,9%).

Atenta-se para o fato de que os municípios da RMS/PA possuem especificidades nos resultados em períodos iguais, quanto à diminuição e/ou ausência de percentual/número de matrículas, nos anos de 2016 e entre 2020 e 2023. Nota-se que o índice de matrícula em educação de tempo integral ainda são representa a 50% (igual a superior) das escolas públicas da rede pública municipal, tampouco representam o atingimento da Meta 6 e seu percentual de matrículas de alunos (de pelo menos em 25%). Contudo, reconhece-se que é assegurada pelo poder público a matrícula nos anos iniciais para alunos de 1º a o 9º ano o regime de tempo integral (por vezes parciais) como possibilidade diferenciada no currículo escolar em sua formação.

Tabela 13 – Demonstrativo de Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Finais, referente ao indicador 6A de percentual de alunos na educação básica que pertencem ao público-alvo da ETI da RMS/PA 2015-2023

MATRÍCULAS

Ensino Fundamental - Anos Finais

Tempo Integral e Dependência Administrativa – Municipal

ANO	**2015**			**2016**			**2017**		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	1421	437	30,8%	1480	0	0,0%	1435	329	**22,9%**
Mojuí dos Campos	1602	689	43,0%	1541	17	1,1%	1911	24	1,3%
Santarém	15140	5528	36,5%	15347	177	1,2%	17568	501	2,9%
Total	**18163**	**6654**	**36,6%**	**18368**	**194**	**1,1%**	**20914**	**854**	**4,1%**
ANO	**2018**			**2019**			**2020**		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI**
Belterra	1443	7	0,5%	1366	256	**18,7%**	1392	0	0,0%
Mojuí dos Campos	1906	20	1,0%	1987	403	**20,3%**	1880	329	17,5%
Santarém	18027	1836	**10,2%**	18328	5547	**30,3%**	18536	581	3,1%
Total	**21376**	**1863**	**8,7%**	**21681**	**6206**	**28,6%**	**21808**	**910**	**4,2%**
ANO	**2021**			**2022**			**2023**		
Município	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**	**Público ETI**	**Alunos ETI (N)**	**Alunos ETI (%)**
Belterra	1450	4	0,30%	1489	13	0,90%	1452	23	1,60%
Mojuí dos Campos	1843	40	2,20%	1709	47	2,80%	1644	71	4,30%
Santarém	19295	381	2,00%	19359	363	1,90%	19043	329	1,70%
Total	**22588**	**425**	**1,9%**	**22557**	**423**	**1,9%**	**22139**	**423**	**1,9%**

Fonte: Tabela elaborada e organizada pela autora (2024) a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 20 jul. 2024 Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023) com informações referentes aos Municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne. Acesso em 20 jul. 2024.

Ao considerar os dados sobre o número/percentual de matrículas do público-alvo geral para a ETI das turmas dos anos finais do ensino fundamental, por dependência administrativa da rede pública municipal dos municípios da RMS/PA, nota-se que no período de 2015 a 2023 ainda se enfrenta o desafio da (des)continuidade de políticas/ações governamentais para assegurar o atingimento do indicador 6A da meta 6. Contudo, atenta-se para os esforços ocorridos em 2015 e 2018, com o atingimento mais elevado do percentual de matrículas nos três municípios. Ou seja, os municípios apresentam tendência de crescimento do número de matrículas nas turmas dos anos iniciais de 1º a 5º ano em 2015, em comparação com os demais períodos, sendo Belterra (30,8%), Mojuí dos Campos (43%) e Santarém (36,5%), e em 2018, porém, com estagnação, diminuição/ausência em outros anos.

Ao analisar o contexto nacional, percebe-se que a tendência de crescimento nos anos finais foi um dos resultados de análise contido no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, conforme Figura 7 do gráfico com dados apresentados:

Figura 7 – Demonstrativo de percentual de alunos de educação em tempo integral, por etapa de ensino – Brasil – 2014-2023

Fonte: Imagem contida no 5º Relatório do Ciclo de Monitoramento do PNE (Brasil, 2024, p. 158), organizado pela Dire/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica (2014-2023).

De acordo com os dados mencionados, nota-se que o desafio é a equidade/igualdade da oferta da ETI para alunos da educação básica e suas etapas de ensino.

> Nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando o primeiro e o último ano analisados, ocorreu uma redução importante no percentual de alunos de ETI, da ordem de 5,3 p.p; já nos anos finais, houve um aumento de 3,3 p.p. Além disso, nessas duas etapas de ensino, a oscilação tem sido frequente até 2020, ano a partir do qual se observa uma tendência de crescimento do indicador até o final do período, chegando a 15,9% para os anos iniciais e a 19,2% para os anos finais. Em relação à amplitude da desigualdade da oferta da ETI para alunos entre as etapas de ensino da educação básica, verifica-se uma diminuição não desprezível, visto que a diferença entre o maior e o menor percentual foi de 22,5 p.p., em 2014, e de 15,4 p.p., em 2023 (Brasil, 2024, p.158).

Por sua vez, os municípios como entes federativos, com sistemas próprios de ensino se articulados e com planos municipais de educação aprovados podem estabelecer estratégias/instrumentos necessários e ampliados ao atendimento dos alunos. E acompanhamento e avaliação dos PMEs, em especial à Meta 6. Reconhecem-se as iniciativas locais em prol da educação integral no seu caráter de formação do ser humano como ser social e histórico, pois a EI não se reduz a tempo escolar ou a ampliação da jornada escolar. Pois se compreende a oferta de ETI para além do tempo ampliado, não sendo mensurável no grau de qualidade social se desconectado de um projeto de educação na perspectiva da pedagogia contra-hegômica da PHC.

5 DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA RMS/PA

Nesta seção apresentamos dados da análise documental do *corpus* principal da pesquisa (os PMEs), aliados à base de outros dados documentais relevantes dos municípios e instituições de pesquisa governamentais e não governamentais na área da educação[30]. Tais como, dados do Relatório de Avaliação do Ciclo de Acompanhamento do PNE (MEC/Inep) e Relatórios de Acompanhamento e avaliação dos PMEs, incluindo estudos da área e aporte teórico.[31].

Ao considerar a tese e objetivos deste estudo apresentam-se a análise sobre como a educação integral vem sendo configurado nos planos municipais da RMS/PA, considerando o papel dos municípios, da reflexão sobre a articulação necessária dos sistemas de ensino. A organização desta seção inicia com aspectos gerais sobre o planejamento público, considerando os sistemas, os planos e o fórum municipal de educação, quanto aos processos e instâncias importantes para o estudo e à construção da educação integral como direito.

Aborda-se o estudo das Estratégias da Meta 6 – que são expressas no teor legal como educação em Tempo Integral nos PMEs da RMS/PA, organizadas em três categorias de análise que emergiram da análise da pesquisa documental, embasadas nos estudos do referencial teórico adotado, justificadas pela problemática de pesquisa e respectivos objetivos, no sentido de examinar a configuração da educação integral como direito. Sendo este direito assim preconizado pela pedagogia histórico-crítica como uma educação com formação

[30]Instituições governamentais, tais como MEC/Inep; IBGE; Portal Simec/MEC; Prefeituras e Câmaras Municipais. Instituições não governamentais: Portal OPNE/Observatório PNE; Portal QEdu.org; Portal Todos Pela Educação. Documentos: Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Municipal de Educação (PME); Semed; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). AMUT - FAPESPA/PA.

[31]Relatórios de avaliação, atas das conferências de educação, relatórios de diagnóstico educacional das secretarias, do Censo Escolar/Painel do Monitoramento do PNE, do Inep/MEC e produções científicas de Arruda (2024), Lima (2023), Sousa (2020), Oliveira (2019), Ferreira (2016) e Castro (2022). Os relatórios de acompanhamento e avaliação das Metas dos PMEs devem estar devidamente publicizados em portais de transparência e domínio público, tais como no site do Simec (https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#). Porém, constatou-se apenas o relatório de acompanhamento da Meta 6 do Município de Belterra, sendo foram realizadas outras pesquisas em fontes e nas secretarias municipais e conselhos municipais de educação para obter os dados necessários. Planos municipais de Educação (Belterra, 2015; Mojuí dos Campos; 2015; Santarém, 2015). Relatórios de Acompanhamento ou similares de Santarém (2015; 2018; 2021; 2023), Mojuí dos Campos (2015;2018) Belterra (2015; 2018; 2021). Relatório Ciclo Avaliativo de Acompanhamento (Brasil, 2022;2024). Informa-se que os Municípios em virtude da avaliação dos planos nas conferências, não disponibilizaram seus relatórios dos PMEs em 2024 no Portal de Transparência. No caso de Santarém, foi publicado documento de Certidão no Portal da Transparência, considerando atendimento ao Tribunal de Constas dos Municípios do Estado Do Pará, que o relatório de resultados (2022-2024), referente o Plano Municipal de Educação dar-se-á após o Fórum Municipal de Educação e Conferência Municipal no 2º semestre do ano de 2024, porém até dezembro não publicizado, a exemplo de Belterra e Mojuí dos Campos.

omnilateral, de emancipação humana e cidadã a partir da função social da escola pública para a transformação. Tais categorias foram denominadas: “Dimensões relacionadas aos objetivos do estudo”, sendo elas: dimensão política; dimensão de formação humana e educativo-pedagógica; dimensão gestão-administrativa.

5.1 Sistemas de Ensino e Fórum Municipal de Educação da RMS/PA: aspectos gerais

Em relação aos sistemas de ensino, reafirma-se a concepção de “[...] unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante" (Saviani, 2008, p. 80) e que possa resultar num sistema sistematizado, articulado e com finalidades em comum de materialidade de um plano para uma educação sistematizada (Saviani, 2010, p. 380). Os sistemas, por sua vez, apresentam-se como possibilidades de meios para alcançar objetivos educacionais, o que inclui a defesa pela busca do direito de acesso, permanência e sucesso da educação pública com qualidade social para toda população, visando uma formação integral (Duarte, 2004).

A partir dessas perspectivas, destacam-se para objeto e *locus* desta pesquisa, considerando que a RMS/PA possui leis quanto a atos normativos correlatos ao Sistema de Ensino e seus Fóruns em vigência, os seguintes dados:

Quadro 12 – Atos normativos, sistemas, fóruns e planos municipais de Educação

Município	**Lei Municipal- Sistema de Ensino**	**Ato normativo Fórum Municipal de Educação**	**Lei – Planos Municipais de Educação**	**Vigência PME**
Belterra	Lei n. 221/2013. Dispõe sobre a aprovação do SME de Belterra.	Instituído no Art. 5º da Lei n. 225/2015, de 19.06.2015.	Lei Municipal n. 225/2015, de 19 de junho de 2015.	2015-2025
Mojuí dos Campos	Decreto n. 456/2019 – PMMC – Nomeação de membros responsáveis pela elaboração do SME e CME.	Decreto n. 119/2024, de 27 de junho de 2024. Decreto n. 151/2024, atualizado em 17 de julho de 2024, atualiza a composição dos membros do Fórum Municipal de Educação de Mojuí dos Campos para o biênio 2024-2026.	Lei Complementar nº 1/2015 – PMMC, de 24 de junho de 2015.	2015-2025
Santarém	Lei n. 17.865/ 2004 – PMS – Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém e dá outras Providências.	Portaria n. 207/2013 – PMS e Portaria n. 463/2014 – GAB/Semed do dia 5 de novembro de 2014. Decreto n. 1055/2021/GAP/PMS de 22 de novembro de 2021.	Lei n. 19.829/2015, de 14 de julho de 2015.	2015-2025

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024), conforme documentos oficiais disponíveis no site institucional das Prefeituras de Belterra (2024), Mojuí dos Campos (2024) e Santarém (2024).

Nota-se que Santarém e Belterra possuem Sistemas de Ensino instituídos por lei municipal no período investigado. Enquanto Mojuí dos Campos identificou-se no período do estudo, no site institucional da prefeitura o Decreto n. 456, de 14 de julho de 2019 – PMJC/PA dispõe sobre a composição de membros para elaboração do seu Sistema de Ensino e Conselho Municipal de Educação. Ressalta-se que Mojuí dos Campos teve sua emancipação tornando-se novo município em 2013, desmembrando-se de Santarém.

Em relação à regulamentação da estrutura e organização dos sistemas de ensino, lista-se a composição definida nos atos normativos dos municípios, conforme a seguir:

1. Belterra:

No art. 10, o SME é "[...] formado pelo conjunto escolar, dos órgãos educacionais, administrativos, normativos e de apoio técnico, que interagem entre si com unidade e coerência, obedecendo à Legislação Federal e a Lei Orgânica do Município" (Belterra, 2013). E compreende:

> I as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, de atendimento aos Jovens e Adultos, mantidas pelo Poder Público Municipal;
> II as escolas de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> III a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto – Semed/Belterra.
> IV o Conselho Municipal de Educação de Belterra (Comed);
> V o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (Comae);
> VI o Conselho de Acompanhamento de Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
> VII o Fórum Municipal de Educação (Belterra, 2013).

2. Mojuí dos Campos:

> Art. 13:
> I As instituições de Ensino Fundamental, de Educação Infantil, de Educação Especial e Creches, mantidas pelo Poder Público Municipal;
> II as instituições de Educação Infantis criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> III Conselho Municipal de Educação;
> IV Secretaria Municipal de Educação;
> V as Instituições Educacionais da Rede Pública de outras esferas administrativas e de organizações não governamentais que por força de convênios, contratos e outros, lhes sejam incorporadas;

> VI Educação de Jovens e Adultos (EJA);
> VII O conjunto de normas complementares;
> VIII Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
> IX Conselho de Alimentação Escolar (CAE). (Mojuí dos Campos, Art. 13, 2022).

3. Santarém:

> Art. 7º:
>
> I as instituições de ensino fundamental, e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
> II as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> III os órgãos municipais de educação.
>
> Art. 8º:
> os órgãos municipais de Educação são os seguintes:
> I Órgãos de caráter consultivo e deliberativo e fiscalizador:
> a) Conselho Municipal de Educação;
> b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef);
> c) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Bolsa–Escola;
> d) Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE);
> e) Conselhos Escolares.
>
> II Órgãos de caráter normativo:
> a) Conselho Municipal de Educação.
>
> III Órgão de caráter executivo:
> a) Secretaria Municipal de Educação e Desporto;
> b) Escolas Municipais;
> c) Biblioteca Municipal;
> d) Órgãos ligados à Cultura e Desporto (Santarém, 2004).

Em relação à regulamentação da estrutura e organização dos fóruns municipais de Educação, destaca-se a organização dos municípios quanto à sua criação para gestão da educação municipal e suas competências relevantes para o Plano Municipal de Educação, suas metas e estratégias. Na Lei n. 13.005/2014 – PNE, especificamente na Estratégia 19.3 da Meta Gestão Democrática, estabelece-se que os estados, o Distrito Federal e os municípios devem constituir seus "Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação" (Brasil, 2014).

Conforme a legislação, o Fórum Municipal de Educação (FME) deve ser constituído para ser uma instância coletiva de caráter permanente, representativa de interlocução entre a sociedade civil e o poder local, para tratar de assuntos relativos a política da educação nos municípios, tais como: transporte e alimentação escolar, financiamento público (escolas e profissionais), qualidade de ensino, dentre outros. Contudo, tendo como principal ação a voltada para o conjunto de metas e estratégias que constituem os eixos dos planos municipais de educação.

Assim sendo, o FME deve ser considerado o âmbito de suas competências e deve ter ato normativo próprio de regulamentação, além disso, existem documentos relevantes para serem considerados como base de princípios fundamentais, sem desconsiderar outros documentos como parâmetros legais, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal e as estaduais, a Lei Orgânica Municipal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90 (ECA), os atos normativos municipais (Regimento da Educação e escolas municipais, além de outros das secretarias de Educação), Resoluções que normatizam sobre a Educação Básica e Superior nas competências e atribuições de seus entes federados, como no sistema Federal, Estadual e Municipal.

Desse modo, descreve-se no Quadro 14 a composição do FME dos municípios da RMS/PA, que tiveram como finalidade coordenar a Conferência Municipal de Educação, bem como realizar o monitoramento e a avaliação do Plano de Educação do seu Município.

Quadro 13 – Descrição dos Fóruns Municipais de Educação e Conferências Municipais de Educação da RMS/PA (continua)

Município	Ato normativo do FME	Composição FME	Conferências Municipais de Educação
Belterra	Art. 5º da Lei Municipal 225/2015, de 19.06.2015	• Secretaria Municipal de Educação; • Representação do poder público municipal – Câmara Municipal; • Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará; • Conselho Municipal de Educação. • Conselho de Alimentação Escolar • Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb; • Movimentos sociais;	• Conferência Municipal de Educação, dias 1 e 2 de fevereiro de 2018; • Conferência Municipal de Educação, dias 29 e 30 de outubro de 2021; • Conferência Municipal Extraordinária de Educação de Belterra, dia 3 de novembro de 2023.
Mojuí dos Campos	Decreto n. 119/2024, de 27/06/2024; Decreto n. 151/2024, atualizado em 17/07/2024, atualiza a composiçao do FME de Mojuí dos Campos para o biênio 2024-2026.	• Gestores da Educação (Semed) e Câmara Municipal. • Trabalhadores da Educação: (Sindicato dos Profissionais da Educação Pública do Pará – Sintepp) • **Controle Social** (Conselho Municipal de Educação, Conselho M. dos Direitos das Crianças e Adolescentes, Conselho Tutelar, Conselho de Assistência Social); Movimentos Sociais (Associação dos Deficientes do Oeste do Pará – ADOP, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STTR)	• 1ª Conferência Municipal de Educação, 11 de novembro de 2023.

Quadro 14 – Descrição dos Fóruns Municipais de Educação e Conferências Municipais de Educação da RMS/PA (continuação)

Município	Ato normativo do FME	Composição FME	Conferências Municipais de Educação
Santarém	Portaria n. 207/2013 – PMS e Portaria n. 463/2014 – GAB/Semed do dia 5 de novembro de 2014. Decreto n. 1.055/2021 – GAP/PMS, de 22 de novembro de 2021. Decreto n. 994/2023, de 14 de dezembro de 2023.	Gestores da Educação: Semed e Seduc/DRE Trabalhadores da Educação: Sindicato dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Santarém (Sinprosan) Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Santarém (STPMS) Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (Sintepp) Associação Santarena das Escolas Particulares (Assep Estudantes) a) Associação dos Estudantes de Santarém (AES) b) União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Santarém (Umes) Controle Social a) Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE) b) Conselho de Controle Social do Fundeb/Cacs/Fundeb c) Conselho Municipal de Educação (CME) d) Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (Comdca) Poder Legislativo a) Comissão de Educação da Câmara Municipal de Santarém (CMS) V Movimentos Sociais a) União de Entidades Comunitárias de Santarém (Unecos) b) Conselho Indígena Tapajós/Arapiuns c) Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém (STTR) d) Associação dos Deficientes Físicos de Santarém (Adefis) e) Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (Foqs). Vii. Instituições de Ensino Superior a) Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) b) Universidade Estadual do Pará (Uepa) c) Instituto Esperança de Ensino Superior (Iespes) d) Centro Universitário Luterano de Santarém (Ceuls/Ulbra) Viii. Instituições e Escolas Profissionalizantes a) Instituto Federal do Pará (IFPA) b) Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETPA)	• VI Conferência Santarena de Educação, realizada no período de 21, 22 e 23 de março e 6 de abril de 2018; • Conferência Municipal de Educação, realizada nos dias 6 e 7 de dezembro de 2021.

Fonte: Quadro organizado pela autora (2024) conforme dados obtidos nos documentos institucionais no portal das prefeituras dos Municípios (Belterra; Mojuí dos Campos; Santarém, 2024).

O FME é constituído por representação de órgãos públicos, das entidades e dos movimentos sociais, sendo possibilidade de ação e diálogo entre a sociedade civil e o poder público, instâncias relevantes para materialização da gestão democrática. O FME tem por finalidade a coordenação da Conferência Municipal de Educação, conduzir deliberações e participar do processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (Belterra; Mojuí dos Campos; Santarém, 2015).

Os municípios da RMS/PA realizaram suas conferências para aprovação final de seus PMEs, bem como designaram diferentes segmentos da sociedade civil, movimentos sociais, órgãos de controle social (conselhos municipais) e a gestão da educação municipal para o coletivo de compromissos sobre o Plano. Contudo, as leis municipais que aprovaram os PMEs possuem diferenciações na composição de competência, como, por exemplo, de Mojuí dos Campos, onde identificou-se que existe a designação da gestão da Semed e da comissão especial definida pela Câmara Municipal para atribuição de instância com competência de acompanhamento e avaliação das metas/estratégias do seu Plano. Ou seja, representação de maioria do poder público.

Em Belterra, o 1º Fórum Municipal de Educação ocorreu em 10 de abril de 2013, com participação de profissionais, órgãos, entidades e movimentos ligados à educação, com discussão do regimento interno do FME (atribuições, normas de participação, concepção de implementação e avaliação da política de educação local), considerando a abrangência de articulação com conferências no âmbito municipal, estadual e nacional.

O FME, como instância consultiva de articulação, organização e acompanhamento das políticas educacionais e de efetivação do Plano Municipal de Educação de Santarém, foi responsável pela organização da V Conferência Municipal de Educação de Santarém. É dever do poder público municipal a organização da sua rede de ensino e de educação à sua população, com observância dos dispositivos constitucionais e das normativas legais a serem adotados no âmbito de seus sistemas.

5.1.1 Elaboração, Acompanhamento e Avaliação dos PMEs da RMS/PA: instâncias municipais

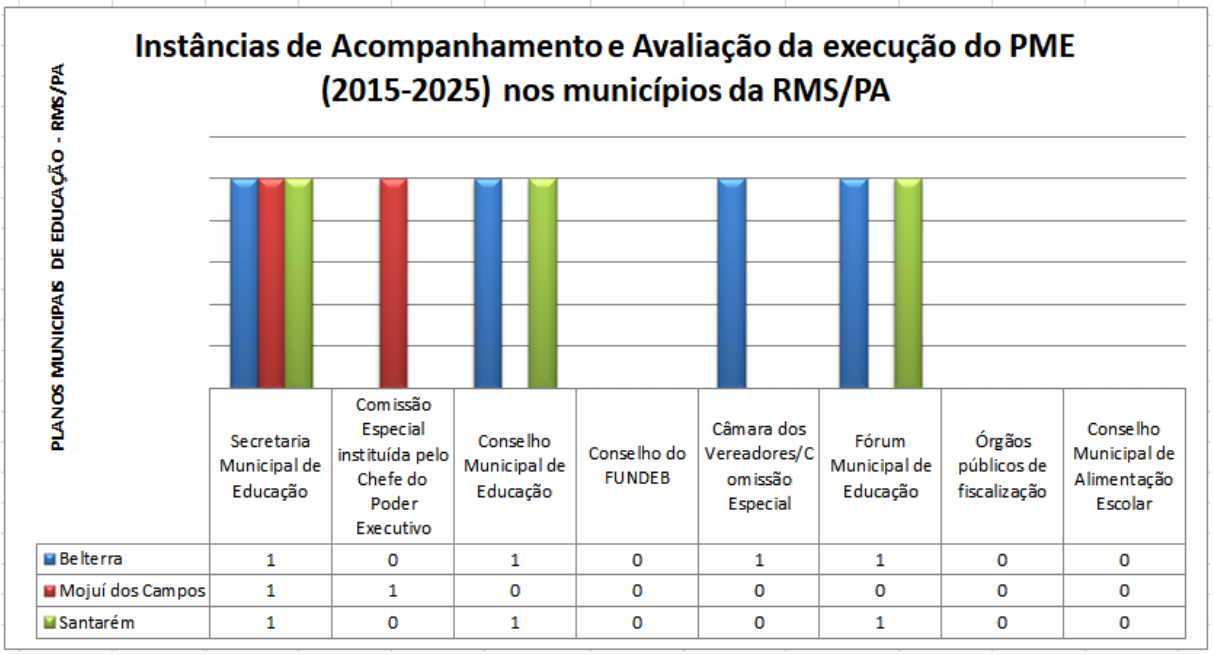
Quanto ao enquadramento jurídico dos planos municipais de Educação da RMS/PA, os três municípios possuem PME aprovados para vigência de 2015 a 2025, contudo, Santarém aprovou seu segundo PME pela Lei n. 19.829/2015, com vigência de 2015 a 2025. Em linhas gerais, a existência das instâncias de acompanhamento e avaliação dos

PMEs/PNEs é uma realidade local, sendo constituídas nos três municípios, o que atende a Lei n. 13.005/2015. Entretanto, espera-se que as instâncias possam cumprir os dispositivos legais, quanto ao Artigo 5º, § 1 da Lei:

> I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
> II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
> III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (Brasil, 2014).

Para fins de descrição sobre as instâncias locais determinadas nas leis municipais, apresentam-se dados no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Dados sobre as instâncias de avaliação da execução do PME (2015-2025) nos mu-nicípios da RMS/PA



Fonte: Leis dos Planos Municipais de Educação de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém (2015).

No PME de Belterra, Lei n. 225/2015 – PMB, de 19 de junho de 2015, nos artigos 3º e 6º, observou-se a designação de competência como instâncias de acompanhamento e avaliação da execução do plano, com ciclo a cada dois anos durante o decênio 2015-2025, com participação da Secretaria Municipal de educação (Semed); do Conselho Municipal de Educação de Belterra (Comeb); da Comissão de Educação instituída pela Câmara Municipal de Belterra e do Fórum Municipal de Educação, do qual possui representação, também, por diversos segmentos da sociedade civil.

Ademais, o Art. 6º da Lei n. 225/2025-PME/PMB estabelece que o "Poder Executivo instituirá os mecanismos necessários para o acompanhamento das metas e estratégias do PME, sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação (FME)" (Belterra, 2015, p. 2). No PME de Mojuí dos Campos, a Lei Complementar n. 1, de 24 de junho de 2015, nos artigos 3º e 5º, estabelece que o monitoramento contínuo das metas e avaliações periódicas será realizado por uma "Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo, com participação das seguintes instâncias: I – Secretaria Municipal de Educação". Assim sendo, no artigo 6º, dispõe que a "Secretaria de educação, através da comissão compete acompanhar o cumprimento das metas do PME", com atenção ao Art. 9º, que estabelece que o Município é responsável pela ampla divulgação do Plano, dos resultados, com total transparência à sociedade (Mojuí dos Campos, 2015).

O PME de Santarém, Lei Municipal n. 19.929/2015 – PMS, de 14 de junho de 2015, estabelece no Art. 2º, parágrafo único, as instâncias de acompanhamento, sendo os coordenadores técnicos da secretaria municipal de educação, o conselho municipal de educação e o fórum municipal de educação, sendo este último o responsável, conforme Regimento Interno, pela Conferência Municipal de Educação da Cidade de Santarém/PA, de acordo com o

> § 1º A Conferência Municipal de Educação possui caráter deliberativo e, a partir de um diagnóstico educacional da realidade do município de Santarém – PA apresentará um conjunto de propostas que farão parte do processo de elaboração, discussão e aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Santarém para a década de 2015-2025 (Santarém, 2015).

De acordo com a Lei n. 19.929/2015, o monitoramento contínuo e as avaliações periódicas quanto à implementação, sendo a primeira avaliação no 2º ano de vigência da lei, fica sob responsabilidade da Câmara de Vereadores, assim como a aprovação das medidas legais quanto às metas e objetivos do PME (Santarém, 2015). Destaca-se que os relatórios de acompanhamento e avaliação das Metas dos PMEs devem estar devidamente publicizados em portais de transparência e domínio público, tais como no site do Simec (https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#). Porém, constatou-se apenas o relatório de acompanhamento da Meta 6 do Município de Belterra, sendo necessárias outras pesquisas em fontes e nas secretarias municipais e conselhos municipais de educação para obter os dados necessários.

O PME precisa da descrição das iniciativas e interesses do município, a serem desenvolvidos em regime de colaboração, incluindo as instituições e instâncias de

representação, tais como os conselhos municipais e fóruns de educação, escolas, universidades, dentre outros. Neste cerne, aspira-se que os sistemas estejam articulados, considerando a formulação de políticas públicas e efetivação de direitos sociais, bem como que seus planos municipais sejam elaborados, aprovados e avaliados para que existam para além da lei e participação da sociedade, além do poder público.

No próximo subitem, aprofunda-se a análise dos PMEs quanto à regulamentação, problematização e contextos relacionados à Meta 6 e estudos das estratégias.

5.2 Os Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Santarém/PA (2015-2023)

Neste subitem, apresentamos os planos municipais das cidades de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, no que concerne à caracterização e aspectos gerais, prosseguimento de análise.

5.2.1 Plano Municipal de Educação de Belterra

A estrutura organizacional do PME de Belterra foi elaborada contendo quatro subseções, sendo elas introdução, descrição do município (caracterização, aspectos históricos), contexto e diagnóstico educacional. Percebe-se que os dados evidenciados do contexto educacional e as justificativas quanto aos desafios do município no contexto amazônico. O documento continua com a apresentação das diretrizes, metas e estratégias, finalizando com o acompanhamento e avaliação do PME.

O PME de Belterra estabelece as seguintes diretrizes no item 3.2:

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - valorização dos(as) profissionais da educação;

> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Belterra, 2015, p. 12).

Diante das diretrizes informadas no PME, Belterra enfatiza o contexto geográfico e territorial, organização de escolas por nucleação, oferta de turmas multiano como garantia de atendimento escolar. Um contexto que é "[...] caracterizado por grandes distâncias e obstáculos naturais que limitam o gerenciamento das demandas socioeducacionais no Município" (Belterra, 2015, p. 7).

No documento ressalta-se a necessidade de buscar ações de melhoria e qualidade para a educação básica, com condições para atendimento das metas e estratégias, dentre outras iniciativas tais como a "planificação articulada das ações educacionais, a uma política de avaliação, à democratização das escolas e sistemas, [...] política de formação e valorização dos trabalhadores em educação, à incorporação da diversidade no currículo da educação básica" (Belterra, 2015, p. 7).

5.2.2 Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos

Quanto à estrutura organizacional do PME, a Lei Complementar n. 1/2015 – PMMC, de 24 de junho de 2015, apresenta quatro subseções, sendo elas a apresentação do PME, a introdução, o detalhamento das metas e suas estratégias com análise situacional da educação municipal e, finalizando, o item sobre acompanhamento e avaliação do PME de Mojuí dos Campos. No documento há a informação de que o PME se sustenta nas exigências legais, incluindo a Emenda Constitucional n. 59/2009 – esta de impacto de recursos aos municípios e seus PMEs e PNE.

No PME é apresentada a comissão de elaboração, sendo constituída por funções de membros de coordenador municipal, articuladores, servidor do setor de engenharia da prefeitura, secretário de administração interna, representantes dos diretores municipais, do Fundeb, CAE e dos vereadores. Não é identificado, no PME, o relatório da conferência municipal, a exemplo do que ocorre nos demais municípios.

Ele descreve que o Plano foi elaborado por uma comissão designada pelo prefeito, composta pela representação de diversos segmentos do poder público e não governamentais de vínculo com a educação, sendo elaborado com base nas orientações da Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino (Sase/MEC). Porém, destaca que o PME "[...] foi elaborado com dados estatísticos insuficientes para tomá-lo como um documento completo, visto que se trata de

um Município novo e ainda não ocorreu uma contagem da população pelo IBGE, após sua criação" (Mojuí dos Campos, 2015, p. 8). Sendo evidenciado, no contexto histórico do documento, o processo de emancipação do município.

Descreve-se, no documento, que existem várias justificativas quanto à falta de dados oficiais da população do município, que requer que o PME passe por ajustes. Em relação a essa situação, não se identificou o documento do PME atualizado no Portal da Transparência da Prefeitura e Câmara Municipal, bem como no da Secretaria Municipal de Educação.

5.2.3 Plano Municipal de Educação de Santarém

Santarém está na vigência do seu segundo Plano Municipal de Educação. O primeiro plano teve o decênio de 2004 a 2013, aprovado conforme a Lei n. 17.867, de 3 de novembro de 2004. E o PME vigente, aprovado conforme a Lei n. 19.829, de 14 de julho de 2015, para o decênio 2015-2025. Diante do exposto, o Sistema Municipal de Ensino de Santarém, Lei n. 17.865, de 3 de novembro de 2004, regulamenta a previsão da lei municipal do Plano Municipal de Educação, com duração de 10 anos.

No parágrafo determina que: "§ 1º - O Plano Municipal de Educação será elaborado com a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com os Planos Nacional e Estadual de Educação" (Santarém, 2004, p.177). Quanto à estrutura organizacional do PME, ele foi elaborado contendo seis subseções, sendo elas sobre aspectos gerais da cidade de Santarém e dados de panorama educacional – o que incluiu abordar os níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, assim como as modalidades de ensino.

Por conseguinte, o PME apresenta diretrizes, metas e estratégias relativas à gestão de pessoas e a valorização dos profissionais de educação, com atenção à política nacional do piso salarial. No PME, observa-se a descrição da gestão democrática adotada pelo município, sobre a gestão financeira (Produto Interno Bruto local). Por último, apresenta anexos, tais como: o Regimento Interno da V Conferência Municipal de Educação de Santarém; as Metas de forma sistematizada e de síntese perante o PNE, com atenção ao Relatório da V Conferência Municipal de Educação de Santarém, com o tema "Construindo o Plano Municipal de Educação – compromisso e responsabilidade de todos para o decênio 2015-2025".

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

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

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

> Art. 9º. A V Conferência Municipal de Educação, como tema principal Construindo o Plano Municipal de Educação – Compromisso e Responsabilidade de Todos para o Decênio 2015-2025, que deve ser discutido a partir dos seguintes eixos temáticos:
> I - Eixo I – Educação Infantil;
> II - Eixo II – Ensino Fundamental;
> III - Eixo III – Educação de Jovens e Adultos;
> IV - Eixo IV – Ensino Médio e Educação Profissional;
> V - Eixo V – Ensino Superior;
> VI - Eixo VI – Gestão Democrática e Controle Social;
> VII - Eixo VII – Educação Inclusiva, Temas Transversais, Diversidade e Inclusão Social;
> VIII - Eixo VIII – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Além disso, faz-se necessário aos municípios de região metropolitana, quanto à expectativa de observância, o § 2° do art. 50 da Constituição Estadual, como região para "integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum" (Pará, 1989). Sendo assim, a educação integral requer ser pauta entre os municípios para um projeto de direito de abrangência metropolitana.

5.3 Os Planos Municipais de Educação da RMS/PA (2015-2025) no contexto do PNE (2014-2024) e o direito à educação integral

Em atendimento ao Plano Nacional de Educação, a Lei n. 13.005/2014, de 24 de julho de 2014, quanto ao Art. 8, referente à elaboração/adequação dos planos educacionais, reitera que:

> Art. 8º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.
>
> § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
>
> I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
>
> II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas à equidade educacional e a diversidade cultural;
>
> III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
>
> IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.
>
> § 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (Brasil, 2014, n. p.).

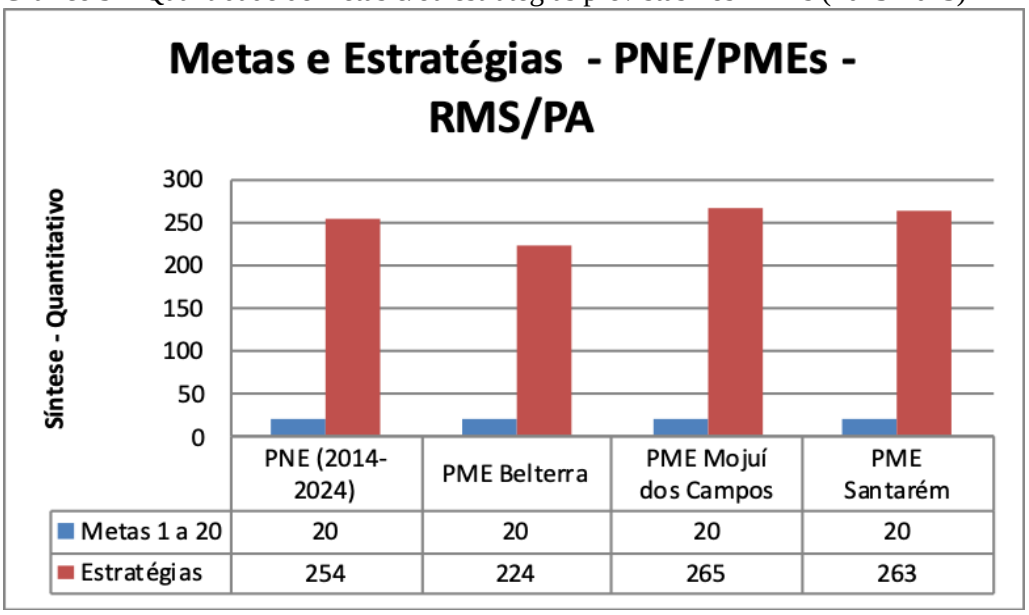
A partir da legislação, reitera-se que os estados e municípios devem elaborar seus planos com metas e estratégias voltadas para o atendimento dos incisos I a IV. Além disso, necessitam considerar políticas públicas educacionais locais, suas singularidades e pautas prioritárias mediante a realidade amazônica, sua diversidade cultural e populações (comunidades de campo, quilombolas e indígenas).

Ao considerar a diversidade da realidade amazônica, fundamenta-se em Colares (2018, p. 3-4), quanto ao "[...] respeito e atenção no tocante a conhecer para preservar, valorizar, tanto as espécies da flora e da fauna, quanto às manifestações e os saberes". Pois exigem dos poderes públicos a devida atenção em seus planejamentos quanto à "[...] pluralidade de formas e expressões que tornam a Amazônia muito mais que uma região político administrativa" (Soares; Colares; Colares, 2020, p. 168), considerando que a "extensão territorial da Amazônia [...] propicia a esta região uma heterogeneidade que ainda é pouco conhecida e levou alguns estudiosos a defender que deveríamos mudar a grafia para "amazônias" (Colares, 2018, p. 4).

Nessa perspectiva, o Plano Nacional e os planos municipais de Educação tornam-se fundamentais para "pensar o acesso e a garantia dos direitos a suas comunidades tradicionais, com vistas à efetivação da necessária qualidade de vida, [o que] tem [se] constituído um desafio". (Soares; Colares; Colares, 2020, p. 168), o que exige o compromisso do poder público diante da efetivação do direito à sua população e, por conseguinte, o envolvimento de diferentes sujeitos e instâncias diante da educação integral como direito.

Apresentam-se aspectos gerais dos PMEs da RMS/PA quanto a suas metas e estratégias totais e, posteriormente, a descrição com análise quanto ao recorte da educação em tempo integral.

Gráfico 9 – Quantidade de metas e/ou estratégias previstas nos PMEs (2015-2025)

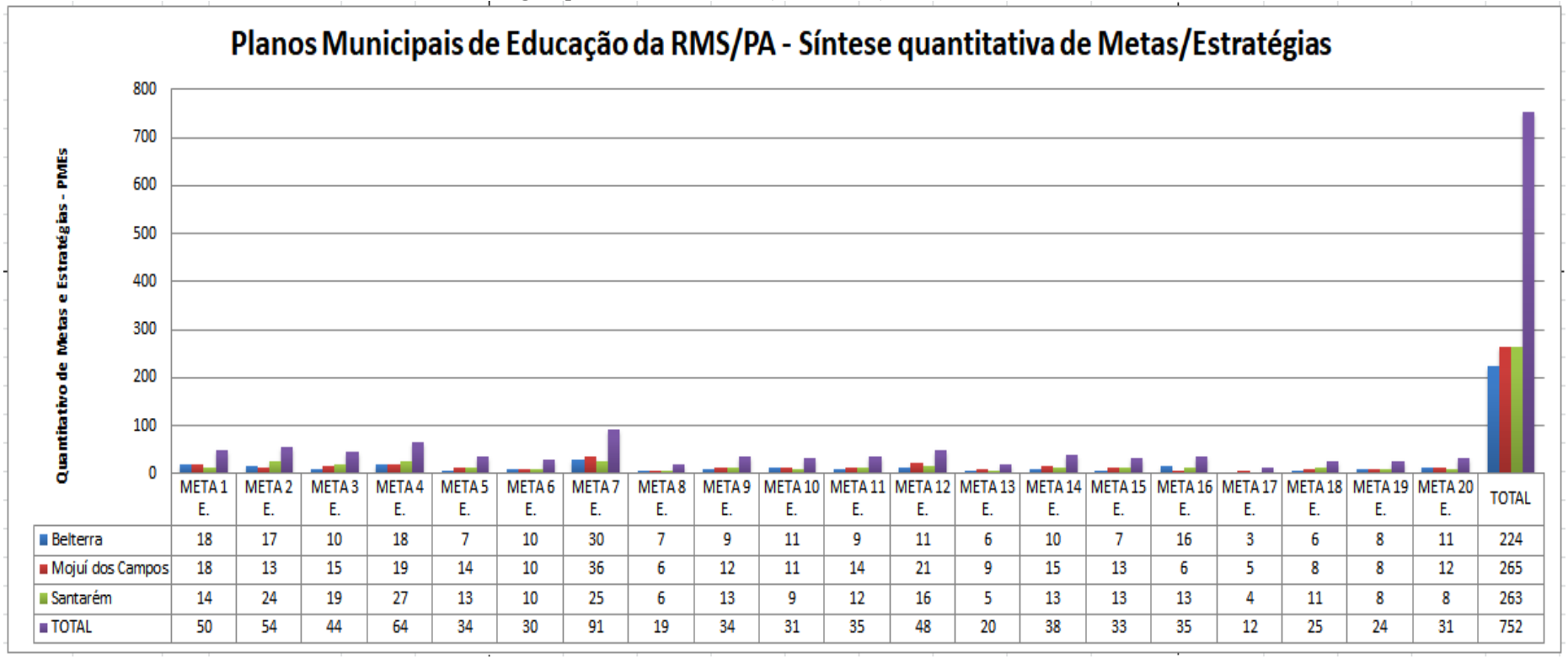


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos PMEs (Belterra, Mojuí e Santarém, 2015).

Os dados de metas e estratégias do conjunto de PMEs da RMS/PA totalizam 20 metas, com estabelecimento de 254 estratégias no PME de Belterra, sendo um quantitativo inferior ao número de estratégias do que é previsto no PNE. No caso de Mojuí dos Campos, o seu Plano possui 265 estratégias, sendo a maior quantidade entre os municípios. E Santarém 20 metas e 263 estratégias adotadas no seu Plano em vigência.

Adiante, apresentamos o detalhamento das metas e estratégias dos PMEs, com descrição geral do Gráfico 10:

Gráfico 10 – Quantidade total de metas e/ou estratégias previstas nos PMEs (2015-2025)



	META 1 E.	META 2 E.	META 3 E.	META 4 E.	META 5 E.	META 6 E.	META 7 E.	META 8 E.	META 9 E.	META 10 E.	META 11 E.	META 12 E.	META 13 E.	META 14 E.	META 15 E.	META 16 E.	META 17 E.	META 18 E.	META 19 E.	META 20 E.	TOTAL
Belterra	18	17	10	18	7	10	30	7	9	11	9	11	6	10	7	16	3	6	8	11	224
Mojuí dos Campos	18	13	15	19	14	10	36	6	12	11	14	21	9	15	13	6	5	8	8	12	265
Santarém	14	24	19	27	13	10	25	6	13	9	12	16	5	13	13	13	4	11	8	8	263
TOTAL	50	54	44	64	34	30	91	19	34	31	35	48	20	38	33	35	12	25	24	31	752

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos PMEs (Belterra, 2015; Mojuí dos Campos, 2015; Santarém, 2015).

De acordo com os Planos dos Municípios da RMS/PA, todos adotam as 20 metas previstas no PNE (2014-2024), e ao considerar suas instâncias de elaboração, aprovação, monitoramento e avaliação e leitura dos respectivos planos, observa-se que apresentam estratégias com especificidades, diferenciações e similaridades entre si. O que evidencia, em certo grau, a elaboração conforme suas realidades locais e autonomia como ente federativo.

No total dos PMEs é identificado o número de 752 estratégias a serem desenvolvidas para o atendimento das 20 metas, como o anexo da Lei n. 13.005/2014, em regime de colaboração, dos níveis e modalidades da educação básica; do ensino superior com atenção para a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente e aumento de matrículas na pós-graduação, valorização e formação dos profissionais da educação, gestão democrática, financiamento público e temas voltados para a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, elevação da taxa bruta e líquida de matrícula, qualidade, "[...] gradativamente de forma a contemplar o patamar de 7% do PIB no quinto ano de vigência do plano e 10% ao final do decênio" (Scaff; Aguiar; Martins, 2023).

Dentre as metas de número 1, 2, 7 e 12, destaca-se que possuem estratégias acima do quantitativo de 40. Das quais, são voltadas, respectivamente, para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação especial/inclusiva, o ensino superior e o fomento da qualidade da educação básica. As metas dos PMEs com menos de 15 ações previstas, são àquelas relacionadas à meta 8, 13 e 17.

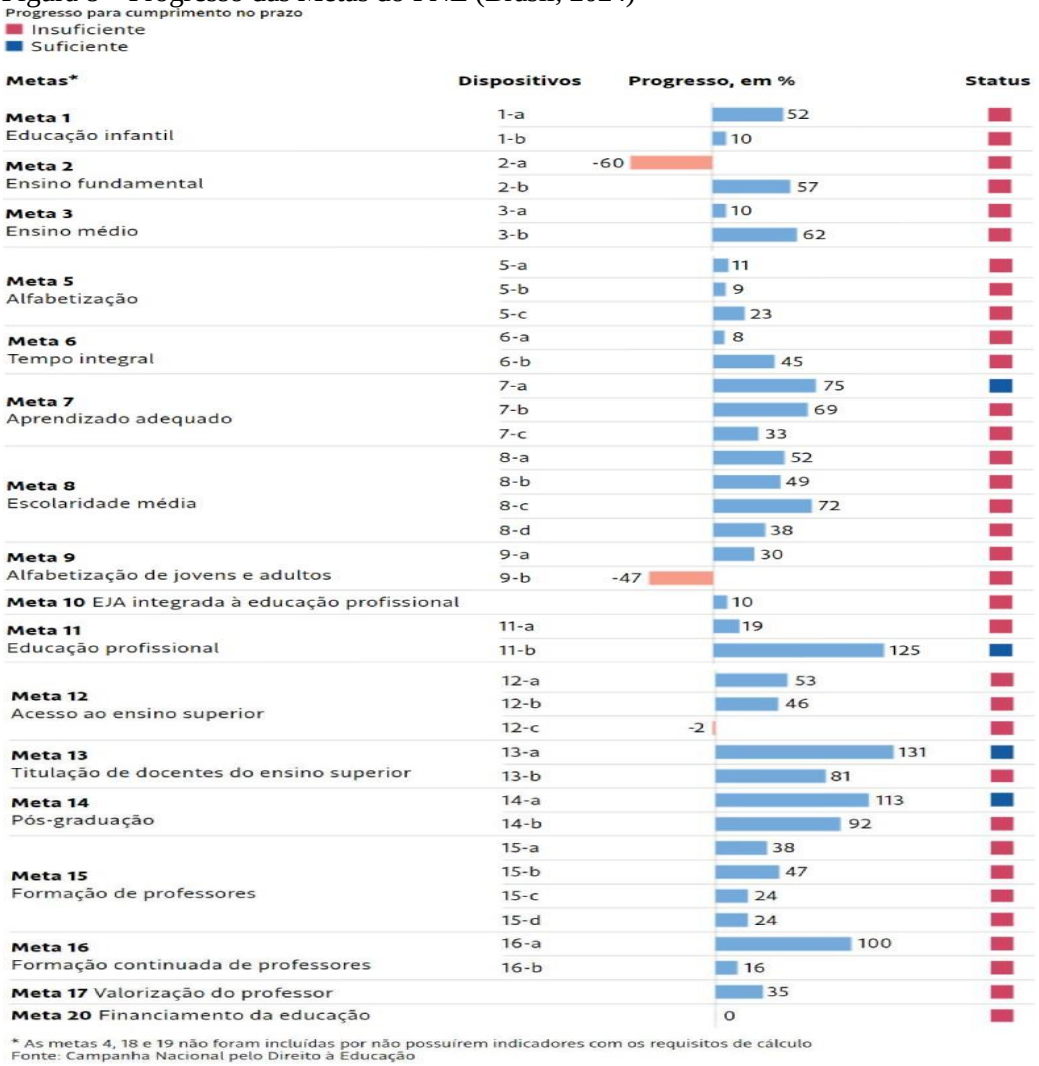
No que diz respeito à Meta 8, as ações previstas são voltadas para a elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e mais pobres, bem como de elevação de escolaridade entre negros e não negros. O que contraditoriamente instiga menos estratégias numa região com quantitativo elevado de baixa escolaridade e desafios da oferta da educação para o campo, pobres e negros.

Identifica-se, ainda, as metas 13 e 17, com menos ações previstas entre os PMEs, sendo voltadas a estratégias para o ensino superior (formação de doutores e mestres), valorização e formação dos profissionais da educação. O que requer estudos quanto a possíveis fragilidades, aligeiramentos na formação docente, com atenção especial aos profissionais que atuam na educação de oferta em tempo integral. Outra atenção diz respeito à expansão e qualidade dos cursos de pós-graduação.

Nesse contexto, exige-se o desenvolvimento de estudos quanto à sua materialização, "se propostas ou intenção?" (Duarte, 2021, p. 68). Perante a autonomia prevista em lei, dos municípios e estados requer a defesa pelo PNE/PMEs como política estratégica do país, pois tornou-se ele um documento norteador de políticas de Estado (Dourado, 2022). Apesar de seus entraves e desafios, possui importância necessária para a melhoria da educação brasileira, sendo as instâncias municipais do PME relevantes para a continuidade de construção/defesa de direitos e da cidadania.

Além disso, possibilidades de fortalecimento em prol da gestão democrática, dentre outras diretrizes relevantes dispostas no PNE, tais como a universalização do acesso à educação básica e superior, a elevação do nível de escolaridade e taxa de alfabetização com acesso a ensino técnico e superior, com a valorização dos profissionais da educação voltados para a democratização da gestão e do financiamento público. Face ao exposto, menciona-se a problemática socializada no balanço anual do Plano Nacional de Educação (PNE), quanto a suas prioridades e objetivos para a educação no país a partir da audiência pública de 20 de junho de 2023, conforme matéria divulgada no Centro de Referências de Educação Integral, sendo reiterado no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2024), a saber, presente na Figura 8:

Figura 8 – Progresso das Metas do PNE (Brasil, 2024)



Fonte: Imagem retirada do portal CEI, disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/apos-9-anos-plano-nacional-de-educacao-pne-nao-atinge-85-das-metas/. Acesso em 20 maio.2024.

Os destaques feitos nos resultados do PNE atentam para o fato de que menos de 90% das metas não foram cumpridas. E, 13 das 20 metas estabelecidas apresentam-se em retrocesso no país, o que inclui a Meta 6. Vale ressalta-se que em junho de 2024 foi assinado pelo Presidente Luís Inácio da Silva o Projeto de Lei (PL) do Novo PNE para o decênio de 2014 a 2034, com vigência a partir de 2025. O texto teve participação do Governo Federal e Grupo de Trabalho, sob coordenação da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (Sase), constituídos pela representação de Estados, Municípios e demais entidades sociais/civis do País, para avaliação, diagnóstico e projeção da realidade educacional[32], bem como das proposições do documento da CONAE 2024 (Conferência Nacional de Educação, resultante das conferências municipais e estaduais).

O projeto depende de aprovação nos trâmites legais no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados) e Senado Federal e, o documento possui 18 objetivos, com 58 metas estabelecidas e 253 estratégias, de acordo com Mec/Brasil (2024). O novo PNE representa possibilidades de avanço e correções necessárias para materialização de seu planejamento a partir da realidade local e quantificável, porém, admite-se que o Plano recai num panorama e contexto de contradições, incertezas e desafios diante a educação integral, bem como a oferta na forma da lei quanto ao tempo integral nas escolas públicas. O que fragiliza a educação como um direito fundamental de natureza social, o que desafia ainda a construção do direito à educação integral nos territórios brasileiros.

Diante esta conjuntura, ao fundamentar-se em Saviani (2011; 2021) entende-se relevante a defesa da escola pública gratuita, laica, com qualidade socialmente referenciada, diante da problemática do cumprimento das metas do PNE, pois observa-se o contexto de um direito inverso da educação brasileira. Ou seja, reconhece-se a conquista histórica da existência da lei como conteúdo de compromissos de direitos a serem garantidos pelo Estado

[32] Histórico – O PL do novo PNE começou a ser debatido pelo MEC desde o início desta gestão. Durante a cerimônia de transmissão de cargo, em 2 de janeiro de 2023, o ministro Camilo Santana afirmou que começariam naquele momento as discussões com todos os atores para a elaboração do novo Plano.Em junho do mesmo ano, foi instituído o GT para analisar os problemas da educação nacional e elaborar um diagnóstico contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o PNE 2024-2034. O colegiado era formado por representantes da Pasta e autarquias vinculadas – (Capes); (Inep); (FNDE) –, do Conselho Nacional de Educação, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme); Fórum Nacional de Educação (FNE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (CE/CD); e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal – (CE/SF). O GT foi coordenado pela Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (Sase) do MEC. Texto extraído da máteria disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/governo-encaminha-projeto-do-novo-pne-ao-congresso-nacional#:~:text=O%20Presidente%20da%20Rep%C3%BAblica%2C%20Luiz,encaminhado%20ao%20Congresso%20Nacional. Acesso em 20 out.2024.

Democrático de Direito no país, porém, ainda se exige o esforço do poder público de ultrapassar a intencionalidade do compromisso estatal à efetivação do direito, bem como a concepção dialética desse direito.

Observam-se projetos de educação de concepções antagônicas, por isso Saviani (2021) atenta para o desmonte da educação nacional como projeto hegemônico de ótica neoliberal ultraconservadora para a privatização da educação pública (educação básica e superior), considerando essa educação como serviço e mercadoria e não como direito.

Ao considerar os PMEs da Região Metropolitana de Santarém/PA, decênio 2015-2025, pondera-se pela análise no âmbito particular, singular de sua realidade perante o universal do contexto histórico da relação Estado e Sociedade, bem como das fontes pesquisadas. Para isso, ressalta-se a observância nos PMEs quanto às análises de dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento (Brasil, 2024), além dos seus relatórios municipais.

Conforme o Relatório do 5º Ciclo de Avaliação do PNE (Brasil, 2024), o país possui avanços e retrocessos quanto às metas alcançadas e o reconhecimento dos desafios a serem enfrentados. Dentre os avanços, menciona-se a universalização da educação infantil para crianças de 4 a 5 anos, abrangendo um percentual de 93% de cobertura. O relatório destaca, ainda, o atendimento de 95,7% da meta referente à taxa de escolarização líquida ajustada para crianças de 6 a 14 anos. Entretanto, o desafio persiste na alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental (43,6% de defasagem) e a necessidade de ampliação do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência.

Outras metas em desafios de atendimento dizem respeito ao acesso ao ensino superior, valorização dos profissionais da educação, ampliação do investimento público (10% do Produto Interno Bruto – PIB). E, nessa avaliação do relatório, encontra-se a Meta 6 de oferta da educação em tempo integral dentre as análises de retrocesso.

Prosseguindo, quanto aos aspectos da análise situacional da Meta 6 no contexto da sua aprovação dos PMEs da RMS/PA (2015-2025), descrevemos as seguintes observações de cada Plano:

a) Análise situacional da educação municipal de Belterra:

> A educação integral chegou ao Município, através do Programa Mais Educação, funcionando no contraturno totalizando 7 horas diárias de permanência na escola. Atualmente o Programa atende 16 escolas no ensino fundamental, com uma demanda de 1.301 alunos (25%). O município pretende ampliar a educação integral por meio do Programa Mais Educação, assim como criar por iniciativa própria do município. De forma a atingir

> 18,4% dos alunos matriculados até o final de vigência deste PME. [...] Belterra possui percentual de atendimento de alunos que permanecem pelo menos 7h de atividades escolares, são de 13,4% de oferta/matrícula de educação em tempo integral, sendo 86,6% que não participam de educação em tempo integral/Programa Mais Educação (Belterra, 2015).

Ao considerar o termo mencionado no texto do PME, quanto à descrição de análise situacional da educação de Belterra, que "a educação integral chegou ao Município, através do Programa Mais Educação". Diante este trecho, ponderam-se algumas reflexões pertinentes quanto a concepção de educação integral relacionado com a existência de um programa de ampliação de tempo, da jornada escolar com atividades de contraturno, com abrangência limitada de participação de algunas escolas municipais. Assim sendo, observa-se devida atenção analisada por Jeffrey e Ávila (2019), quanto à política de educação integral difundiu-se no Brasil a partir de programas de contratuno, porém, com polissemia de concepções, considerando incertezas tanto em conceitos como práticas.

b) Análise situacional da educação municipal de Mojuí dos Campos:

Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7h em atividades escolares, sendo 21,4% referente à Mojuí dos Campos, "[...] isso graças ao Programa Mais Educação. Atualmente o Município conta com 64 escolas ao todo, sendo que 23 delas atendem ao Programa Mais Educação, possibilitando o atendimento desses alunos" (Mojuí dos Campos, 2015, p. 38). Em relação ao percentual de alunos que permanecem pelo menos 7h em atividades escolares, o diagnóstico educacional apresentado informava que "[...] em 2013, o Município atendeu 1.045 alunos no Programa Mais Educação, 2014 ocorreu um acréscimo no número de alunos chegando a 1.751 alunos" (Mojuí dos Campos, 2015, p. 38).

c) Análise situacional da educação municipal de Santarém:

Ao considerar os estudos de Ferreira (2016), Oliveira (2019) e Arruda (2024), destaca-se que ações de ampliação da jornada escolar e de educação em tempo integral na rede pública municipal deram-se por iniciativas locais e de adesão aos programas federais, o que pode ser observado nos dados:

> Município de Santarém apresenta um aumento no percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação integral [sendo no ano de 2013 de 40,3%. Possui uma] porcentagem de matrículas em tempo Integral na

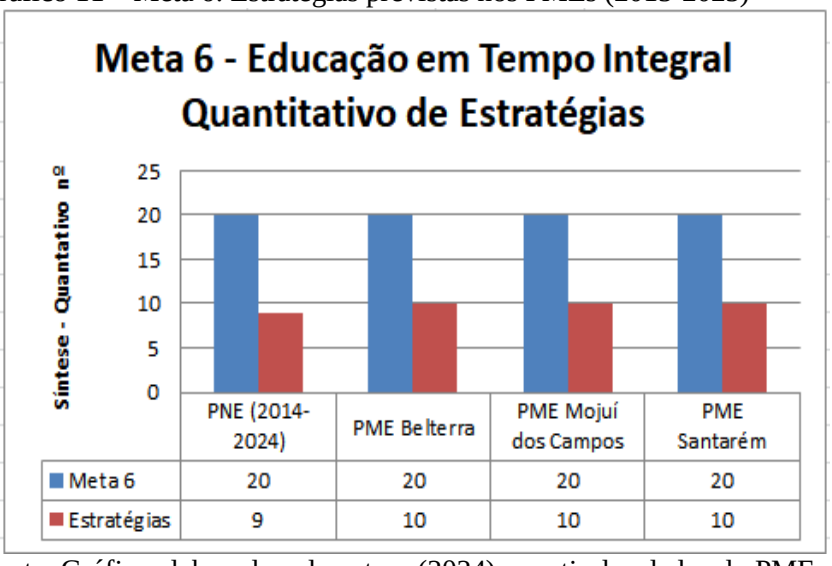
> Educação Básica [de todas as redes em 2013 de 18%, referente a 15.871, desse 15.666 da rede pública, notal de 20,1%. [Santarém teve] um aumento no percentual [40,3% registrado no ano de 2013] de escolas que atendem a programas que ampliam a jornada escolar do aluno como, por exemplo, Mais Educação. Isso justifica o aumento de matrículas em regime de tempo integral desses alunos em todas as redes. No entanto, as escolas que funcionam em regime de tempo integral sem que esteja relacionada ao programa Mais Educação, o Município de Santarém possui duas escolas, sendo uma na zona urbana e a outra no campo (Santarém, 2015, p. 62-63).

Por isso, os Planos Municipais de Educação (PME) são instrumentos fundamentais para o planejamento e gestão da educação nos municípios brasileiros. Pois compreende-se que neste relevante documento, constam as demandas coletivas estabelecidas em diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação e ensino local, o que contempla diversas áreas e aspectos educacionais, numa abrangência de macro e microprocessos, contextos e políticas. Adiante, análises da Meta 6 dos PMEs, suas estratégias e categorização.

5.3.1 Os Planos Municipais de Educação: análise da meta 6 e suas estratégias

Prossegue-se neste subitem dando ênfase à configuração da educação integral como direito nos PMEs aprovados pelos sistemas próprios de ensino, considerando a Meta 6 de educação em tempo integral para apresentação e detalhamento das metas e estratégias dos PMEs, com descrição geral do Gráfico 11:

Gráfico 11 – Meta 6: Estratégias previstas nos PMEs (2015-2025)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2024) a partir dos dados do PMEs (Belterra, Mojuí e Santarém, 2015).

No Gráfico 11 evidencia-se estabelecimento de 10 (dez) estratégias dos PMEs da RMS/PA, sendo uma estratégia a mais perante as nove estratégias previstas do PNE, em um total de 30 estratégias a serem ações que possuem objetivo para o cumprimento da Meta 6. Prossegue-se, no Quadro 15 e dados subsequentes, com a Meta 6 dos PMES, sua descrição e análise de atingimento dos indicadores 6A e 6B.

Para descrição e análise da Meta 6, consideram-se os dados dos indicadores dos municípios da RMS/PA no período de 2015 e 2023, sendo o objetivo 1 (Indicador 6A), de oferta de 50% das escolas, com jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024; e do objetivo 2 (Indicador 6B), dessa meta de garantia de que no mínimo 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024 (Brasil, 2014):

Quadro 14 – Meta 6 de Educação em Tempo Integral e Indicadores 6A e 6B

PME	META 6 – EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	INDICADORES 2015	INDICADORES 2023*
BELTERRA	**META 6:** Oferecer educação em tempo integral **em 5% (cinco por cento**) das escolas públicas do município, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	**6A** *- 23,90%	**6B** *- 2,9% 3,0%
		6B – 17,90%	**6B** – 2,0%
MOJUÍ DOS CAMPOS	**META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.	**6A** 36,90%	**6A** 3,6%-4%
		6B 34,90%	**6B** 0.0%
SANTARÉM	**META 6:** Aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.	**6A**: 33,20%	**6A**: 4,6% - 5%
		6B – 46,70%	**6B** – 6.9%

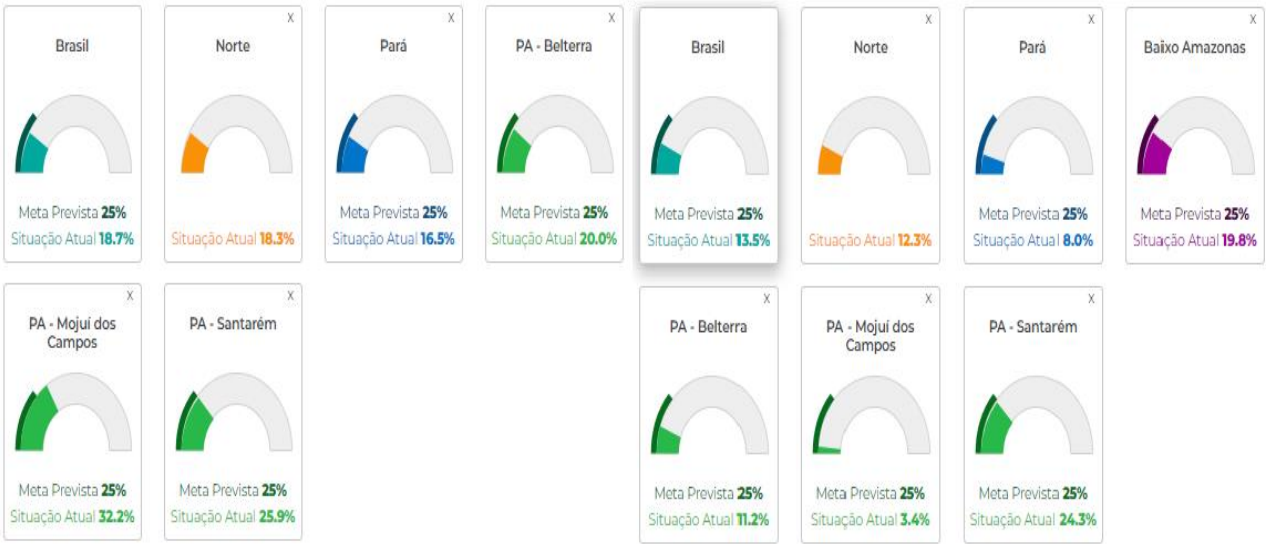
Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos documentos dos PMEs de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015), Santarém (2015), Relatórios de Monitoramento/Panorama Municipal (Belterra; Mojuí dos Campos; Santarém, 2024). Relatório de Avaliação (Belterra, 2018; Santarém, 2021).
* Conforme dados Relatórios INPE/Municípios – ano 2023.
** Conforme o Relatório de Avaliação do PME (2018), o Município de Belterra descreve que atingiu 9,8% da meta.

A Meta 6 dos Planos Municipais de Educação de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém (RMS/PA), destacam porcentagens diferentes de projeções de alcance, considerando suas especificidades e realidades. Evidencia-se que o município de Belterra apresenta no PME a Meta 6 com porcentagem diferenciada quanto a oferecer educação em tempo integral em 5% das escolas públicas do município, de forma a atender, pelo menos, a 15% dos(as) alunos(as) ao final da vigência desse plano. Essa projeção é diferente dos demais Planos de Mojuí dos Campos e Santarém, além da projeção do PNE e do PEE/PA.

Em relação aos objetivos da Meta, quanto aos indicadores 6A e 6B, são considerados os dados dos relatórios dos ciclos de avaliação do PNE, Relatórios dos Municípios, Portal PNE em Movimento, Portal Painel de Monitoramento do PNE/Meta 6/Municípios e dados do Censo Escolar/Inep, sendo perceptível a diferença notada nas fontes de dados estatísticos pesquisados. Porém, não há discrepâncias exacerbadas. Quanto ao atingimento dos indicadores 6A e 6B, considera-se o percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da Educação em Tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral. E o percentual de escolas públicas da educação básica que possuem pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral (Brasil, 2014).

De acordo com os dados do Quadro 15 e informações sobre a oferta de ETI nos municípios apresentados na subseção 4.2 desta pesquisa, reitera-se, aqui, a síntese necessária para a análise dos PMEs e suas estratégias. Desse modo, apresentam-se dados referentes à linha histórica de 2015 a 2023, quanto à análise de atingimento dos indicadores da Meta 6 (indicadores 6A/6B) dos municípios da RMS/PA.

Figura 9 – Indicador 6A: percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral (1º Ciclo – 2016/Inep e 2º Ciclo 2018/Inep)



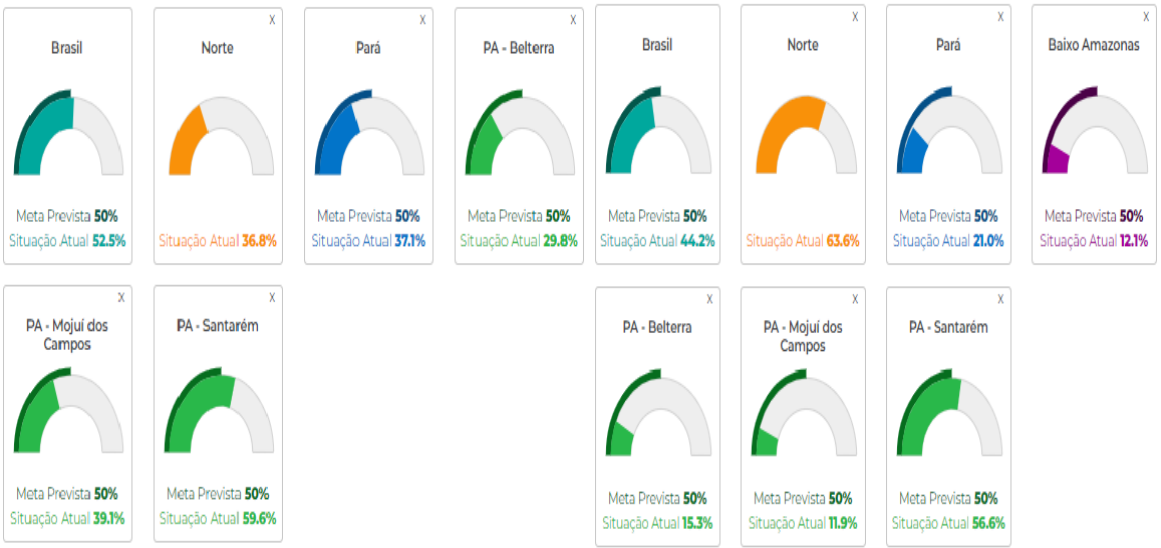
Fonte: Imagem do Portal PNE em Movimento – Meta 6. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em 30 mai. 2023.

Ao considerar os dados da Meta 6 dos municípios da RMS/PA, prevista no Indicador 6A no período inicial da vigência dos PMEs dos anos de 2015 a 2017, observa-se o percentual de 25,3% (Santarém), de 32,2% (Mojuí dos Campos) e 20,0% (Belterra, projeção do PME é de 5%, enquanto a lei estabelece 25%). A RMS/PA destaca-se dentro do percentual dos

municípios da região Norte, do estado do Pará e Baixo Amazonas. Assim sendo, percebe-se o atingimento proporcional do Indicador 6A da meta na fase da vigência dos programas Mais Educação, Novo Mais Educação e/ou das iniciativas locais, a exemplo de Santarém (ver dados na seção 4, subitem 4.2), dentro da oferta municipal para ETI.

A partir do 2º Ciclo de Avaliação Inep/Mec (Brasil, 2018), observam-se mudanças na diminuição de percentual, sendo Belterra de 11.2% (projeção de 25%, conforme a lei), Mojuí dos Campos de 3.4% e Santarém de 24.3%. Este último com percentual aproximado ao atingimento do Indicador 6A da Meta 6, por parte de Santarém. Em relação ao indicador 6B, demonstra-se:

Figura 10 – Indicador 6B /Percentual de escolas públicas ETI – mínimo de 7 (sete) horas diárias em atividades escolares

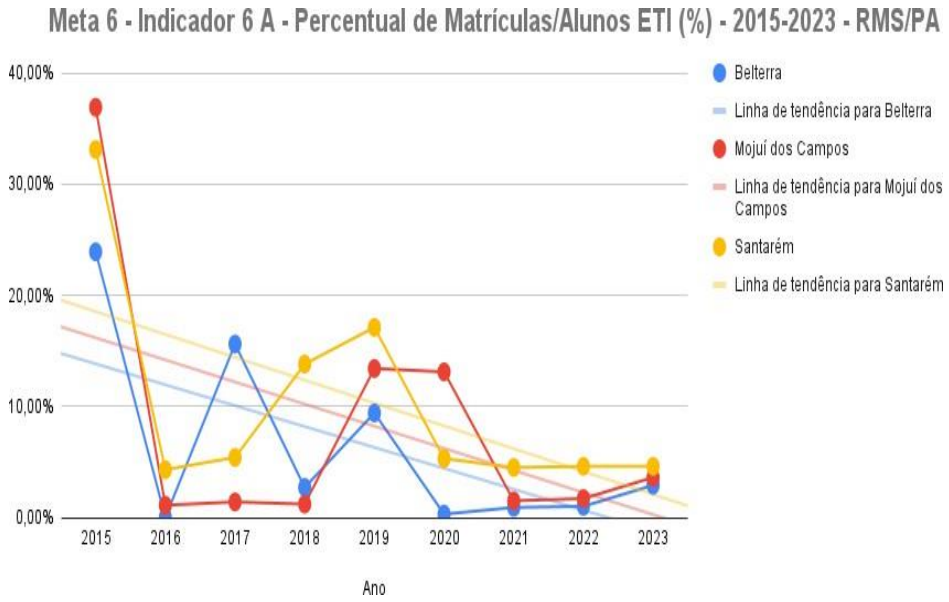


Fonte: Imagem do Portal PNE em Movimento – Meta 6. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em 30 mai. 2023.

De acordo com as figuras 09 e 10, com base nos dados do Relatório do Ciclo de Avaliação do PNE (2016; 2018), os municípios da RMS/PA apresentam, respectivamente, percentual do Indicador 6B da Meta 6, sendo eles em 2016: Belterra (29.8%); Mojuí dos Campos (39,2%); Santarém (59,8%). No relatório (Brasil, 2018) houve diminuição do percentual, sendo: Belterra (15,3%); Mojuí dos Campos (11,9%) e Santarém (56,6%).

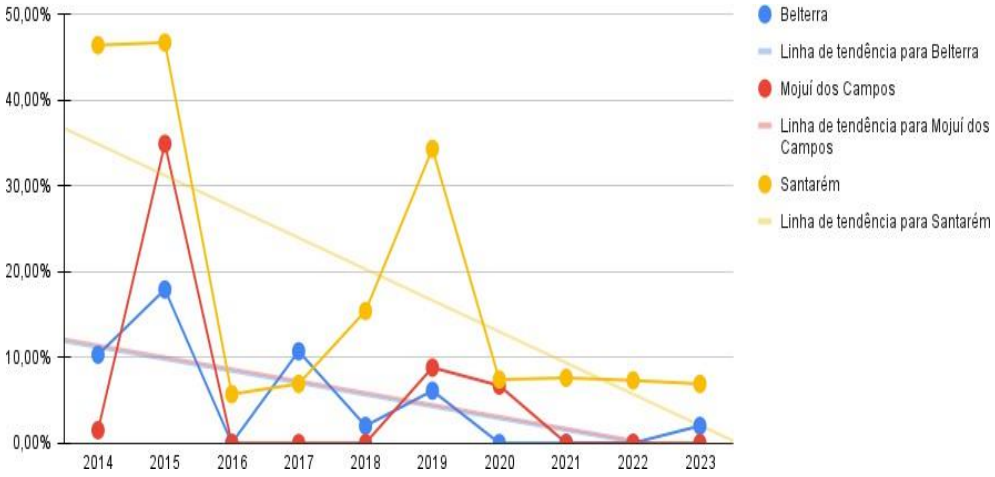
Para complemento da análise, apresenta-se o percentual do Indicador 6A da Meta dos municípios da RMS/PA, considerando linha de tendência no período de 2015 a 2023.

Figura 11 – Dados da Meta 6/Indicador 6 A – percentual e linha de tendência da RMS/PA



Fonte: Gráfico organizado pela autora (2024) a partir dos dados obtidos no Painel do Monitoramento do PNE/MEC/INEP:https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYtq1mmjjnwmtote1zs00nmmxltk5ogqtyjrlmti4owi5ywm4iiwidci6iji2zjczodk3lwm4ywmtngixzs05nzhmlwvhngmwnzc0mzrizij9. acesso em ago. 2024.

Figura 12 – Meta 6/indicador 6B – Percentual de Escolas ETI (%) Linha de tendência 2015-2023 – RMS/PA



Fonte: Gráfico organizado pela autora (2024), a partir dos dados obtidos no Painel do Monitoramento do PNE/MEC/INEP:https://app.powerbi.com/view?r=eyjrijoiytq1mmjjnwmtote1zs00nmmxltk5ogqtyjrlmti4owi5ywm4iiwidci6iji2zjczodk3lwm4ywmtngixzs05nzhmlwvhngmwnzc0mzrizij9. Acesso em ago. 2024.

Ao considerar as figuras 11 e 12, observa-se a trajetória histórica dos anos de 2015 a 2023 dentro da linha de tendência tipo linear, com os indicadores 6A e 6B da Meta 6 da RMS/PA com similaridades de elevação e queda de percentual entre os três municípios, sendo observado pontos de elevação entre 2014 e 2015, com queda brusca em 2016, contexto de crise política brasileira, com aprovação da EC 95/2016 – Teto de Gastos Públicos. Outro período de elevação de percentual do Indicador 6B diz respeito a 2018-2020, com nova queda percentual entre os três municípios, o que revela o contexto da conjuntura política, econômica e sanitária da pandemia de Covid-19.

Atentam-se especificidades, nas quais Santarém e Mojuí dos Campos apresentam dois momentos de elevação de percentual, sendo eles entre 2014 e 2015 e entre 2018 e 2020; enquanto Belterra apresenta movimento de aumento e diminuição em três momentos do período investigado. Em relação à Meta 6, estabelecida nos planos municipais, reafirma-se que esta está articulada com a meta do plano nacional de educação, quanto à sua finalidade, porém, foram identificados dois dados que carecem de análise. O primeiro diz respeito a divergências entre os planos quanto à projeção de oferta de educação em tempo integral nas escolas e projeção de percentual do quantitativo de matrícula de alunos da educação básica em ETI. O segundo diz respeito aos resultados de avaliação dos relatórios do PMEs, sendo apresentados nos próximos subitens.

Em relação ao primeiro aspecto, percebem-se especificidades entre os planos de cada município, o que requer ponderações quanto ao diagnóstico educacional e local, bem como dos anseios de sua população, sistemas e do poder governamental na fase de elaboração dos planos. Conforme estudos de Oliveira (2019), observam-se as contradições da própria Meta 6 quanto a sua limitação *versus* universalização, pois a "Meta propõe o tempo integral para um determinado quantitativo de escolas e alunos atendidos", não sendo uma estimativa para a implementação de toda a rede, o que se reflete no PNE.

Diante do exposto, concorda-se com a análise de Cavaliere (2017), Ferreira (2016) e Oliveira (2019) sobre a visão assistencialista da educação integral na oferta de tempo integral, bem como de uma política de educação em tempo integral distributiva, redistributiva e regulatória (Sechi, 2010; Souza, 2016). Ou seja, "parte dos alunos estarão em tempo integral e outros não, e mesmo que haja a oferta de ampliação da jornada, as escolas poderão continuar a se organizar em turnos de quatro horas" (Oliveira, 2019, p.).

Prossegue-se, a respeito da relação da Meta 6, com outras metas e estratégias dos PMEs da RMS/PA, com ações ou descritores voltados para a educação em tempo integral, desenvolvimento integral ou jornada ampliada, com descrição no Quadro 16.

Quadro 15 – Levantamento de dados sobre os Planos Municipais de Educação (2015-2025), Meta 1, 2 e 4, correlacionadas à Meta 6

Município	**PME Metas**	**PME/Descrição da Meta Educação em tempo integral**	**PME/ Estratégia da Meta Educação em tempo integral**
Belterra	Meta 1	Universalizar, até 2016, 100% da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Ed. Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, a 30% (trinta por cento) das crianças de 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.	1.12) Aderir, em caráter complementar, a programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no **desenvolvimento integral** das crianças de até 3 (três) anos de idade; 1.17) Estimular o acesso à Educação Infantil **em tempo integral**, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
	Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 98% (noventa e oito por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	2.14) Manter e ampliar, em regime de colaboração a nível estadual e nacional, propostas de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, **visando a expansão da jornada escolar** e a melhoria da rede física de escolas públicas de ensino fundamental.
	Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.16) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao **atendimento escolar integral** das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.
Mojuí dos Campos	Meta 1	Universalizar, até 2016, 100% da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Ed. Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, a 20% das crianças de 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.	1.17) Estimular o acesso à Educação Infantil **em tempo integral**, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas DCNs para a Educação Infantil.
	Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.17) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao **atendimento escolar integral das pessoas** com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.
Santarém	Meta 1	Universalizar, até 2016, 100% da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches.	1.12) Contratar profissionais para formação de equipes multidisciplinares para Centros Municipais de Educação Infantil e as UMEIs (Pedagogo, Prof. AEE, Psicólogo, Assistente social e Enfermeiro), a fim de implementar programas que promovam a Integração da escola x família, com foco no **desenvolvimento integral** das crianças de até 5 (cinco) anos de idade; 1.14) Estimular o acesso à **educação infantil em tempo integral**, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Redação alterada).

Fonte: Quadro adaptado e elaborado pelas autoras a partir de Santos e Colares (2022) e dos Planos Municipais de Educação de Belterra (2025), Mojuí dos Campos (2025) e Santarém (2025).

Ao considerar a relação de outras metas dos PMEs com a Meta 6, identificaram-se estratégias relacionadas ao tempo integral na Meta 1 de Educação Infantil, nos três municípios: Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém e incorporaram estratégias além do que o PNE prevê. A Meta 1 trata a respeito da oferta da educação infantil em tempo integral e foco no seu desenvolvimento integral. Aponta-se, quanto à incorporação de estratégias e indicadores, além do que é previsto no PNE, com atenção à educação infantil (Santos; Colares, 2022). No teor legal, a Meta 1 de educação infantil estabelecida e estratégias relacionadas ao desenvolvimento ou tempo integral coaduna-se à prerrogativa das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). Ou seja, a atenção do poder público à educação infantil requer que esta deva ser:

> [...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010 p. 14).

Os PMEs apresentam o termo “estimular” o acesso à educação infantil em tempo integral em consonância com a estratégia do PNE, no âmbito de suas competências como ente federativo. No caso de Santarém, o PME utilizou o termo “garantir”, o que foi destaque na Conferência Municipal, sendo feita a substituição do termo por “estimular” em nova emenda. Menciona-se, como justificativa da plenária:

> 1. No PNE a palavra usada é estimular, portanto no PME deverá ficar também estimular. Não compete ao Município garantir a educação integral, mas estimular.
> 2. No documento base a palavra garantir aparece em vários eixos temáticos como competência do Município, portanto o município deverá sim, garantir a educação infantil em tempo integral (Santarém, 2015, p. 158).

A Meta 4, referente à Educação Especial e Inclusiva para atendimento escolar integral de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é evidenciada nos PMEs de Belterra e Mojuí dos Campos. Não foi identificada no PME de Santarém a intenção na estratégia, considerando os descritores “tempo integral”, “desenvolvimento integral”, “ampliação do tempo” ou “jornada ampliada”, relativos à Meta 4.

Diante do panorama de metas e estratégias dispostas nos planos municipais de Educação da RMA/PA, ponderam-se os estudos quanto à Meta 6 da educação integral, considerando uma configuração importante ao direito a uma educação integral a ser garantida pelo Estado brasileiro.

5.3.1.1 Meta 6 e suas estratégias: análise da dimensão política, humana e de gestão

As dimensões estão organizadas com base nos estudos de Pires (2014); Abiatti (2019); Coelho, Moehlecke e Silva (2024); Saviani (2011; 2021), assim como a consideração das diretrizes do PNE vigente, sendo tais dimensões aqui apresentadas como quadro referencial das dimensões adaptadas, considerando objeto de estudo, objetivos e questão de investigação para análise dos PMEs. Em relação aos resultados de avaliação da Meta 6 instituída no PME, esses ainda não foram cumpridos totalmente, o que pode ser observado nos dados da seção 4, subitem 4.2.1, quanto a informações do atendimento da educação em tempo integral dos três municípios paraenses da MS/PA, bem como a base os dados do Inep, documentos municipais e do Relatório de Monitoramento dos 4º e 5º Ciclo Avaliativo.

Nessa perspectiva, apresenta-se a síntese de levantamento do quantitativo de dimensões (políticas, humanas, de gestão) que são recorrentes nos planos municipais de educação, considerando as estratégias adotadas, organizadas por classificação de categorias de análises. A partir dos PMEs/Diagnósticos do Relatório Municipal, dos dados documentais municipais e do Inep/MEC/Censo e Relatório do Ciclo PNE (1º ao 5º Ciclo do PNE) e de acordo com os estudos de aporte teórico desta tese, obtiveram-se as categorias de análise *a priori*, a partir das estratégias e suas análises agrupadas sob a avaliação em dimensões, sendo a compreensão do sentido político, humano e de gestão.

Para fins de atendimento metodológico foi utilizada a investigação dos planos com a análise da Meta 6 de educação em tempo integral, das estratégias, bem como da análise documental de documentos legais, pedagógicos, estatísticos, orçamentários municipais, incluindo os relatórios de avaliação dos três PMEs e dos relatórios do 4º e 5º Ciclo avaliativo de acompanhamento do PNE/MEC/Inep. As categorias de análise foram organizadas a partir das inferências dos estudos, dados obtidos em consonância ao aporte teórico e referencial teórico-metodológico adotado, bem como reflexão do tema e objeto diante a concepção pedagógica defendida quanto à pedagogia histórico-crítica.

As categorias de análise consideraram os estudos sobre as estratégias presentes nos PMEs da RMS/PA, com aprofundamento de sua categorização quanto ao agrupamento de

classificação por dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular), dimensão política (oferta-acesso-permanência-sucesso) e dimensão de gestão (administrativa-financeira-parcerias). Tais categorias coadunam-se com a compreensão da Lei n. 13.005/2014/PNE, estudos de Pires (2014), Dourado (2020), Abiatti (2019) e Coelho, Moehlecke; Silva (2024), pautando-se no referencial teórico adotado da PHC, dentre eles Saviani (2011; 2021) e Orso (2021).

Além disso, compreende-se que o PME congrega metas e estratégias divididas em cinco eixos, tais como: dimensão de gestão e administrativa: garantia do direito à educação básica com qualidade. Dimensão política: redução das desigualdades e valorização da diversidade. Dimensão educativa de formação humana: formação humanística, científica e tecnológica do município (Brasil, 2014). Para fins de explicitação sobre as dimensões com base nos estudos de Pires (2014), Abiatti (2019) e Coelho, Moehlecke; Silva (2024), Saviani (2011; 2021), apresenta-se a figura W, como quadro referencial das dimensões adaptadas, considerando objeto de estudo, objetivos, questão de investigação.

Nessa análise, pondera-se a observância de os estudos de Rainieri (2009), Silveira e Adrião (2023), De Beco (2009), quanto à referência de contribuição do Parecer n. 1/ONU por Tomaševski (2001), metodologia de critérios de avaliação quanto ao atendimento de arcabouço legal de obrigações governamentais dos países membros da ONU, diante do direito à educação. Sendo este esquema das 4-A: *availability* (disponibilidade), *accessibility* (acessibilidade), *acceptability* (aceitabilidade) e *adaptability* (adaptabilidade), com acréscimo na análise do conceito de controle social (*accountability* – "um quinto A") (De Beco, 2009).

Neste estudo reconhece o potencial dos critérios para auxiliar na análise dos dados, considerando sua base de fundamentos. Porém, reconhece-se a partir do aporte teórico-metodológico adotado. Deste modo, reitera-se que tais dimensões configuram-se como parâmetro do *corpus* de construção documental do direito à educação, segundo Ranieri (2009, p. 320) sobre a metodologia desenvolvida por Tomaševski (2001).

Por sua vez, o documento reitera os critérios básicos de uma oferta do direito à educação, a ser assumido pelos poderes públicos, porém, dentro de uma perspectiva protecionista, no contexto histórico neoliberal da década de 90, no âmbito do Estado Mínimo e Estado Avaliador, caracterizado pela relação público-privada das demandas de organismos multilaterais, das reformas educacionais para adequação dos seus sistemas de ensino, dentre outras questões.

Reconhece-se a contribuição do Parecer n. 1/ONU de Tomaševski (2001), mas na contemporaneidade e face ao contexto histórico que é contraditório, em movimento da relação

entre Estado, Sociedade e Educação, emergiu a necessidade de outros elementos de análise imprescindíveis para a compreensão e defesa do direito à educação integral, de formação *omnilateral* e cidadã de emancipação humana, da função social da escola e transformação da sociedade, com adoção de referencial teórico-metodológico que possa problematizar, contextualizar, questionar sobre qual direito, qual educação integral, para qual sociedade e cidadania, para quais interesses.

Reportar-se ao recorte da configuração do direito à educação integral com análise nos planos municipais em seus sistemas para atendimento à Meta 6, sendo mapeados, a saber:

Quadro 16 – Meta 6 dos PMES/RMS/PA: Classificação por Categorias de Análise

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025) DA RMS/PA META 6 – EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL					**TOTAL QUANTIDADE DE DIMENSÕES**
MUNICÍPIOS	**ESTRATÉGIAS ***	**DIMENSÃO POLÍTICA**	**DIMENSÃO HUMANA (EDUCATIVA-PEDAGÓGICA-CURRICULAR)**	**DIMENSÃO DE GESTÃO (ADMINISTRATIVA /FINANCIAMENTO/ PARCERIAS/ PARTICIPAÇÃO)**	
BELTERRA MOJUÍ DOS CAMPOS SANTARÉM	6.1	**X**	**X**	**X**	3
	6.2	**X**	----	**X**	2
	6.3	----	----	**X**	1
	6.4	----	----	**X**	1
	6.5	**X**	----	**X**	2
	6.6	----	----	**X**	1
	6.7	**X**	----	----	1
	6.8	**X**	----	**X**	2
	6.9	**X**	**X**	----	2
	6.10**	**X**	**X**	**X**	3
Total		**07**	**03**	**08**	**--**

Fonte: Adaptado e elaborado pelas autoras a partir de Santos e Colares (2022) e dos Planos Municipais de Educação de Belterra (2025), Mojuí dos Campos (2025) e Santarém (2025).

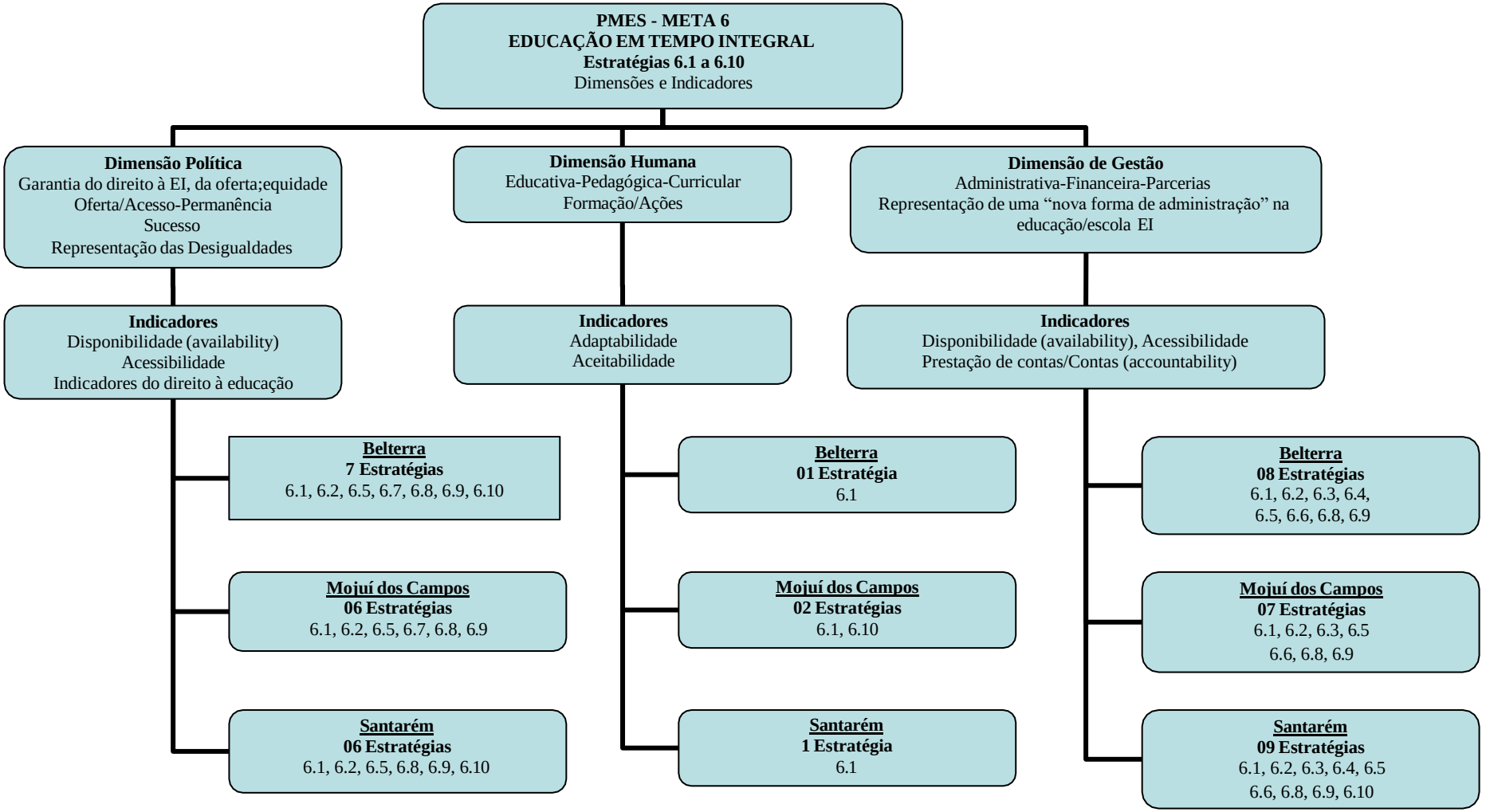
* As estratégias de 6.1 a 6.9 foram agrupadas de forma em comum entre os três municípios, considerando a análise dos seus planos.

** A estratégia 6.10 é apresentada de forma diferente entre os PMEs, sendo: Belterra 6.10: dimensão política/ Mojuí dos Campos 6.10: dimensão humana e dimensão de gestão/ Santarém 6.10: dimensão política e dimensão de gestão.

*** Na coluna Total (linha vertical e horizontal) descreve-se o valor 0 (zero) considerando que não se pretende somar os quantitativos totais de dimensões, mas o total em cada dimensão por estratégia e no seu total.

Desse modo, obteve-se o seguinte panorama, considerando meta/estratégia e a classificação delas em categorias de análise, anteriormente destacadas em cada estratégia dos PMEs da RMS/PA nos quadros. Sendo elas: dimensão política, dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular) e dimensão de gestão (administrativa-financeira-parceiras), apresenta-se a seguinte síntese:

Figura 13 – Organograma com dados referenciais de análise dos PMEs por dimensões e indicadores



Fonte: Mapa de análise elaborado pela autora (2024) a partir do estudo de Pires (2014), Abiatti (2019), Tomasveski (2001), Silveira; Adrião (2023) análises dos planos municipais de Educação (Belterra, 2015; Mojuí dos Campos; 2015; Santarém, 2015). Relatórios de Acompanhamento ou similares Santarém (2015; 2018; 2021; 2023), Mojuí dos Campos (2015;2018) Belterra (2015; 2018; 2021). Relatório Ciclo Avaliativo de Acompnhamento (Brasil, 2022;2024).

Estratégia 6.1: dimensão política (oferta/acesso-permanência-sucesso); dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular) e dimensão de gestão (administrativa-financeira-parceiras)

Os PMEs de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, conforme Quadro 18, possuem a definição das estratégias para cumprimento da Meta 6, sendo mantida a estratégia do PNE. Para fins de classificação das dimensões relativas à análise dos PMEs, identificou-se, na Estratégia 6.1, a dimensão política e a dimensão de gestão (administrativa-financeira) diante da atenção de disponibilidade, acessibilidade e admissibilidade, visando a oferta de educação em tempo integral (acesso) e a permanência em jornada ampliada para 7 (sete) horas, a exemplo do PNE Estratégia 6.1.

Quadro 17 – Detalhamento da Estratégia 6.1 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do **município**, de forma a atender, a pelo menos, 15% (**quinze** por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Política (oferta/acesso-permanência-sucesso) Dimensão Humana (educativa-pedagógica-curricular) Dimensão Gestão-Administrativa	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 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.	Parcialmente atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a **atender**, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		6.1) Promover, com o apoio da União, a oferta da 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 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.	Parcialmente atendida
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica.		6.1 Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.	Atendida

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).

Os três PMEs estabelecem que essa oferta seja feita com apoio da União e promovida "[...] por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas", sendo a escola o local de referência para tais atividades. Entretanto, não é expressa a intenção de construção de uma política para essa oferta, permanência e jornada ampliada de professores e profissionais da educação com lotação em única escola, o que corrobora assertivamente com os estudos de Oliveira (2019), ampliando-se a análise no âmbito da RMS/PA, quanto às condições de atendimento e de trabalho aos profissionais em prol ao bem-estar, salubridade, condições salariais dentre outras.

Pensar a oferta de educação em tempo integral requer considerar o direito aos alunos, gestores, profissionais da educação, professores que fazem parte da comunidade escolar para que se tenham condições para o acesso, permanência, sucesso escolar, em prol a uma formação de ETI aos filhos dos trabalhadores, o que pode configurar em êxito no processo de busca pelo direito à educação e educação integral, sendo a ETI parte deste processo.

Em relação à Estratégia 6.1, os relatórios pesquisados indicam que foram realizadas ações, principalmente relacionadas à adesão de programas federais de indução de tempo integral (Programa Mais Educação, Programa Novo Mais Educação) para atendimento de oferta e ampliação da jornada escolar para sete horas diárias destinadas a alunos em escolas que foram designadas para essa oferta. Dentre os municípios, em Santarém há iniciativas do poder local para além dos programas do governo federal, para indução de oferta e permanência ampliada dos alunos, conforme dados pesquisados e estudos de Ferreira (2019), Arruda (2024) e os apresentados na seção 4, subitem 4.2.1.

Porém, não se identificou, nos três PMEs, a especificidade de uma política estabelecida na estratégia voltada para educação em tempo integral que contemplasse a jornada ampliada aos professores em única escola. Além disso, evidencia-se, que na formação de contraturno (do tempo ampliado) dos alunos, as aulas não são exercidas pelos professores lotados pelas secretarias nas escolas.

Existe a atuação/prática dos monitores responsáveis pelas oficinas/atividades complementares e multidisciplinares (artísticas, culturais, esportivas) dos programas governamentais. Nesse sentido, observa-se fragilidade na valorização dos professores em sua carreira de profissão, bem como na materialização do direito à educação integral, pois defende-se que ela seja destinada a alunos e professores como um todo na comunidade.

Estratégia 6.2: dimensão de gestão (administrativa-financeira-parceiras) e dimensão política (oferta/acesso-permanência-sucesso)

De acordo com dados da Estratégia 6.2 dos planos – mencionado no Quadro 19 –, ressalta-se a dimensão política e dimensão de gestão-administrativa e financeira, pois observa-se a intencionalidade da disponibilidade de infraestrutura e recursos necessários para oferta e acesso dos alunos para educação em tempo integral. A estratégia visa atingir a meta a partir da adesão de programas e financiamento público voltado para essa finalidade, em regime de colaboração com o Governo Federal, no sentido da dimensão política quanto ao atendimento prioritariamente de comunidades "pobres" ou com crianças em situação de vulnerabilidade ou demanda social.

Quadro 18 – Detalhamento da estratégia 6.2 da Meta 6 dos PMES da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Gestão (administrativa-financeira-parcerias) Dimensão Política (oferta/acesso-permanência-sucesso)	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 carentes ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, conforme a demanda social do município.	Parcialmente atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		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 a partir do 4º ano de vigência desse PME.	Parcialmente atendida
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica.		6.2) Aderir ao programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, instituído pelo Governo Federal com vistas a atender, prioritariamente, comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.	Atendida*

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).* Atendimento na escola de tempo integral.

Identifica-se que nos documentos municipais é descrita a adesão ao programa de construção de escolas públicas seguindo o padrão arquitetônico do MEC, considerando a elaboração do programa de ações articuladas (PAR), bem como de disponibilidade de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral. Porém, há distanciamento entre o que é planejado e o que é materializado, considerando a não continuidade de garantia de recursos que as secretarias precisam aguardar para a abertura no sistema do MEC, como observado, por exemplo, em Santarém, na implementação do PAR (2017) e Belterra (2018). Além disso, a adesão de programas nessa área atinge apenas o percentual inferior em 50% de escolas públicas no município, resultando na incerteza do atendimento de sua meta nacional, quanto à previsão da construção de escolas de tempo integral. No caso de Santarém, consta no Relatório de Acompanhamento (2017) que desde a aprovação do PME tinha-se a análise de ser

> [...] um desafio atingir essa meta, sobretudo por conta da condição estrutural das unidades escolares da rede pública, bem como pela falta de recursos para fazer a adequações nas escolas e atender os alunos, assim como também pela falta de novas escolas (Santarém, 2017, p. 62-70).

Estratégia 6.3: dimensão de gestão (administrativa-financeira-parceiras)

A Estratégia 6.3 adotada pode ser inserida na dimensão de gestão-administrativa, considerando a previsão no PME. Ao considerar a Estratégia 6.3, os três municípios adotam similaridades quanto à ação voltada para adesão e manutenção, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, o que perpassa a atenção quanto aos espaços de aprendizagens no ambiente escolar. O que se faz necessário para criar condições de infraestrutura e recursos voltados para práticas de educação em tempo integral, com jornada ampliada, tanto para fins de atendimento a alunos como aos profissionais da educação. Prossegue a descrição no Quadro 20:

Quadro 19 – Detalhamento da estratégia 6.3 da Meta 6 dos PMES da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Gestão-Administrativa Financeira	6.3) Aderir ao 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 de produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.	Parcialmente atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		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, 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.	Parcialmente atendida
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica.		6.3 Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral.	Atendida*

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).
*Atendimento na oferta de escola ETI.

A Estratégia 6.3 adotada pode ser na dimensão de gestão-administrativa, considerando sua previsão no PME, conforme Quadro 20. Ao considerar a Estratégia 6.3, os três municípios adotam similaridades quanto à ação voltada para adesão e manutenção, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, o que perpassa a atenção quanto aos espaços de aprendizagens no ambiente escolar.

O que se faz necessário para criar condições de infraestrutura e recursos voltados para práticas de educação em tempo integral, com jornada ampliada, tanto para fins de atendimento aos alunos como aos profissionais da educação. Ademais, a estratégia inclui instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, da aquisição/produção de material didático e da formação adequada dos recursos humanos para atuar na educação em tempo integral.

No período observado e nos documentos analisados identificou-se que os três municípios da RMS/PA realizaram a adesão através do Programa de Ações Articuladas (PAR), voltado à reestruturação e ampliação das escolas da rede municipal. Porém, quanto à aquisição de material didático e formação de recursos humanos, não ocorreu a liberação pelo MEC de

forma linear e regular. Outro aspecto relevante para a análise diz respeito à necessidade de monitoramento e avaliação do PME, pois no relatório da educação municipal e no relatório de monitoramento da Meta 6, os municípios não especificam essa informação de forma detalhada.

Estratégia 6.4: dimensão de gestão (administrativa-financeira-parceiras)

Quadro 20 – Detalhamento da estratégia 6.4 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Gestão (administrativa-financeira-parcerias)	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.	Atendida*
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		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.	Atendida*
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.		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.	Atendida*

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos Planos Municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).
*Atendimento com base na existência de programas de fomento às escolas da rede municipal.

Ao prosseguir com a descrição e análise da Estratégia 6.4, com similaridade entre os PMEs e a estratégia nacional do PNE, verificamos que ela encontra-se na dimensão de gestão-administrativa e financeira, pois visa fomentar a articulação da escola com outros espaços educativos, sendo este elemento de disponibilidade, aceitabilidade, acessibilidade quanto a parâmetros necessários ao alcance do direito à educação integral.

Ao considerar a estratégia 6.4 no âmbito de existência de ações/programas, os relatórios consideram seu atendimento, o que não condiz com sua plenitude de atendimento na rede municipal da RMS. Em relação ao Programa Mais Educação, informa-se que esteve presente nos municípios da RMS/PA, respectivamente receberam respasse da adesão para o atendimento no período de 2016, o número de 07 (Belterra), 04 (Mojuí dos Campos) e 234 (Santarém) escolas municipais e ao total de 702 (Belterra), 320 (Mojuí dos Campos) e 15.656

(Santarém) alunos. E, no período de 2017-2019, o número reduzido de 02 (Belterra), 01 (Mojuí dos Campos) e 11 (Santarém) escolas municipais e ao total de 200 (Belterra), 131 (Mojuí dos Campos) e 1.328 (Santarém) alunos, conforme mencionado na seção 4, subitem 4.1.2. Porém, no Relatório de Monitoramento, constatou-se a indefinição e incerteza quanto a dados relativos a realização da vigência 2015-2023, sendo possível a identificação da adesão ao Programa Mais Educação, que permitiu induções de ações entre os anos 2015 e 2016.

Estratégia 6.5: dimensão política (acesso-permanência-sucesso) e de gestão (administrativa-financeira-parceiras)

Quadro 21 – Detalhamento da Estratégia 6.5 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência.	Dimensão Política Dimensão Gestão-Administrativa	6.5) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados na escola 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.	Parcialmente atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		6.5) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) 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.	Parcialmente atendida
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.		6.5) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.	Atendida

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).

A quinta estratégia possui aspectos da dimensão de gestão-administrativa e dimensão política, pois, para além da oferta de atividades voltadas à jornada ampliada, determina a parceria público-privada articulada à rede pública de ensino. De acordo com o Relatório de Monitoramento (Belterra, 2018; Santarém, 2021), houve a presença em atividades esporádicas, pontuais, não tão regulares (Oliveira, 2019; Sousa, 2020), dentre as parcerias privadas e de outras redes de serviço, mencionam-se os serviços do Sistema "S", sendo eles Senai, Senac, Sesc e Senat, exemplo de Mojuí dos Campos (Mojuí dos Campos, 2015), bem

como àquelas articuladas entre secretarias municipais na área de assistência social, saúde, cultura e lazer (Santarém, 2015; 2021; Belterra, 2018).

No caso de Mojuí dos Campos, houve ações prioritárias relacionadas à erradicação do trabalho infantil, educação e direitos de crianças e adolescentes, como educação fiscal, campanhas relativas à educação e cultura, assim como à educação e saúde, como o Programa Saúde na Escola (PSE), que visa a integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população do município de Mojuí dos Campos (Mojuí dos Campos, 2024 – portal institucional).

Em Santarém houve a parceria entre a rede municipal e a Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB), por meio do Programa Integração AABB Comunidade, Projeto de Leitura; Projeto Futsal – Esporte e Cidadania; Projeto Reciclagem; atividades lúdicas, jogos cooperativos, pintura em tecidos; ações de saúde; entrega de fardamento para os alunos participantes (Oliveira, 2019). Tais atividades têm o objetivo de integrar famílias, escolas e comunidade, no sentido de colaborar com a Estratégia 6.2, quanto à permanência e ao desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes em comunidades carentes ou de vulnerabilidade de risco e de famílias de baixa renda, por meio de atividades socioeducativas, culturais, artísticas, esportivas e de saúde.

Estratégia 6.6: dimensão de gestão (administrativa-financeira-parceiras)

A estratégia trata a respeito de orientar a aplicação da gratuidade respaldada pelo Art. 13 da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, visando o desenvolvimento de atividade de ampliação da jornada escolar. Porém, a lei mencionada foi revogada pela Lei Complementar n. 187/2021, que regula a certificação de entidades beneficentes e a imunidade de contribuições à seguridade social, em vigor desde 17 de dezembro de 2022, sendo regulamentada pelo Decreto n. 11.791/2023.

Tal legislação refere sua aplicabilidade ao campo da educação básica, no qual:

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

A Estratégia 6.6 possui similaridade nos planos, assim como na dimensão de gestão-administrativa.

Quadro 22 – Detalhamento da Estratégia 6.6 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Gestão (administrativa-financeira-parceiras)	6.6) Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 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.	Atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos (as) da educação básica.		6.6) Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 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.	Parcialmente atendido
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.		6.6) Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.	Atendido

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).

Nos municípios foram identificadas entidades sem fins lucrativos de cunho de filantropia, por exemplo, a Pastoral do Menor e hospitais em Santarém. Destaca-se ainda, que em Santarém e Belterra existe a atuação desde 1987 da ONG de iniciativa civil sem fins lucrativos denominada de Projeto Saúde e Alegria (PSA), que atende comunidades rurais, principalmente, as de povos tradicionais tais como indígenas, quilombolas, de situação de vulnerabilidade social, ainda incluem outros Municípios, como Belterra, Santarém, Aveiro e Juruti, do estado do Pará. O projeto desenvolve ações e programas na área de saúde, educação, educomunicação, cultura, inclusão digital, meio ambiente, organização social, economia, dentre outros, voltados para melhoria da qualidade de vida e do exercício da cidadania. (PSA, 2024) [33]

[33] Fonte: https://saudeealegria.org.br/

Ao considerar os documentos analisados observou-se o atendimento da estratégia – quanto à apresentação de existência da ação, o que não traduz em sua efetividade para com seus beneficiários. Pois, ponderam-se ressalvas quanto a avaliação de resutlados de atendimento e sua totalidade da estratégia 6.6, pois identificou-se ainda carências documentais não disponibilizadas pelas Secretarias Municipais e nos portais institucionaisde domínio público.

Estratégia 6.7: dimensão política (oferta/acesso-permanência-sucesso)

Quadro 23 – Detalhamento da estratégia 6.7 da Meta 6 dos PMES da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as)	Dimensão Política	6.7) Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.	Parcialmente atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		6.7) Atender às escolas do campo e de comunidade indígenas, quilombolas e assentados/acampados na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.	Parcialmente atendida
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.		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.	Parcialmente atendida

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).

A Estratégia 6.7 dos PMEs trata da projeção similar e insere-se na dimensão política de ETI, pois dispõe sobre o atendimento das escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral. O Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação desempenharam importantes ações para que os municípios induzissem ações relacionados à Meta 6, consequentemente em suas estratégias.

Evidencia-se que em Santarém, além de ações voltadas para a implementação de programas federais para ampliação da jornada escolar, possuem escolas de regime integral na sua rede de ensino. Dentre elas menciona-se a Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang para a clientela escolar na região de campo, que abrange uma área próxima à comunidade de etnia indígena (Arruda, 2024).

Nesse caso, a Estratégia 6.7, com base na realidade local, estabeleceu a necessidade de atendimento às escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, bem como escolas em assentamentos e/ou acampados. Observa-se que o PME possibilita, nas metas e estratégias que devem estar alinhadas às demandas coletivas, de interesses locais em prol da indução de políticas educacionais municipais, com êxito. Conforme Carmo e Prazeres "[...] as políticas, para que sejam inclusivas e alcancem maiores êxitos, devem ser constituídas partindo da heterogeneidade populacional, principalmente, na Amazônia" (2015, p. 540).

Nessa perspectiva, a Estratégia 6.7 considera a heterogeneidade populacional, sendo expresso, no PME em Belterra, para suas comunidades indígenas, em Mojuí com destaque no texto para indígenas, quilombolas e assentados/acampados. E em Santarém com ação voltada para indígenas e quilombolas. É válido salientar que a Estratégia 6.7 estabelece a relevância da consulta prévia para oferta da educação em tempo integral, considerando-se as peculiaridades locais, considerando o diagnóstico situacional da educação, seus problemas locais, para busca de melhorias. O que requer serem acompanhados e monitorados pelas instâncias locais e lideranças das comunidades tradicionais e/ou de seus conselhos, quanto à sua realização, bem como para pensar e elaborar plano municipal coerente, coeso em seu sistema de ensino embasado e referendado pelas comunidades locais diante do processo de construção de uma educação integral no campo, indígena e quilombola. Nos relatórios dos três PMEs não foi possível identificar o atendimento pleno desta estratégia quanto a consulta prévia e avaliação de monitoramento. Sendo identificado na Ata de Plenária da Conferência de Belterra e Santarém, quanto organização dos Grupos de Trabalhos sobre o tema em questão.

Estratégia 6.8: dimensão política (oferta/acesso-permanência-sucesso) e dimensão de gestão (administrativa-financeira-parcerias)

A oitava estratégia dos PMEs perpassa pela dimensão política, considerando o planejamento de ação para garantia de oferta de atendimento de educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais ou superdotação do desenvolvimento, caracterizando intencionalidade de construção do direito à educação integral e inclusiva. Outro aspecto diz respeito à dimensão de gestão-administrativa e financeira que caracteriza a Estratégia 6.8, pois a oferta de atendimento depende de ser assegurado o atendimento especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais no espaço das próprias escolas.

Quadro 24 – Detalhamento da Estratégia 6.8 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Política e Dimensão Gestão-Administrativa-Financeira	6.8) Garantir, em regime de colaboração, a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 a 17 anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.	Atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos (as) da educação básica.		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 4 a 17 anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.	Parcialmente atendida
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.		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 4 a 17 anos, criando/adequando salas de recursos multifuncionais da própria escola para assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar.	Parcialmente atendida

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).

As três secretarias municipais da RMS/PA atendem a alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Conforme Relatório de Monitoramento de Belterra, a informação descrita é de que a Estratégia 6.8 foi realizada em 100%. No caso de Santarém, o relatório de monitoramento (2022) não especifica o atendimento da demanda, assim como o do município de Mojuí dos Campos. Compreende-se que a estratégia ainda está em processo para sua futura efetivação, o que inclui dimensão de gestão administrativa e financeira para disponibilidade de infraestrutura e recursos, bem como valorização de profissionais da educação aptos para a formação em atendimento educacional especializado e/ou área de formação, bem como garantia de acessibilidade para oferta de educação em tempo integral para profissionais e estudantes com deficiência.

Estratégia 6.9: dimensão política (oferta/acesso-permanência-sucesso) e dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular)

De acordo com o Quadro 26, a nona estratégia adotada nos PMEs perpassa em aspectos da dimensão política e na dimensão humana.

Quadro 25 – Detalhamento da Estratégia 6.9 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Política e Dimensão Humana (Educativa-Pedagógica-curricular)	6.9) Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinada com atividades recreativas, esportivas e culturais.	Atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.		6.9) Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinada com atividades recreativas, esportivas e culturais.	Atendida
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.		6.9) Manter medidas para otimizar o tempo dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinada com atividades recreativas, esportivas e culturais	Atendida

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).

Respectivamente, dizem respeito a adotar ou manter medidas para otimizar o tempo dos alunos na escola, o que enseja repensar o efetivo trabalho escolar, a expansão da sua jornada com atividades recreativas, esportivas e culturais, considerando os campos de conhecimento. Para desenvolvimento de ações voltadas para a Estratégia 6.9, destaca-se novamente que o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação no município tiveram contribuição de uma diversidade de atividades, porém, neste estudo, não se entrará no mérito de qualidade social de tais atividades específicas. Compreende-se que o atendimento refere-se a existência da ação para rede de ensino municipal, porém, destaca-se a carência de atendimento ampliado ou universalizado.

Estratégia 6.10: dimensão política (oferta/acesso-permanência-sucesso), dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular)

A Estratégia 6.10 dos PMEs apresenta diferentes ações estabelecidas para o atendimento da Meta 6. No caso de Belterra, conforme o Regimento de Escolas Municipais, o município possui, na organização da rede pública de ensino, a divisão de regiões de atendimento, por sua característica regional, sendo escolas situadas na área urbana, na área de planalto e área de rios. Desse modo, as escolas-polo são formas de nucleação para atendimento de escolas para número de alunos, infraestrutura, transporte escolar e emissão de certificados de conclusão devido a atos autorizados/reconhecimento. Dessa forma, o PME de Belterra determina a ampliação da oferta de educação em tempo integral, especificamente no ensino fundamental nas escolas-polo do município, caracterizando atenção à dimensão política de busca do direito à educação integral.

Quadro 26 – Detalhamento da Estratégia 6.10 da Meta 6 dos PMEs da RMS/PA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	CATEGORIA DIMENSÃO	DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA	SITUAÇÃO
BELTERRA/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, a pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) ao final de vigência desse plano.	Dimensão Política	6.10) Ampliar a educação em tempo integral no ensino fundamental nas escolas-polo do município para atender mais 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados.	Parcialmente atendida
MOJUÍ DOS CAMPOS/PA **META 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a tender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.	Dimensão Humana (Educativa-Pedagógica) Dimensão Gestão-Administrativa	6.10) Oferecer cursos de formação profissionalizantes em parceria com instituições como: Sest/Senat, Senac e Senai, para educadores que atuarão em escolas de tempo integral.	Não atendida. Adaptações
SANTARÉM/PA **META 6:** Aumentar a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.	Dimensão Política Dimensão Gestão-Administrativa-Financeira	6.10) Aumentar gradualmente o número de escolas em regime de tempo integral, de forma a atender, a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da rede pública de ensino até o final da vigência desse PME.	Parcialmente atendida

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados dos planos municipais de Educação de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015).

Em relação ao PME de Mojuí dos Campos, observa-se a dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular) quanto à projeção da estratégia para ação de formação de professores que atuarão em escolas de tempo integral e a dimensão gestão-administrativa-financeira considerando a determinação de parceirias interinstitucionais, o que remete às condições e custos necessários. Porém, eis uma estratégia que apresenta proposta pedagógica

de tendência tecnicista, sendo contrária aos fundamentos, princípios de formação de educação integral da pedagogia histórico-crítica (PHC), quanto a relevância da formação e atuação como práxis social transformadora e não mercadológica. Pois tais parerias interinstitucionais são de instituições de visam formação profissionalizante (Sest/Senat, Senac, Senai) de treinamento profissional e de educação em sua prioridade voltada ao setor comercial.

Não identificou-se nessa estratégia a intenção de parcerias com instituições de ensino, especialmente univervisades públicas e/ou com a Secretaria Estadual de Educação e o Ministério da Educação. Observa-se, ainda, que nas estratégias não há indicação de ações interregionais, intersetoriais e de integração entre os três municípios em seus PMEs, sinalizando a fragilidade da materialidade da lei de criação da região metropolitana quanto às possibilidades de planejamento e ações de interesse comum em prol de direitos sociais, incluindo a educação integral.

No que diz respeito ao PME de Santarém, identificou-se, na Estratégia 6.10, a dimensão política, e no PME de Belterra e Santarém, ambas apresentaram a dimensão de gestão-administrativa-financeira. Apresentamos, a seguir, uma síntese história sobre a ampliação da jornada escolar e de educação em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios da RMS/PA, considerando o recorte temporal da pesquisa, porém, informa-se o marco de ação governamentl em Mojuí dos Campos de 2024, quanto à criação e regulamentação do programa de escola de educação em tempo integral.

Figura 14 – Síntese Histórica: ampliação da jornada escolar e ETI – RMS/PA

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir dos dados de Ferreira (2016), Oliveira (2019), Sousa (2020), Lima (2023) e Arruda (2024).

Observa-se na síntese que o período de governo presidencial da gestão Dilma Rousseff (PT) foi interrompida por *impeachment*, o que provocou retrocessos na ação estatal para a política de eduação integral. Nitidamente, o governo presidencial do período de 2019-2022 de Jair Bolsonaro não implusionou ações estatais de formas estratégicas para a educação integral no país, sendo agravado pelo contexto da pandamia de Covid-19.

Ao considerar essa síntese histórica da conjuntura político-econômica nacional, contextualiza-se ação municipal para atendimento da ETI dos PMEs, tendo em vista sua repercurssão nos planos, dentre outras políticas educacionais. Desse modo, o contexto mencionado e a Estratégia 6.10 do PME de Santarém considera a projeção de "aumentar gradualmente o número de escolas em regime de tempo integral, de forma a atender a pelo menos 25% dos alunos da rede pública de ensino até o final da vigência desse PME" (Santarém, 2015). Identifica-se a projeção de disponibilidade de oferta e infraestrutura para a implantação e implementação de regime de tempo integral, considerando o aumento da quantidade de escolas/matrículas.

No documento referente à Conferência Municipal de Santarém de aprovação do PME, destaca-se que houve alteração do texto da Estratégia 6.10, evidenciando-se alinhamento com o texto do PNE, quanto à meta e porcentagem, tendo em vista "[...] aumentar gradualmente o número de escolas em 'Regime de Tempo Integral" (Santarém, 2015, p. 159), sendo o texto diferenciado dos demais municípios no comparativo à Estratégia 6.10.

Quanto ao atendimento voltado a ações para a ampliação da ETI em Belterra, considerando a atenção da Estratégia 6.10 para escolas em regime integral no ensino fundamental nas escolas-polo do município, identifica-se no contexto de elaboração do PME a indução de ações voltadas a programas federais do Programa Mais Educação, em sua fase final (2014) com a adesão ao Programa Novo Mais Educação (2015; 2016), além de ações relativas à Semed para ETI. Desse modo, destaca-se que em 2014, em fase de elaboração do PME de Belterra, "[...] 17 (dezessete) escolas receberam os recursos advindos do programa, sendo que em 2015 apenas uma escola continuou recebendo o recurso e a partir de 2016 houve a adesão no PNME, com 7 escolas beneficiadas" (Sousa, 2020).

De acordo com Lima (2023) e Sousa (2020), Belterra implementou a ampliação da jornada escolar a partir da adesão dos governos federais, PME e PNME, sendo caracterizada por ações municipais para desenvolvimento de projetos nas escolas e experiências formativas para a educação em tempo integral. Porém, limitada por descontinuidades na política pública. Registra-se que na aprovação do PME, durante a Conferência Municipal de Educação, foi

mencionada a criação de uma escola em tempo integral no município a ser construído com 12 (doze) salas no bairro São Cristóvão pela gestão municipal, conforme portal da prefeitura de Belterra (2013). Porém, conforme dados do documento da Câmara Municipal (2021), observa-se a não finalização da obra da escola no período pesquisado.

Em 2021, conforme Portal da Prefeitura[34], a Semed, em seu planejamento municipal, discutiu com a equipe interna as metas administrativas e pedagógicas em conformidade com o Plano Municipal de Educação (PME), referente a obras de escolas, reformas, ampliações, construção de quadras poliesportivas, aquisição de mobiliários, da implantação da escola em tempo integral, além de outros compromissos de melhorias interligados ao esporte, à cultura, ao meio ambiente e à educação.

Quanto às escolas em regime de tempo integral, Santarém tem características diferenciadas em relação aos demais municípios da RMS/PA, pois antes da indução de adesões por programa federal de ampliação da jornada escolar, a exemplo do Programa Mais Educação, assumiu e desenvolveu iniciativas locais de escolas de ensino fundamental em ETI, dentre elas: a Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz (região urbana), a Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang (região de campo) e, posteriormente, a Escola de Tempo Integral de Emir Bermeguy (Parque da Cidade) (Oliveira, 2019; Arruda, 2024).

Evidencia-se que houve iniciativa local. Conforme estudos de Oliveira (2019), a Semed, no período de 2015 a 2016, teve cinco escolas construídas, com uma unidade provineiente de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Porém, conforme estudos sobre a educação integral nos municípios Belterra (Sousa, 2020; Lima, 2023) e de Santarém (Ferreira, 2016; Oliveira, 2019; Arruda, 2024), as escolas funcionavam com problemas quanto à disponibilidade de infraestrutura para oferta de atendimento adequado nos espaços escolares, por vezes, prédios de escolas regulares já existentes para destino de referência escolar em tempo integral com adaptacões em sua infraestrutura. Por exemplo, na obra de reforma/ampliação da cobertura da quadra escolar da Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz, não se caracterizava a construção de nova escola (Oliveira, 2019).

Nessa estratégia, observa-se a dependência da gestão financeira entre os entes federativos (Estado e União), com atenção necessária por parte dos municípios de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra, para estabelecimento de parcerias para atendimento do regime de tempo integral nas escolas. Nos estudos de Arruda (2024) as seis escolas em regime de

[34] Belterra, 2024. Portal Institucional Prefeitura https://www.facebook.com/photo/?fbid=581464190680255&set=a.337986088361401.

tempo integral – Escola da Floresta, Escola do Parque, Escola M. de Artes Prof. Emir Hermes Bermeguy, Escola M. de Tempo Integral Frei Fabiano Merz, Escola M. de Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang e Escola M. Antonio Pereira da Silva – são escolas de referência em ETI no município.

No caso de Mojuí dos Campos, ao considerar a síntese histórica nacional, evidencia-se que durante o período investigado nesse estudo (2015-2023) o município teve oferta relacionada a ETI por programas federais (PME e PNME) para destino de ações de ampliação da jornada escolar e matrículas em ETI, porém, sem iniciativa de escolas em regime de tempo integral ou com política municipal. Vale ressaltar que fora do período investigado (2023-2024) o poder local instituiu portarias e decretos para composição de responsáveis e de normatização de uma política de ETI.

Em 2024 instituiu diretrizes para a implantação da Política de Educação Integral em Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Mojuí dos Campos, Pará, no qual determina que:

> Art. 1º - INSTITUIR normas complementares e operacionais da Educação em Tempo Integral no município de Mojuí dos Campos - PA, que visa assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação e com o anexo III da Portaria do GAB.MIN/MEC, nº 1.495, de 2 de agosto de 2023. § 1º - A educação básica em tempo integral assegurará a jornada escolar 40 (quarenta) aulas semanais, com tempo igual ou superior a 07 (sete) horas diárias ou 35h semanais, em 02 (dois) turnos desde que não haja sobreposição entre turnos durante o período letivo (Mojuí dos Campos, 2024).

Espera-se que a partir da implantação da política educação integral adotada pelo município possa ocorrer possibilidades de ações, programas, projetos articulados e alinhados com o PNE e PME, considerando suas metas e estratégias, e, consequentemente, o atendimento de diretrizes e objetivos educacionais. E, em prol ao direito a educação integral.

5.3.2 Síntese de Análise dos PMEs: dimensão política, humana e de gestão

A Meta 6 dos PMEs e suas 10 (dez) estratégias identificam o quantitativo de ações previstas para estratégias na dimensão da gestão administrativa-financeira-financeira e, observa-se a atenção a aspectos de disponibilidade (admissibilidade) e acessibilidade. Em

segundo, a dimensão política engloba aspectos relacionados à acessibilidade, disponibilidade e aceitabilidade quanto ao direito de acesso, permanência da população, de atender prioritariamente comunidades pobres ou com crianças/adolescentes em situação de vulnerabilidade social, de número de matrículas e número de escolas em ETI para alunos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em terceiro, a dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular), quanto às Estratégias 6.1., 6.9 e 6.10 são identificadas nos PMEs dos municípios, consideradas para a formação e/ou proposta de formação integral/tempo integral, atividades de acompanhamento pedagógico, multidisciplinar (esportivas, culturais, artísticas), com atenção à sua adaptabilidade e acessibilidade, considerando a organização didática-pedagógica-curricular da ampliação da jornada escolar, de permanência de sete horas. Tais ações exigem atenção no desenvolvimento de programas municipais indutores de políticas públicas educacionais, financiamento público para organização de espaços de aprendizagens para ETI, bem como da definição de propostas pedagógicas em seus fundamentos e práticas.

Percebe-se que a dimensão humana, que engloba a atenção para modelos educativos de aprendizagem e curricular, tanto os pensados para estudantes como para profissionais da educação mediante oferta de educação em tempo integral da Meta 6 não está entre a maioria das estratégias como finalidades do direito à educação integral. Contudo, observa-se que sua efetivação é apresentada condicionada ao atendimento das estratégias na dimensão de gestão-administrativa-financeira e dimensão política de oferta/acesso/permanência.

Tais estratégias foram avaliadas nos municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, porém, não se pode avaliar a qualidade social desse atendimento. Entende-se que o poder público deve promover meios para a garantia da formação adequada para os trabalhadores/profissionais na área de ETI que ministram, com representação voltada ao direito à educação integral de qualidade com equidade. Porém, a exemplo do PME de Mojuí dos Campos, que estabelece formação de base pedagógica tecnicista aos profissionais de ETI, com a Estratégia 6.10 para formação apenas profissionalizante. Prosseguindo, descrevem-se nos subitens as estratégias dos PMEs, as quais são similares ao PNE, porém, com acréscimo de uma estratégia cada, que será explicitada.

Ao considerar as dimensões dos dados sistematizados do Gráfico/Quadro da Meta 6 e suas estratégias, refletimos sobre a configuração do direito à educação integral nos planos, sendo assim “[...] um itinerário para a análise [também] da política de escola a tempo inteiro,

a ação governamental na formulação, como solução diante um modelo de operacionalização e de instrumento do Governo para projeto educacional para o País" (Pires, 2014).

Desse modo, pensar a dimensão humana, política e de gestão significa refletir sobre o modelo educativo de educação (em tempo) integral para os municípios no contexto amazônico. Eis um novo modelo? Há avanços? Temos construído a partir dos PMEs, a partir do coletivo da sociedade e poder público um projeto educacional voltado para educação integral, induzido pela Meta 6 – educação em tempo integral? Caminhamos para um novo paradigma de escola pública, de formação dos profissionais, da gestão?

Diante das indagações, evidencia-se que, por isso, as quatro dimensões ao atendimento do direito à educação e à cidadania, sendo a disponibilidade (*availability*) de condições de infraestrutura (recursos materiais e humanos), a acessibilidade, a admissibilidade e a adaptabilidade, são relevantes e complementares nesta pesquisa. Contudo, percebe-se que as quatro dimensões podem ser analisadas com devida ampliação de referencial teórico adotado neste estudo, considerando a centralidade da escola pública na prestação de serviços públicos de educação. (Pires, 2014; Saviani, 2021).

Ou seja, pensar a educação integral perpassa por refletir sobre a função social da escola, a formação *omnilateral* do trabalho educativo, da práxis social transformadora para a melhoria da educação e da sociedade (Pires, 2014; Saviani, 2011; 2021), sendo esses relevantes fundamentos da PHC.

5.3.2.1 A dimensão política da ETI dos PMEs e o direito à educação integral

Ao considerar essa categoria na análise sobre o direito à educação integral e os planos municipais, pondera-se o estudo do plano municipal dentro da política de Estado em que se configura o PNE/PME. Desse modo, salienta-se o aporte teórico adotado e a perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PHC), considerando o caráter político de acesso à educação integral como direito à população.

Ao tratar da dimensão política nos PMEs para educação integral como direito, dentro do limite desta pesquisa, é possível inferir, estudar o acesso, este em relação à sua disponibilidade e acessibilidade na análise documental, por isso, evidencia-se na dimensão política:

- O direito ao acesso-permanência-sucesso (cobertura e disponibilidade, acessibilidade de oferta de vagas, matrículas, abrangência de atendimento educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino); a cobertura e o acesso quanto à oferta de educação em tempo integral (Meta 6 estabelecida no PME) em todas as etapas da educação

básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como a disponibilidade de vagas e/ou lacunas em escolas que oferecem a ETI, refere-se ao dever do Estado em garantir o acesso à educação formal à população local.

Quanto ao estabelecimento de estratégias relativas à garantia do acesso nos PMEs, a oferta da educação escolar em estabelecimentos públicos de ensino regular, com a devida disponibilidade de recursos (humanos, pedagógicos, financeiros e administrativos) são evidenciados nos documentos quanto à sua intencionalidade. Ao analisar os PMEs da RMS/PA, observa-se o aspecto do acesso à presença de número de sete estratégias no total dos planos, o que evidencia a intencionalidade do poder público em seu planejamento educacional para garantia do acesso dos estudantes à escola pública em tempo integral ou com jornada ampliada. E, conforme dados apresentados no subitem 4.1.2 da seção anterior, denominada de *Panorama da educação dos Municípios da RMS/PA*, demonstra-se que é essa uma realidade dos municípios a oferta de escolas/matrículas em regime de tempo integral.

Descreve-se no Quadro 28 o agrupamento das estratégias da Meta 6, relacionadas à dimensão política, a saber:

Quadro 27 – Identificação de estratégias relativas à dimensão política da EI –Meta 6 com inclusão da Meta 1, 2 e 4 nos PMEs (continua)

Ações previstas nas estratégias*	**Belterra**		**Mojuí dos Campos****		**Santarém****	
	Qtd. Estratégias		**Qtd. Estratégias**		**Qtd. Estratégias**	
Oferta e atendimento àdemanda para ETI	4	1.17, 6.1 6.5, 6.10	4	1.17, 6.1, 6.1, 6.5	4	6.1, 6.1 6.5, 6.10
Acesso e permanência - demanda social	3	6.1, 6.2 6.7	3	6.1, 6.2, 6.7	3	6.1, 6.2 6.7
Programas/ações de ETI voltados para escolas municipais ao atendimento aos alunos/famílias	3	2.14, 6.4, 6.9	3	4.17, 6.4, 6.9	3	1.12, 6.4, 6,9
Educação Infantil	2	1.12, 1.17	1	1.17	2	1.12, 1.14
Ensino Fundamental	1	2.14	-	-	-	-
Modalidades de ensino (ed. especial)	2	4.12, 6.8	2	4.17, 6.8	2	1.12, 6.8

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024), partir da referência de Abbiati (2019).

* As estratégias são consideradas na ação específica, o que na análise de uma (01) estratégia por vezes abrange mais de uma especificidade.

** (-) Mojuí dos Campos e Santarém, considerando a meta 6 não apresentam estratégica especifíca para ensino fundamental, sendo contemplada em todas as estratégias de forma indireta por ser modalidade de ensino de competência municipal da RMS/PA.

O Quadro 28 apresenta as metas/estratégias relativas ao direito à educação integral no que diz respeito à dimensão política identificadas nos PMEs, quanto à oferta e atendimento à demanda; ao acesso e permanência (com referência aos dispositivos de garantia do direito por parte do poder público); programas/ações relativas à ETI voltadas para escolas municipais visando o atendimento aos alunos e às famílias, além disso, estratégias voltadas para educação infantil, ensino fundamental e modalidade de ensino (especial) relativas à educação em tempo integral ou formação em desenvolvimento integral.

Assim sendo, Cury e Ferreira (2010) destacam que a legislação possui elementos instrumentais para assegurar a sua oferta, sendo esta um direito, porém, entre a lei e sua materialidade de oferta ao acesso, a permanência e sucesso depende da articulação com as demais políticas e ações governamentais, interinstitucionais e da sociedade em torno da educação escolar pública.

No que diz respeito à disponibilidade de infraestrutura e atendimento à demanda para ETI identificaram-se quatro (04) estratégias totais nos planos municipais, sendo que desse total, uma estratégia da Meta 1 de educação infantil relacionada à educação em tempo integral ou formação em desenvolvimento integral, nos PMEs de Belterra e Mojuí dos Campos. Por conseguinte, ao tratar sobre acesso e permanência, nos planos municipais identificaram-se três (03) estratégias, sendo estas relacionadas às metas/estratégias específicas da Meta 6 e correlatas à Meta 1 de educação infantil e ensino fundamental quanto a ETI e a formação em desenvolvimento integral.

Outro aspecto sobre os programas/ações de ETI voltados para escolas municipais ao atendimento são alunos e famílias/comunidade. Quanto a isso, destaca-se que, de acordo com a CF (1988) no inciso VII do Artigo 208, é dever do Estado a educação, que será efetivada mediante a garantia de: [...] “VII – o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, identificou-se a intenção de três estratégias correlacionadas a ETI nos PMEs, bem como parcerias com as demais secretarias, para atendimento integral às crianças na área de saúde, lazer, cultura e assistência social. Observou-se que os três municípios realizaram antes do período do plano e durante a adesão os programas federais, tais como adesão do PME/PNME, ações relativas ao PDE/Escola, além de outras iniciativas locais de parcerias firmadas informando em seus planos no âmbito da Meta 6. Apesar de não ser objeto de aprofundamento deste estudo, evidencia-se que os aspectos que perpassam a

dimensão política da ETI nos PMEs constituem a construção de representação voltada ao direito da educação integral nos municípios.

Em linhas gerais, os PMEs possuem estratégias relacionadas à articulação da escola com outros espaços de aprendizagem, considerando o atendimento da Meta 6, quanto à oferta de jornada ampliada, a exemplo da estratégias 6.4 e 6.5. O que inclui a atenção nos PMEs quanto aos níveis e modalidades de ensino, da oferta de educação infantil e ensino fundamental, incluindo a educação integral para pessoas com deficiência, transtornos globais ou superdotação do desenvolvimento, no âmbito do poder público municipal.

Além disso, adotam medidas para otimização do tempo e de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. Tais atividades dizem respeito à articulação da escola para a oferta de jornada ampliada com outros espaços educativos; e a Estratégia 6.9, que se relaciona com a tipologia de atividades a serem desenvolvidas na educação em tempo integral.

De acordo com Saviani (2011), entende-se que o direito à educação, a ser ofertado na escola pública, visa sua função social e a busca por uma qualidade referenciada socialmente, como dever do Estado, o que requer não ser considerado como direito inverso, ou seja, existir apenas no teor legal, bem como apenas no acesso à oferta, mas que possibilite condições para permanência e sucesso no sentido de melhoria da educação e da formação das pessoas, o que por sua vez atende às finalidades da CF (1988), quanto ao desenvolvimento pleno da pessoa humana, qualificação do trabalho e exercício da cidadania.

Desse modo, os aspectos que constituem a dimensão política da ETI para configuração em prol do direito à educação integral a ser concebida nos PMEs, nas escolas, secretarias de educação, precisam ser considerados que a "afirmação de que a educação é um direito de todos somente pode ser entendida dentro do contexto atual, não mais como enunciado de baixa efetividade social e jurídica, mas como uma regra que garanta, concretamente, escola para todos" (Cury; Ferreira, 2010, p. 135).

Ao tratar sobre acesso e permanência, Duarte (2007, p. 703) afirma ser necessário "fazer planos e destinar recursos financeiros à criação de condições de acesso e permanência no ensino além de ampliar as possibilidades existentes". O que não significa exclusivamente a ampliação do tempo escolar, mas de oportunidades/direitos de aprendizagens para equidade e redução de desigualdades educacionais.

Dito isso, ao considerar a CF (1998), destaca-se que os PMEs devem estabelecer estratégias e ações correlatadas para atendimento da prerrogativa constitucional, resultando em

condições de indicadores tais como a disponibilidade, a aceitabilidade, a acessibilidade, a adaptabilidade quanto ao direito à educação integral. “Pois tal ação governamental deve garantir um caráter universalizante, obrigatório, destinados e garantidos a todos aqueles que têm, igualmente, direito ao acesso à educação” (Höfling, 2000, p. 160).

5.3.2.2 A dimensão humana da ETI nos PMEs e o direito à educação integral

Neste subitem, considera-se a dimensão humana quanto à sua intencionalidade em prol da formação (educativa-pedagógica-curricular), o que inclui as metas/estratégias previstas e suas indicações de ações/condições da rede pública municipal. Inclui-se a atenção nos PMEs para formação dos profissionais, o que também inclui sua valorização, analisou-se sobre metas/estratégias que indicaram nos PMEs a formação específica oferecida aos professores e demais profissionais envolvidos na educação integral dentro da análise de dimensão humana e educativa. Assim sendo, obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 28 – Identificação de estratégias relativas à dimensão humana (educativa – pedagógica - curricular) da EI – Meta 6 com inclusão da Meta 1, 2 e 4 nos PMEs

Ações previstas nas estratégias*	**Belterra**		**Mojuí dos Campos****		**Santarém****	
	Qtd. Estratégias		**Qtd. Estratégias**		**Qtd. Estratégias**	
Avaliação e qualidade da educação	-	-	-	-	-	-
Currículo e práticas pedagógicas	01	6.1	01	6.1	01	6.1
Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	01	6.9	01	6.9	01	6.9
Concepção pedagógica (Sistemas/PPPs)	-	-	-	-	-	-
Atendimento a populações específicas e pessoas com deficiência	02	6.7, 6.8	02	6.7, 6.8	02	6.7, 6.8

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) partir da referência de Abbiati (2019).

* As estratégias são consideradas na ação específica, o que na análise de uma (01) estratégia por vezes abrange mais de uma especificidade.

** (-) Belterra, Mojuí dos Campos, Santarém, considerando a Meta 6, não apresentam estratégica específica para avaliação e qualidade da educação, o que se apresenta transversalmente em todas as metas dos PMEs de forma indireta. Evidencia-se, ainda, a não identificação de estratégia específica voltada ou de afirmação quanto à concepção pedagógica a ser adotada nos sistemas de ensino, orientado aos PPPs das escolas municipais.

O Quadro 29 apresenta ações previstas nas estratégias agrupadas em: avaliação e qualidade da educação; currículo e práticas pedagógicas; direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; concepção pedagógica (sistemas/PPPs), presente nos PMEs, se há menção para os sistemas de ensino e projetos político-pedagógicos da rede pública municipal e/ou destinados às escolas de oferta de educação em tempo integral. Atendimento às populações específicas e pessoas com deficiência. Ao tratar a dimensão humana (educativa-pedagógica-

curricular) presente na ETI dos PMEs, compreende-se sua representação para análise do direito à educação integral, dentro dos indicadores de adaptabilidade e aceitabilidade, contextualizados a partir dos fundamentos da PHC (Saviani, 2011; 2021) da função social da escola, formação *omnilateral*.

Assim sendo, pensar a dimensão humana da ETI requer refletirmos sobre o modelo educativo, forma de escolarização dos tempos/espaços/currículos dentro da escola pública (Pires, 2014) para permanência com sucesso e qualidade. Ressalta-se que na CF (1988), especificamente no Artigo 206, inciso I e VII, estabelece-se o direito à educação com igualdade de condições para o acesso e permanência e que vise padrão de qualidade. Contudo, no teor legal não há uma definição sobre um único conceito de qualidade, pois implica em divergência nas concepções de educação, de escola pública, de formação, dentre outros aspectos, no qual ora há a defesa pela qualidade total, ora pela qualidade social da educação. Diante desse campo de contradições e de disputa que permeia o direito à educação integral, retomamos as análises sobre a qualidade, o que é ponderado com Dourado e Oliveira (2009, p. 202):

> [...] em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Prossegue-se com o estudo ao tratar sobre o currículo e práticas pedagógicas informadas nos PMEs que possibilitem o desenvolvimento da pessoa humana, a educação integral nos diferentes níveis e modalidades. O que requer da articulação em mais de uma meta, visando o desenvolvimento integral da criança/adolescente e oferta de atendimento em tempo integral e/ou jornada ampliada, o que infere em estudos mais aprofundados sobre o do direito à educação integral das crianças dessa faixa etária.

Pois “um currículo multidisciplinar que contribua para a garantia do direito à educação integral do aluno supõe a diversificaçãocurricular a partir do planejamento coletivo e integrado das atividades que integram as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola” (Abiatti, 2019). No que diz respeito à educação integral, os documentos sobre um currículo multidisciplinar – sobre o tempo de permanência da criança na escola, que passe a ser igual ou superior a sete horas diárias, ao longo de todo o ano letivo, conforme estabelece a legislação em vigor. E, para além disso, que o aluno “perceba que qualquer uma daquelas atividades faz parte do seu ‘ser humano', ou seja, constitui sua educação completa, integral” (Coelho; Hora, 2009, p. 185).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem ter base conceitual de educação, de sociedade e de formação do ser humano, a partir da adoção de concepção pedagógico-dialética que considere o papel da educação a serviço da mudança estrutural da sociedade, no sentido conjuntural. Eis o desafio, romper com paradigmas para um novo modelo educativo (Pires, 2014), por isso, concorda-se com a análise de Saviani (2015):

> Assim, de acordo com a concepção "humanista" tradicional a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente. De acordo com a concepção "humanista" moderna inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Já do ponto de vista analítico inovar não será propriamente alterar nem acidental nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro. Quer dizer, inovação educacional traduz-se pelo uso de outros meios (os "media") que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem. Deve-se notar que em todos esses casos a inovação é entendida em função do aparelho educacional como tal, sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas ao próprio processo educativo. E em consequência, as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questione as finalidades da educação uma vez que estas são definidas extrinsecamente, isto é, ao nível da organização social que engendra a organização educacional. Já para a concepção dialética, inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade. Nos casos anteriores também se levanta a questão do papel da educação no processo de mudança social; entretanto, mudança social é entendida aí em sentido conjuntural e não estrutural; acidental e não essencial (Saviani, 1995, p. 25).

A partir dessa compreensão (Saviani, 2015), mencionam-se os direitos e objetivos de aprendizagem, que são previstos na CF (1988) como princípios do ensino e que devem ser articulados com a "democratização da oferta, do acesso e da permanência do aluno nas instituições escolares, com condições de aprender e se desenvolver integralmente" (Aguiar, 2018). Entretanto, ao refletir sobre educação integral nos PMEs, observa-se a intencionalidade destes direitos e objetivos de aprendizagem, acrescidos do atendimento às populações específicas e das pessoas com deficiência, o que diz respeito ao indicador de adaptabilidade para oferta educacional à realidade e necessidades dos alunos, pois espera-se a preocupação do poder público com o panorama educacional e de perfil de formação da população.

Conforme a Resolução CNE/CEB n. 7, de 15 de dezembro de 2010, o atendimento escolar a essas populações "requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos" (Brasil, 2010). Contudo, para Friszman de Laplane (2015), apesar do acesso

dessas populações à educação, compreende-se que recai em “problemas queenvolvem desde as condições de trabalho de docentes e de escolarização dos alunos, os currículos, a formação docente, as formas de organização do trabalho escolar às condições de acessibilidade física e ao conhecimento” (2015, p. 15).

Nos PMEs são mencionadas as populações indígenas, quilombolas, assentado-acampados e alunos da educação especial. Não sendo especificadas as populações do campo, pessoas privadas de liberdade e/ou de saúde (pessoas que residem em hospital e possuem atendimento de educação hospitalar, por exemplo), o que requer uma educação integral. Outro aspecto diz respeito aos índices de aprendizagem estabelecidos nos planos, no qual o Ideb é apresentado como referência de qualidade e avaliação, para mensuração dos resultados anuais obtidos da rede municipal, nas áreas de linguagens/língua portuguesa e matemática, que inclui os indicadores sobre aprovação, evasão/reprovação.

Porém, ainda é um entrave para a garantia do direito à educação integral nos municípios da RMS/PA. Ao considerar as metas 6 e 7 do PNE, quanto à avaliação e fluxo escolar, Dourado e Oliveira (2018, p. 40) indagam-se sobre a fragilidade conceitual que embasa os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois há uma redução, fragmentação “de uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho”. Diante dessa análise, questiona-se quanto à redução, fragmentação implicada nas aproximações ou distanciamentos de uma proposta pedagógica pautada na educação integral como direito, numa perspectiva pedagógico-dialética com indicadores para além da avaliação do Ideb, pois a avaliação a partir da concepção gerencial da educação limita e/ou inviabiliza a garantia do direito à educação integral.

Em análise, reitera-se a existência de similaridades e especificidades entre os planos e suas estratégias relativas à Meta 6, bem como àquelas metas (1, 2, 4) que visam ações para atendimento em tempo integral de crianças e estudantes da educação especial/inclusiva. O que permite observar a procura dos municípios em atender demandas de interesse local. Contudo, Oliveira e Colares (2019, p.19) enfatizam que as metas e estratégias do plano municipal de educação devem estar “alinhadas ao PNE, mas com olhar de políticas educacionais municipais, com base na realidade vivenciada e compreensão dos problemas que precisam ser sanados ao longo da vigência de dez anos do plano”.

A implementação dos planos subnacionais no contexto amazônico, considerando a construção do conteúdo do direito à educação integral e a busca pela função social da escola, na perspectiva pedagógica contra-hegemônica, tal como a preconiza a pedagogia histórico-crítica

(PHC), percebe-se o constante desafio de “pensar e fazer” a educação embasada por uma formação *omnilateral*, cidadã, de emancipação humana e de transformação social, porém, sendo uma luta ainda maior e necessária. Pois as políticas e direitos, como o de educação, mesmo sendo um direito elementar, consagrado na Carta Magna e na legislação educacional, ainda se apresenta muito distante de grande parte da população.

Daí a importância e a necessidade de que as políticas públicas educacionais sejam traduzidas em ações concretas e capazes de produzir modificações socialmente qualitativas tendo em vista as suas singularidades (Soares; Colares; Colares, 2020, p. 181).

> O compromisso firmado na legislação determina a promoção da acessibilidade às garanti as e direitos, a efetividade de um ambiente democrático e o respeito e tolerância às diversidades étnico-culturais. No caso da Amazônia, aplicam-se estes preceitos e compromissos perante as inúmeras culturas, crenças, religiões, hábitos, raças e etnias, cujas práticas diferenciadas devem ser salvaguardadas como um direito público. Portanto, as diferenças deverão ser englobadas no direito á educação, preservando sua essência e disseminando-as como forma de valorização de uma cultura própria. Deste modo, destacamos a necessidade de se pensar o alcance de tais políticas em uma região com infindas singularidades, mediante um cenário de crise e desmonte no campo dos direitos, questionando-se sobre: qual tem sido o alcance de uma legislação, criada em âmbito nacional, para a efetividade do acesso à educação em contextos particulares, como no caso da Amazônia?

O Estado brasileiro adota no PNE a Meta 6 de educação em tempo integral, sendo o recorte desse estudo, assim sendo, o PME da RMS/PA representa um relevante documento de dimensão política, humana (educativa-pedagógica-curricular) e gestão-administrativa-financeira, vinculado ao PNE, como política de Estado a ser assumida pelos municípios. Em se tratando de Amazônia, chegar à escola é um constante desafio e fazer educação é uma luta ainda maior. Mesmo sendo um direito elementar, consagrado na Carta Magna e na legislação educacional, ainda se apresenta muito distante de grande parte da população.

5.3.2.3 A dimensão de gestão (administrativa-financeira-parcerias) da ETI dos PMEs e o direito à educação integral

Ao prosseguirmos com a análise do objeto deste estudo, considerando a categoria de dimensão de gestão que abrange aspectos administrativos, orçamentários/financeiros quanto à disponibilidade de infraestrutura (construção/manutenção da rede física) e recursos (materiais, didático-pedagógicos), atenção nos planos quanto à valorização dos profissionais da educação. Nesta dimensão, incluem pensar em aspectos relativos às parcerias estabelecidas

com instituições locais, da sociedade civil, empresas e/ou outros, quanto à finalidade de melhoria e ampliação de oportunidades aos estudantes para formação integral.

Além disso, a dimensão permite identificar no planejamento público educacional estratégias no âmbito dos PMEs, possibilidades para gestão democrática de participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, conselho, comunidade em geral), seja por programas ou outras formas de articulação escola-comunidade. Para ênfase da importância da gestão democrática para efetivação dos PMEs, bem como do direito à educação integral, assertivamente, Gadotti (2014, p. 8) analisa que:

> O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais.

Ao concordar com Gadotti (2014), menciona-se que o PNE visa em suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais e a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Brasil, 2014), pondera-se ser a gestão um dos pilares imprescindíveis, seja no âmbito da unidade escolar, do sistema ou do poder governamental, para que sejam possibilitadas condições coletivas de decisão e ação em prol do direito à educação integral, e que se cumpra a função social da escola.

Ao considerar a dimensão de gestão da ETI nos planos para análise do direito à educação integral, elencam-se ações previstas nas estratégias mapeadas, conforme apresentação do Quadro 30, sendo: a disponibilidade de infraestrutura (construção/manutenção da rede física), disponibilidade de recursos (materiais/didático-pedagógicos); valorização dosprofissionais daeducação e/ou ampliação progressiva da jornada de professores em única escola (planos de carreira/remuneração/atenção para os que atuam em escolas ETI), gestão e financiamento, participação da comunidade escolar e regime de colaboração/parcerias.

Dessa forma, evidecia-se no Quadro 30 aspectos identificados nas estratégias relativas à dimensão, a saber:

Quadro 29 – Especificidades das estratégias relativas à dimensão gestão (administrativa-financeira-parcerias) da EI

Ações previstas nas estratégias*	Belterra		Mojuí dos Campos		Santarém	
	Qtd. Estratégias		Qtd. Estratégias		Qtd. Estratégias	
Disponibilidade de infraestrutura (construção/manutenção da rede física)	03	2.14, 6.2, 6.3	02	6.2, 6.3	02	6.2, 6.3
Disponibilidade de recursos (Materiais/didático-pedagógicos)	02	2.14, 6.3	01	6.3	01	6.3
Valorização dosprofissionais da educação e/ou ampliação progressiva da jornada de professores em única escola (planos de carreira/remuneração/atenção para os que atuam em escolas ETI)	02	6.1, 6.3	03	6.1, 6.4 6.10	03	1.12, 6.1, 6.4
Gestão e financiamento	03	6.2, 6.3, 6.6	03	6.2, 6.3, 6.6	03	6.2, 6.3, 6.6
Participação da comunidade escolar	01	6.4	01	6.4	02	1.12, 6.4
Regime de colaboração e parcerias	07	1.12, 2.14, 4.16, 6.1, 6.2, 6.8, 6.5	05	4.17, 6.1, 6.2, 6.8, 6.5	04	6.1, 6.2, 6.8, 6.5

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir da referência de Abbiati (2019).
* As estratégias são consideradas na ação específica, o que na análise de uma (01) estratégia por vezes abrange mais de uma especificidade.

Quanto à disponibilidade de infraestrutura, no que diz respeito à construção, manutenção da rede física das escolas, quanto às condições de instalações das escolas que oferecem ETI, os PMEs estabelecem nas estratégias a devida observância das indicações de espaços para atividades extracurriculares (esportivas, culturais, artísticas e de lazer). Ao tratar sobre infraestrutura e recursos, observa-se a intencionalidade pela disponibilidade de recursos humanos e materiais necessários para o funcionamento das atividades propostas para ETI. Frisa-se que tais observações são de análise documental, considerando os planos com suas metas/estratégias indicadas para o decênio 2015-2025 e documentos complementares, tais como relatórios municipais.

Ao considerar na análise as condições da rede física das escolas, pondera-se observar no estudo documental que os municípios da RMS/PA devem buscar melhorias de condições das escolas no sentido de oferecer a educação (em tempo) integral, incluindo espaços para aprendizagens curriculares e extracurriculares, como, por exemplo, quadras poliesportivas, laboratórios de informática, salas para atividades multidisciplinares, banheiros com vestiário, tanto para uso de alunos como profissionais da educação, considerando o contraturno.

Para compreensão sobre a realidade do atendimento escolar nos Municípios pesquisados, listam-se dados sobre a infraestrutura física (Censo/MEC, 2023), de acordo com dados obtidos no Portal Qedu.org.

Infraestrutura e contexto das escolas:

- **Belterra:** possui 12 % das escolas com acessibilidade, 12% das escolas com biblioteca; 4% das escolas com laboratório de informática; 14% possuem quadra de esportes; 55% tem lixo com coleta periódica; 37% das escolas tem água tratada (rede pública), com 0% de escolas com atendimento de esgoto, 51% de internet banda larga, 100% de energia elétrica e alimentação escolar;
- **Mojuí dos Campos:** possui 37 % das escolas com acessibilidade, 0% das escolas com biblioteca; 0% das escolas com laboratório de informática/lab.ciências; 0% possuem quadra de esportes; 17% tem lixo com coleta periódica; 20% das escolas tem água tratada (rede pública), com 0% de escolas com atendimento de esgoto, 88% de internet banda larga, 92% de energia elétrica; 100% alimentação escolar;
- **Santarém:** possui 30 % das escolas com acessibilidade, 15% das escolas com biblioteca; 24% das escolas com laboratório de informática; 18% possuem quadra de esportes; 39% tem lixo com coleta periódica; 21% das escolas tem água tratada (rede pública), com 4% de escolas com atendimento de esgoto, 40% de internet banda larga, 68% de energia elétrica. 100% com alimentação fornecida.

Face ao exposto, observam-se inadequações, restrições, ausências de condições para o cumprimento das estratégias voltadas para espaços/tempos de aprendizagens, práticas pedagógicas inovadoras, currículos diferenciados, formação e trabalho docente na perspectiva integral, dentre outros aspectos que requerem estudos na área. São dados alarmantes de condições de oferta da educação escolar que entreleça com dados do contexto de modo de vida amazônica, que implica no atendimento ao direito à uma educação integral.

Em linhas gerais, identificam-se as metas 1, 2 e 4 correlacionadas à Meta 6, considerando a atenção para estratégias para atendimento da oferta, ampliação da jornada em ETI, contratação de profissionais e/ou formação como condição importante para funcionamento das instituições escolares de oferta de ETI. A partir de metas e estratégias, ressalta-se o PME de Belterra com planejamento educacional entre educação infantil e ensino fundamental com ações articuladas para atendimento de ETI, jornada ampliada e desenvolvimento integral. A exemplo da Estratégia 2.14, Belterra apresenta ação voltada para manutenção e ampliação, em regime de colaboração a nível estadual e nacional propostas de construção e reestruturação de escolas, além de busca por aquisição de equipamentos em prol da expansão da jornada escolar e à melhoria da rede física de escolas públicas de ensino fundamental (Belterra, 2015).

Entretanto, os PMEs (2015-2025) carecem de metas e/ou estratégias para a materialização da finalidade educativa do uso de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, voltados para melhoria da aprendizagem escolar e desenvolvimento da formação humana e integral dos educandos. O que requer estudos mais aprofundados nessa temática.

Ao tratar sobre recursos humanos disponíveis para atendimento de ETI nas metas/estratégias, observou-se quanto à valorização dos profissionais, que se salienta sobre se há menção de políticas de valorização e incentivo aos profissionais que trabalham em escolas de ETI, considerando aspectos como remuneração, condições de trabalho e plano de carreira. Porém, conforme estudos de Arruda (2024), Ferreira (2016), Oliveira (2019), Sousa (2020), Lima (2023), Castro (2022), a formação e valorização dos profissionais da educação para atuação em única escola, seja em escolas de ETI e/ou escolas com ações/programas de ETI, ainda é um desafio, pois o poder público deve considerar e atender à formação inicial e continuada aos planos de carreira, à reestruturação da jornada de trabalho docente, à valorização salarial e à garantia de condições adequadas de trabalho.

Ao considerar os dados apresentados, destaca-se que dentro da dimensão de gestão-administrativa faz-se necessário considerar as condições de valorização dos profissionais de educação, com observância à legislação nacional, como a Constituição Federal (1988) e LDB (1996). A legislação mencionada prevê a valorização dos profissionais da educação, seja pautada nos documentos oficiais do poder público, tais como: estatutos e planos de carreira, obrigatoriedade de formação em nível superior, piso salarial nacional, com normas e indução de políticas quanto ao ingresso em concurso público, seja como estabelecida pelo PNE (2014-2024) a ser assumida em metas/estratégias pelos municípios, com atenção em seus planos de educação.

Assim sendo, mapeou-se na Meta 1 de educação infantil e na Meta 4 de educação especial, a articulação à Meta 6 nos PMEs da RMS/PA. Dentre elas, destaca-se a estratégia 1.12 do PME de Santarém, quanto à atenção por contratar profissionais para formação de equipes multidisciplinares para Centros Municipais de Educação Infantil e as UMEIs (Pedagogo, Prof. AEE, Psicólogo, Assistente social e Enfermeiro), visando a implementação de programas que promovam a integração da escola e da família, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade (Santarém, 2015).

E o destaque ao PME de Mojuí dos Campos é a Estratégia 6.10, que apresenta intencionalidade em oferecer cursos de formação profissionalizantes em parceria com instituições como Sest/Senat, Senac e Senai, para educadores que atuam/atuarão em escolas

de tempo integral. Nesse contexto, em Mojuí dos Campos registra-se que no período investigado não se identificou a criação e funcionamento de escola em regime integral. Ao considerar a dimensão de gestão, observam-se nesta estratégia as parceiras com instituições de referência de formação técnico-tecnológica.

Outro aspecto relevante para análise da dimensão de gestão-administrativa do direito à educação integral nos PMEs refere-se à participação da comunidade e parcerias. Para isso, a análise consistiu na análise de metas/estratégias que consideram a participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) para fins de elaboração e implementação das atividades da Educação Integral/ETI. Além disso, mapearam-se as indicações de parcerias a serem realizadas ou já estabelecidas com instituições locais, organizações da sociedade civil, empresas e outros atores para enriquecer o currículo e ampliar as oportunidades oferecidas aos alunos (detalhados na seção 4).

Ao tratar sobre gestão e financiamento público voltado para educação integral, destaca-se que no PNE (2014-2024) a gestão democrática da educação é estabelecida na Meta 19, que visa:

> Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

No aspecto da gestão e financiamento para educação integral, considerando seu recorte na Meta 6, identificou-se que a gestão democrática da escola pública foi mencionada como mecanismo de sua consolidação e princípio que baliza a educação nacional a ser atendida pelo sistemas de ensino no estabelecimento de normas em consonância com as especificidades e participação da comunidade escolar, dentro do que é previsto no Artigo 206 da CF (Brasil, 1988) e na LDB (1996), além disso, quanto à construção do projeto político-pedagógico e de fortalecimento dos conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996), para fins educacionais, pedagógicos e de controle social dos recursos públicos da educação.

Para Cury (2002), a escola é uma instituição que constituiu em local privilegiado para construção da gestão democrática, dentro das condições de criação de espaços coletivos de participação e tomadas de decisão, visando a construção de uma sociedade mais democrática. Nessa perspectiva, tornando-se um elemento fundante para a materialização do direito à educação integral. No que diz respeito ao financiamento da educação, estratégias previstas nos

PMEs (2015-2025) mencionam quanto a garantia de investimento público para a oferta de ETI e para garantia do direito à educação integral.

Dessa forma, compreende-se que para o atendimento à finalidade da educação integral nos PMEs, quanto à sua Meta 6, os municípios devem garantir recursos, além disso, boas práticas da administração pública, com otimização, publicização, transparência dos valores e gastos destinados à educação, bem como evitar o desperdício, com esforços para atendimento de metas/estratégias dos PMEs, visando ofortalecimento da gestão democrática da educação pública e controle social para a melhoria da escola pública e formação dos alunos.

A maioria das metas/estratégias refere-se às parcerias com os governos federal e estadual, com órgãos públicos, de instituições privadas, para o atendimento educacional da população. Dentre as parcerias, destaca-se a articulação entre secretarias municipais, dentre elas, de assistência social, esporte, cultura e saúde. Além disso, observou-se a articulação com outros espaços para práticas educativas (museus, praças, parques, centros comunitários, dentre outros). De acordo com Castro (2017) e Ferreira (2016), torna-se relevante a busca pela qualidade social e educacional do tempo e das práticas pedagógicas-educativas-multidisciplinares, ofertadas nas escolas de regime integral ou escolas com programas indutores de ETI. Pois a "oferta de oportunidades educativas na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem" (Guará, 2009, p. 77).

Ao tratar sobre a formação dos profissionais da educação e parcerias/convênios, observa-se a quantidade de disponibilidade de recursos financeiros para atendimento de ações/programas/políticas da área, o que implica na relação público-privada por muitas vezes como proposta pedagógica de cunho gerencialista de formação, bem como a fragmentação de ações ou descontinuidades, o que resulta em fragilidades para a garantia do direito à educação integral, especialmente para o atendimento à Meta 6. Uma formação aligeirada não pautada em uma política de formação municipal.

Não foi identificada projeção nos PMEs quanto ao Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação, ou à política local para docentes que atuam em escolas de regime integral, existindo os PMEs como referência para indução da política nessa área de ETI, mas descrição geral em uma única escola da rede pública de ensino que atuam. Nesse sentido, concorda com Adrião *et al.* (2012, p. 546), pois "a política educacional no que diz respeito à organização do ensino.

> [...] a partir do qual se configurou um conjunto legal que, ao mesmo tempo em que ampliou o controle sobre a atuação das ações das administrações públicas, com destaque para as de nível local, estimulou essas mesmas esferas governamentais a buscarem na iniciativa privada apoio logístico e operacional para as responsabilidades assumidas (Adrião *et al*., 2012, p. 544).

Diante do exposto, enfatiza-se que o Estado brasileiro adota no PNE, na Meta 6, a educação em tempo integral, sendo ela o recorte desse estudo, assim sendo, o PME da RMS/PA representa um relevante documento de dimensão política (oferta/acesso-permanência-sucesso), humana (educativa-pedagógica-curricular) e gestão (administrativa-financeira-parcerias), vinculado ao PNE como política de Estado a ser assumida pelos municípios.

Daí a importância e a necessidade de que as políticas públicas educacionais sejam traduzidas em ações concretas e capazes de produzir modificações socialmente qualitativas, tendo em vista as suas singularidades (Soares; Colares; Colares, 2020, p. 181). E, em se tratando de Amazônia, com índices de desigualdades educacionais, mesmo sendo a educação um direito elementar, determinado na Carta Magna e na legislação educacional, ela ainda apresenta muito distante de grande parte da população.

Observa-se que os planos assinalaram a manutenção e/ou ampliação do regime de colaboração para oferta e infraestrutura, à formação dos profissionais da educação, ao atendimento da demanda escolar em tempo integral, a partir de financiamento da educação. Ao considerar a estratégia adotada no PME, reflete-se sobre a concepção gerencialista da educação e nos sistemas de ensino, o que recai no contexto neoliberal de Estado mínimo, com fragilidade, diminuição do poder público com as áreas sociais, de mercantilização da função da escola e serviços educacionais públicos, o que gera consequências nas políticas educacionais e garantia do direito à educação integral.

5.4 Sistemas de ensino e planos municipais de educação: articulação necessária para o monitoramento da meta 6 do PNE

Ao considerar os PMEs política pública educacional requer-se que as demandas da realidade municipal sejam discutidas, analisadas e que possam propor, monitorar a implementação das intenções, ações das 20 metas e suas estratégias, em especial, da Meta 6. Atenta-se que os sistemas municipais são relevantes para construção e efetivação do direito à educação nas diversas áreas de atendimento à população, diante das demandas nacionais e do

PNE e PMEs, sendo organização legal de articulação e de autonomia dos municípios, pois configuram a forma de organização política e administrativa do federalismo do Estado brasileiro.

Reitera-se que no artigo 211 da CF (1988), estabelece-se que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração:

> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)
> § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> § 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)
> § 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988, atualizado).

A partir desse contexto, ressalta-se que os municípios e a União, mesmo diante dos desafios do pacto federativo, representam uma dupla soberania, posto que "os primeiros têm autonomia para gerir questões políticas e econômicas locais, e o segundo tem a finalidade de representar e fazer valer os interesses de toda a população do País" (Araújo, 2013, p. 34). Enfatiza-se que a LDB (1996) atende as determinações constitucionais previstas para detalhamento das incumbências municipais, o que foi expresso no Art.11:

> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
> I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

> II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
> III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
> IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
> V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;
> **VI** - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos; (Redação dada pela Lei nº 14.862, de 2024);
> **VII** – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023).
> **Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica** (Brasil, 1996, grifo nosso).

Retomando a análise comentada do sistema e PME de Belterra, ressalta-se que a legislação brasileira faculta a criação dos sistemas próprios de ensino, "visto que os municípios podem optar por duas alternativas, quais sejam: integrar-se ao sistema estadual de educação ou compor com este um sistema único de educação básica" (Abbiati, 2019, p. 118). Em outras palavras, "uma vez instituído formalmente o sistema municipal, o município se subordina tão somente às leis e diretrizes nacionais e passa a atuar em regime de colaboração, não mais de subordinação, com o estado" (Bordignon, 2009, p. 35).

Destaca-se que Belterra, foi emancipada a categoria de Município, como ente federativo, no ano de 1996, com primeira gestão municipal em 1997. No contexto nacional, houve a vigência da LDB (1996) e perpassou pela vigência da Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Porém, com seu primeiro plano municipal foi aprovado no seu sistema próprio de ensino na vigência da Lei 13.005, do PNE (2014-2024). Diferente de Santarém, que possui a vigência de dois planos municipais de educação.

Todavia, a opcionalidade da medida contida na LDB (1996) deve considerar a análise de Saviani (1999) quanto às dificuldades técnicas e financeiras dos municípios terem sido considerados para tal definição em lei. Daí a importância de os sistemas próprios de ensino constituírem-se como indicadores da autonomia municipal, quanto à sua capacidade de ente federativo para elaboração e condução de políticas educacionais próprias, bem como definir suas finalidades coletivas nos planos municipais a partir dos sujeitos envolvidos nas fases da política pública educacional (Perez, 2010). Pois,

> [...] o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada (Saviani, 1999, p. 121).

Nesta perspectiva, os municípios da Região Metropolitana de Santarém (RMS/PA) progressivamente constituíram seus sistemas próprios de ensino, o que urge de estudos nesta área considerando as aprendizagens institucionais, os desafios e as potencialidades de dados para análises sobre a autonomia e (des) centralização, gestão democrática, direito à educação, dentre outros aspectos. Evidencia-se o contexto político e histórico vivenciado durante a vigência do PNE (2014-2024), que transpassa um campo de disputa de projetos de educação antagônicos para o país, bem como processos de mudanças, retrocessos e (re) construções, resistências. Dito isso, menciona-se que o PNE vigente, que resultou das discussões da Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada em 2010, tendo como marco a formação do Fórum Nacional de Educação (FNE), que juntos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC), como entidades relevantes para efetivação de um Sistema Nacional de Educação (Duarte, 2021).

Menciona-se que "em abril de 2017 o MEC estabeleceu, via portaria, mudanças na composição do Fórum Nacional de Educação – vista como medida autoritária do governo" [Michel Temer] [...] "passa a coordenação e supervisão do Fórum para Secretaria Executiva do MEC" (Duarte, 2021, p.124). Nessa conjuntura, a educação integral como direito, bem como a educação em tempo integral expressa pela Meta 6, recai em um campo de disputas de luta de classes, diante da crise estrutural do capital, cerceando a educação pública numa perspectiva de hegemonia neoliberal, de expansão da oferta dual de uma educação para classe dominante e outra educação para classe trabalhadora (Paro, 2009; Libâneo, 2012, Lombardi, 2017).

Assim sendo, a relação público-privada e Estado-sociedade permeia o contexto do PNE (2014-2024), o que reconhece sua repercussão aos desafios de implementação dos PMEs, pois os municípios também fazem parte deste movimento contraditório de concepções/projetos de educação (Dourado, 2017[35], Lombardi, 2017; Sanfeli, 2017), Paro (2009). Coelho, Moehlecke, Silva (2024, p. 6) atentam que:

[35] Coelho, Moehlecke, Silva (2024, p.6) a esse respeito, entre outros pesquisadores que se debruçaram sobre a questão no período, Dourado (2017), em coletânea, parte do princípio de que a materialização de um plano como o PNE 2014-2024 envolve ações políticas que, em disputa, vão construindo outras materializações e – acrescentamos – "esquecimentos" e "naturalizações" próprias das lutas entre agentes em seus campos interconectados. Nessa perspectiva, o autor apresenta quatro instâncias – como instituições regulamentadas pelo artigo 5º da Lei n. 13.005 (2014) – para monitorar e avaliar o PNE, a saber: o MEC; o CNE; as comissões setoriais específicas da Câmara dos Deputados e do Senado; e o FNE. Em nossa análise, percebe-se que os

> [...] em meio às disputas em campos diferenciados, há também um grupo de agentes articulados e pertencentes a outros campos sociais, cuja presença nesses momentos decisórios de construção de uma política podem criar determinadas condições de acesso a uma educação de mais qualidade a todos os segmentos sociais.

Diante desse contexto, além da existência da EC 95/2016 (teto de gastos públicos com o PNE), houve resistências e movimentos de apresentação de documento advindo da participação popular e dos segmentos compostos do FNE e CNE, surgindo a Conferência Nacional Popular de Educadores (Conape) e do fórum nacional popular de educação, para que a pauta sobre educação de qualidade como política de estado (Duarte, 2021).

Ao considerar a conjuntura política e o entorno do PNE, suas diretrizes, metas e estratégias, evidencia-se que as mazelas educacionais do país estão incorporadas, porém, continuam a ser enfrentadas a curto, médio e longo prazo. Sendo os PMEs organizados coletivamente e adequadamente por seus sistemas de ensino, um importante instrumento político-educacional para criar condições e/ou possibilidades para seu alcance e efetivação. Entretanto, depende de um processo que exige esforço e comprometimento de monitoramento e avaliação.

O que exige "equacionar a questão das relações entre sistemas de ensino e planos de educação no âmbito dos municípios" (Saviani, 2011, p. 1). Tais esforços dizem respeito, também, à nossa heterogeneidade, diversidade amazônica paraense, com disparidades, desigualdades, assim demonstradas nos Relatório dos Ciclos de Monitoramento e Avaliação do PNE/MEC. Por isso, para Augusto (2015, p. 540) "faz-se necessária uma conjugação de fatores, vontade pública, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral".

O direito à educação integral exige ainda que os espaços e instâncias coletivas dos sistemas e fóruns de educação municipais possam criar e fortalecer mecanismos de acompanhamento, monitoramento e avaliação dos planos no sentido de apropriação da realidade educacional, dos avanços e retrocessos, das necessidades de intervenção/ação mais estratégica, bem como possibilitar formas de avaliar a qualidade da educação em tempo integral.

Os planos são documentos que possibilitam aos sistemas de ensino municipais e suas instâncias coletivas, como conselhos, fórum de educação, poder público (executivo e

---

agentes dessas instituições – dentro de suas atuações em seus campos – constroem discursos que materializam essas disputas.

legislativo), sociedade civil organizada, sindicatos, associações, instituições de ensino, a participar quanto à discussão e elaboração do planejamento público para a melhoria da educação. O que inclui a busca pelo direito à educação integral, no sentido de determinar diretrizes, metas e estratégias para política pública educacional em seus decênios de vigência da lei.

No sentido de reforçar essa análise, menciona-se que as estratégias tanto do PNE como dos PMEs analisados focalizam suas ações para a dimensão de gestão (administrativa-financeira-parcerias). E a dimensão humana (educativa-pedagógica-curricular) é menos evidenciada enquanto estratégia, apesar de sua finalidade ser referenciada em todos os PMEs como possibilidade de uma educação de qualidade. Mas qual? A serviço de quais interesses? Há uma política de educação integral ou política de tempo e jornada escolar?

Há a "necessidade de se contrapor à racionalidade financeira, que rege os planos de educação no contexto atual, a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação (Saviani, 1999, p. 119). De acordo com Sousa (2020), o município de Belterra possuiu com ação indutora o programa federal Mais Educação/Novo Mais Educação (2012-2026), com permanências e rupturas, bem como limitações no campo da política para gestão gerencialista, considerando a transferência de responsabilidades e financeira às unidades escolares, assim atentado por Sousa (2020, p. 9):

> [...] escolas constituírem conselho escolar, transformando-o em uma Unidade Executora (UEx), a fim de receber os recursos transferidos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os programas indutores de Educação Integral, e que a continuidade dos recursos destinados as escolas está intrinsecamente ligada a adimplência nas prestações de contas anuais. Outro fator identificado foi o atraso no repasse das verbas para a execução do PME e PNME, ocasionando paralização, mesmo que temporária, das atividades cujo objetivo principal é melhorar a aprendizagem dos estudantes com baixo desempenho escolar e com vulnerabilidade social, mediante a ampliação do currículo escolar e do tempo de permanência na escola. Apesar da Educação Integral não estar intrinsecamente ligada a extensão do tempo escolar, evidenciamos que para melhor efetivá-la devemos pensar em uma ampliação de tempos e espaços de formação, considerando o tripé formador da Educação Integral: Currículo, tempo e espaço.

Ao considerar o desenvolvimento da pesquisa em questão e análise de Sousa (2020), que a ampliação do tempo apresentada nos PMEs, a partir dos seus sistemas próprios de ensino, especificamente à Meta 6, requerem para além da organização da educação em tempo integral do teor legal, pois esta em si não garante o direito à educação integral, tampouco represente o direito efetivado. Em contrapartida, reconhece-se que o PNE, sendo política de

Estado, os PMEs da RMS/PA, ao enfatizarem a Meta 6 em suas 10 estratégias e realidades locais, quanto à ampliação do tempo escolar, numa perspectiva de educação em tempo integral, configura-se imprescindível em sua existência, bem como a defesa de melhorias.

Entretanto, os resultados sobre os PMEs da RMS/PA não apresentam estratégias na Meta 6 de articulação entre territórios, o que demonstra distanciamento do objetivo de sua criação como metrópole para que ocorram ações para integrar a organização, planejamento e execução de funções e políticas públicas, incluindo a educação integral. Entende-se a Meta 6 do PMEs apesar de sua contextualização e problematização, um "caminho" importante de possibilidades de mecanismos para que os sistemas possam planejar, organizar, monitorar, avaliar a implementação dos seus Planos, "políticas educacionais de educação integral, articulando a disponibilidade da rede física à possibilidade de acesso e a permanência [...], garantindo-lhes um ensino de qualidade e adequado às exigências que a sociedade contemporânea requer dos seus cidadãos (Abbiati, 2019).

A partir das reflexões, destaca-se a relevante contribuição de Saviani (1999) para passos importantes para implantar sistema de ensino municipal e dos passos básicos para elaboração dos PMEs, considerando sua articulação necessária, conforme Quadro 31:

Quadro 30 – Síntese de implantação de sistemas e elaboração de PMEs para sua articulação necessária, conforme Saviani (2009)

SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
a) Verificar a eventual necessidade de ajustes na Lei Orgânica do Município em decorrência da decisão de instituir o próprio sistema de ensino;	a) Efetuar um diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema de Ensino Municipal, começando pelos setores definidos pela Constituição Federal e pela LDB como prioritários para os municípios (Ensino Fundamental e Educação Infantil) e seguindo com os setores considerados de atendimento relevante como educação especial, alfabetização e educação básica de jovens e adultos, Ensino Médio; das metas e ações planejadas.
b) Elaborar um projeto de lei do sistema de ensino do município a ser aprovado pela Câmara Municipal;	b) Explicitar as diretrizes que orientarão a elaboração do plano, justificando as opções adotadas e as prioridades assumidas;
c) Organização ou, se já existe, reorganização do CME de acordo com o disposto na Lei do Sistema de Ensino Municipal;	c) Definir as metas a serem alcançadas distribuindo-as num cronograma que indique as etapas a serem vencidas ao longo do tempo de vigência do plano;
d) Dar ciência dessas iniciativas à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação.	d) Especificar, para cada setor e respectivas metas, os meios disponíveis e aqueles que deverão ser providos envolvendo o número de escolas, de salas de aula, material didático, professores em exercício e aqueles que será necessário incorporar, o seu nível de qualificação e de remuneração, procedendo-se de forma semelhante em relação ao pessoal de apoio como secretários de escola, serventes, merendeiras etc.; modo a assegurar a viabilidade;
	e) Elaborar um quadro claro dos recursos financeiros disponíveis assim como das fontes de recursos adicionais de modo a assegurar a viabilidade das metas e ações planejadas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir do texto de Saviani (1999, p. 15-16).

A partir do estudo de Saviani (1999) e considerações sobre este estudo, compreende-se que o atendimento dos PMEs, quanto à Meta 6, tal como “documento”, por si só não garante o direito à educação integral, pois:

> Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiossincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância eda adolescência (Cavaliere, 2014, p. 1212).

Ao considerar a pertinência de análise e proposições quanto à organicidade e articulação entre sistemas e planos, apresenta-se um exercício de matriz para indicadores necessários no processo de monitoramento e avaliação, a partir dos estudos realizados das dimensões embasadas nos estudos de Pires (2014); Abiatti (2019), Coelho, Moehlecke e Silva (2024); Saviani (1999; 2011; 2021); Tomasveski (2001) com acréscimo de De Beco (2009). Além de Saviani (1999; 2011; 2021) e análises das fontes documentais pesquisadas.

Nesta perspectiva, apresenta-se no Quadro 32 uma síntese de aspectos observados nos Planos Municipais de Educação de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, que juntos compõe a Região Metropolitana de Santarém/PA. A poposição de elementos listados dizem respeito às reflexões teóricos e dos dados analisados. O que requer considerarmos a importância de pensarmos diretrizes, instrumentos e/ou matriz de dimensões (política, humana e de gestão), demandas, indicadores, considerando metas, estratégias (metropolitanas e municiais), dada a relevância para monitoramento e avaliação por parte dos sistemas de ensino em seus PMEs. Todavia, ainda ressalta-se a necessidade de fixação de sentidos e significados do direito à educação integral.

Quadro 31 – Síntese de aspectos observados nos PMEs da RMS/PA e proposição de elementos de elaboração de matriz aos sistemas de ensino em seus planos municipais

DIMENSÕES	DEMANDAS	INDICADORES	METAS/ ESTRATÉGIAS ARTICULADAS ENTRE MUNICÍPIOS	METAS/ ESTRATÉGIAS POR MUNICÍPIO	ACOMP./ INSTÂNCIAS RESULTADOS/ AVALIAÇÃO
DIMENSÃO POLÍTICA	Oferta e atendimento à demanda para ETI/expansão do tempo e rede física	*Availability* (disponibilidade), *Accessibility* (acessibilidade), *Acceptability* (aceitabilidade) e *Adaptability* (adaptabilidade), com acréscimo na análse do conceito de controle social (*accountability*-"um quinto A") (De Beco, 2009).	Projeto Integrado dos Planos Municipais da Região Metropolitana da Santarém/PA	Documentos legais/ norteadores relacionados ao PNE e educação em geral pelo Estado brasileiro Relatórios de diagnóstico educacional, Relatório dos Ciclos de Monitoramento e Avaliação MEC, Relatórios INEP/Educação Básica Ensino Superior, dentre outros.	Acomp. Resultados/ Avaliação conforme legislação e orientações normativas do MEC e dos Sistemas Municipais. : Proposição de um Conselho ou Fórum de Educação Metropolitano de Santarém/PA
	Acesso e permanência – demanda social				
	Programas/ações de ETI voltados para escolas municipais ao atendimento aos alunos/famílias				
	Educação Infantil; Ensino Fundamental Modalidades de ensino (ed. especial)				
DIMENSÃO HUMANA	Avaliação e qualidade da educação				
	Currículo e práticas pedagógicas/Formação				
	Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento				
	Concepção pedagógica (Sistemas/PPPs)				
	Atendimento a populações específicas e pessoas com deficiência				
DIMENSÃO DE GESTÃO	Disponibilidade de infraestrutura (construção/manutenção da rede física)				
	Disponibilidade de recursos (Materiais/didático-pedagógicos)				
	Valorização dos profissionais da educação e/ou ampliação progressiva da jornada de professores em única escola (planos de carreira/remuneração/atenção para os que atuam em escolas ETI)				
	Gestão e financiamento				
	Participação da comunidade escolar				
	Regime de colaboração e parcerias				

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) a partir dos dados analisados dos PMEs de Belterra (2015), Mojuí dos Campos (2015) e Santarém (2015), embasados nos estudos de Pires (2014), Abiatti (2019), Coelho, Moehlecke; Silva (2024), Saviani (1999; 2011; 2021), Tomasveski (2001) com acréscimo de De Beco (2009).

No Quadro 32 temos a síntese de aspectos observados nos PMEs da RMS/PA, com proposição de elementos para elaboração de matriz aos sistemas de ensino em seus planos municipais, visando o monitoramento e avaliação dos PMEs da RMS/PA, conforme pesquisa e fontes mencionadas. Ao analisar o direito à educação integral nos PMEs, mesmo que nos avanços/retrocessos da educação em tempo integral (Meta 6) sejam condição real para que em prazo curto, médio e longo o Estado brasileiro (União, estados e municípios) possa manter uma organicidade de instâncias, conferências, fóruns de espaços e movimento de participação, monitoramento e avaliação, para construção e consolidação de direitos a uma educação integral em tempo integral.

Conforme Paro (2009) a educação integral em tempo integral não pode ser apenas compreendida como uma educação de tempo integral de ampliação do tempo. Pois atenta assertivamente e criticamente ser a educação integral um pleonasmo, o que se faz necessário questionar se é ou não uma educação integral, pois toda educação deve ser integral. Ao problematizar, Paro (2009) acrescenta que o reducionismo ou a indefinição de concepção clara da educação integral em apenas extensão de tempo nas redes e sistemas de ensino "torna-se extremamente perigoso, porque nós podemos estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa [...] não se quer pensar somente em educação em tempo integral como bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de educação integral' (2009, p. 13).

No ensejo, questiona-se sobre os sentidos adotados para educação integral, educação em tempo integral, escola de tempo integral, pois observa-se no percurso histórico da educação brasileira os diferentes sentidos e significados, o que corrobora para fragmentações ou fragilidades tanto para política como para programas, ações e aos planos, o que possui desmembramentos no acesso, permanência e sucesso. Pois, ao tratar sobre educação integral emerge sentidos a serem mais bem definidos – o que passa por estudos e discussões na área e profissionais/comunidade. Dentre seus diferentes sentidos menciona-se sua relação com a proteção social, cidadania, nova formação, novos sujeitos, currículos e espaços diferenciados, novas oportunidades de aprendizagens, formação e trabalho docente, gestão democrática, melhoria de indicadores de aprendizagens, bem como a perspectiva do seu sentido, significado voltado para um reparo de dívida histórica de educação para classe trabalhadora. (Silva; Sirino, 2020).

Contudo, os estudos de Ferreira (2016, p. 25) apontam que as estratégias de ampliação da jornada escolar requerem de uma "concepção de educação integral, de formação humana

plena, promotora de processos de mudança [social] e de transformação, individuais e coletivas a partir de uma reflexão sobre o ideal de sociedade que almejamos alcançar".

Assim sendo, diante as mudanças significativas no papel do Estado (avaliador, mínimo, ultraneoliberal) diante a educação pública, considerando o contexto geopolítico, econômico, social, defende-se que o direito à educação integral possa ser embasado fundamentalmente por uma concepção pedagógica que considere a educação integral como direito, tal como preconizada pela PHC (pedagogia histórico-crítica), no sentido de nortear um projeto de educação articulado entre sistema de ensino municipal e o plano municipal de educação.

Ao considerar os resultados da investigação pondere-se que para a educação integral se configure e efetive na Região pesquisada é necessária à compreensão de relevância de uma articulação dos sistemas próprios de ensino na implementação dos Planos Municipais de Educação. Sobretudo, reconhece-se a devida atenção quanto o limite entre o nível do plano do discurso e o plano da ação. Dessa forma, assertivamente Perez (2010) destaca a política pública educacional, sendo o PNE uma política pública, perpassa por diferentes fases (planejamento, implementação, monitoramento, avaliação) o que envolve múltiplos sujeitos e fatores no campo da ação versus sua efetiva prática, bem como em seus resultados. Contudo, reconhece-se que os Planos são documentos de intencionalidade humana que convergem e divergem na tomada de decisões, prioridades e estratégias, sendo instrumentos legais fundamentais para emergir possibilidades de ações planejadas transformadoras, de contra-hegenomia, também.

Ademais, Azevedo e Oliveira (2020), abordam que os processos de gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação precisam ser melhorados diante o contexto de retrocessos e desafios postos à educação pública no País, bem como as singularidades e pluralidades das regiões, da sociedade. Pois, evidenciam o contexto vigente de desconstrução das políticas educacionais democráticas e seus desafios de consolidação de um projeto educacional democrático e inclusivo. O que reafirma a necessidade de defesa da educação pública diante da sua privatização como serviço gerencialista versus possibilidades numa perspetiva contra-hegemônica de educação integral como direito.

Algo ainda com distanciamentos, fragilidades na Região Metropolitana de Santarém/PA, carência de projeto integrador entre os PMEs, porém com aspectos de avanço na organização do poder local diante os planos, sendo potencializador e de resistência permanente em defesa da escola pública, laica, universal e gratuita, seja integral e em todos seus sníveis e modalidades. Por fim, enfatiza-se a relevância – já mencionada pela Lei do

Plano Nacional de Educação, em seu artigo 13- quanto à necessidade da constituição de um sistema nacional de educação, como possibilidade de garantias e aprimoramentos entre os entes, bem como o reconhecimento histórico de sua existência para educação pública brasileira e ao direito à educação integral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVOS COMEÇOS

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, intitulada ***O Direito à Educação Integral e os Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Santarém (2015-2023)***, buscou-se na presente tese refletir e analisar a seguinte problemática: como se configura o direito à educação integral nos Planos Municipais de Educação dos Municípios da RMS/PA considerando seus sistemas próprios de ensino voltados para o cumprimento da Meta 6 do PNE?

Ao compreender a educação como fenômeno social, considerando os objetivos do estudo e procedimentos metodológicos adotados, inicialmente, investigamos como o direito à educação e à educação integral tem se configurado no processo histórico e legal do Estado Democrático de Direito no Brasil. Um direito a ser garantido em seus territórios, especialmente no contexto amazônico dos municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém/PA.

Para isso, analisamos a educação ofertada dentro de um estado burguês, em seu percurso histórico, com seu ordenamento e legalidade ditando a educação – por muitos anos restrita à classe trabalhabora – como prerrogativa proclamada do direito humano fundamental de natureza social e de cidadania. A Educação passa a ser ditada e defendida por organismos multinacionais tais como a ONU, como um direito para “todos”, com urgência de reformas educacionais nos sistemas de ensino dos países, redimensionando políticas, tratados internacionais, nacionais e ações governamentais.

Em atenção à necessidade de respostas urgentes diante da crise estrutural do capital, no sentido de atender às transformações do modo de produção capitalista no qual se configurou um “novo trabalhador”, um sujeito considerado “todos” e no “cidadão”, para garantir equidades necessárias para a formação e mercado de trabalho, porém, com fragmentação do saber e da formação de uma cidadania limitada, dual e burguesa. Reitera-se que a temática e objeto de estudo está imbricada no contexto da relação Estado e Sociedade, caracterizada pelo modo de produção capitalista, na luta de classes e na disputa de projetos antagônicos, revelando a problemática da disputa de interesses da classe dominante.

Entretanto, compreendemos a importância da educação para a transformação social, apesar de sabermos que Sociedade e Estado são assim constituídos na ótica neoliberal de projeto gerencialista e no desmonte da educação pública. Entendemos que mesmo em tais condições é imprescindível a defesa de uma educação integral, política e direito, sendo necessária a construção de redes de ações que visem fortalecer e consolidar a educação

emancipatória, mesmo dentro do Estado capitalista, como possibilidade de luta por uma educação com viés de formação humanizadora, *omnilateral*. Os desafios e entraves, mazelas históricas da nossa educação brasileira, não podem ser justificativas para a inércia ou caminho de aceitação de que esta educação deve ser precarizada ou induzida a serviços privados, numa concepção gerencialista e mercadológica. Se assim aceitarmos, contribuiremos para a concretização de um projeto de sociedade e de educação de exclusão da classe trabalhadora, de bárbarie, negacionismo e outras ações totalitárias de desumanização.

Em contraposição, a formação humana torna-se imprescindível a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica a via de serviço não ao capital, num projeto de educação de (re)construção de sociedade. A partir dos estudos sobre estado, educação, cidadania e educação integral, percebemos que as reformas educacionais ensejaram a propagação de concepção pedagógica hegemônica cada vez mais esvaziada da função social da escola pública e da formação humana a serviço e em nome de um projeto gerencialista de educação como mercadoria, de formação fragamentada, tecnicista e aligeirada.

Nessa perspectiva, a busca pelo direito à educação integral se mostra relevante, pois perpassa aspectos que problematizam questões estruturais da sociedade e da educação, não sendo possível seu reducionismo na expressão de uma meta do PNE ou Programa, considerando sua abrangência de múltiplas ações e vertentes. Perbecemos que a educação integral ainda é um processo de luta dentro da perspectiva pedagógica contra-hegemônica de busca da formação *omnilateral* do ser humano, de defesa da educação pública e de qualidade social. Nesse sentido, entendemos que a educação integral deve ser concebida para além do aumento de carga horária para alunos, para além de atividades complementares desconectadas da prática social da formação. Contudo, reconhece-se que a meta de um plano nacional e programas indutores de EI são de grande avanço ao processo do direito.

Por outro lado, a política de Estado vigente do PNE estabelece, dentre suas 20 metas para a melhoria da educação brasileira, a Meta 6, de educação em tempo integral, sendo esta a configuração atual do Estado burguês para a sociedade, dentro da legalidade de ampliação da jornada escolar, mas também de polissemia de conceitos tais como desenvolvimento integral, ensino integral, tempo integral, escola integral, escola de tempo integral, jornada ampliada, dentre outras. Tais questões tornam pertinente a análise, dessa forma, compreendemos que as contribuições dos fundamentos teórico-práticos da PHC podem corroborar para análise do que defendemos quanto à educação integral como direito em contraposição de educação apenas na ampliação do tempo.

Reconhece-se e defende-se que a Meta 6 do PNE e Planos Municipais de Educação são instrumentos de relevância e de resistência em prol da melhoria da educação, pois possibilitam o planejamento e as políticas públicas educacionais com a devida participação da sociedade, de escolas, de sistemas de ensino, além do poder público. Tais espaços coletivos e de tomada de decisões fortalecem a gestão democrática e dos sistemas e reafirmam diretrizes para a educação pública e integral nos PMEs, que passam pelo compromisso com a equidade e para a redução desigualdades educacionais e sociais e da articulação intersetorial, com instrumento da democracia. O que perpassa o embasamento por uma concepção pedagógica contra-hegemônica, tal como a PHC, com fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos e históricos relevantes e imprescindíveis aos sistemas de ensino.

Ao evidenciar o fortalecimento dos sistemas e fóruns para discussão, elaboração, aprovação, monitoramento e avaliação dos planos em âmbito nacional, estadual e municipal, espera-se a articulação necessária, principalmente em uma região legalmente aprovada como metropolitana para a integração de políticas sociais entre si. Nessa perspectiva, enfatiza-se que o acesso à educação é um direito fundamental para a redução de desigualdades sociais e educacionais, desde que esse acesso seja garantido em condições de direito, com permanência e sucesso escolar.

Para isso, analisamos dados sobre a gestão da educação municipal e como vem constituindo elementos de construção da educação integral na rede pública de ensino municipal. O projeto neoliberal da educação integral conota a ambiguidade de oferta de educação integral em proposta do Estado na Meta 6 de educação em tempo integral. Consequentemente, criam-se possibilidades reais de parcerias público-privadas nos municípios e estados para financiamentos, formação, gestão e políticas condicionadas a grupos de interesses empresariais, privados, organismos multilaterais que ditam e moldam propostas de educação integral no país, o que deve ser devidamente monitorado e avaliado em seus sistemas locais, tornando-se imprescindível para condições de resistência e luta.

Analisamos os planos municipais de educação de Belterra, Mojuí dos Campos e de Santarém, que abrangem a Região Metropolitana, e percebemos especificidades e similaridades entre os documentos. Notamos a ausência de ações de forma intersetorial e de integração de meta e estratégias em educação integral de forma regionalizada e articulada em seus sistemas. Percebemos o não atingimento da Meta 6 do PNE e de seus PMEs, algumas de suas estratégias foram atendidas, outras atendidas parcialmente e outras não atendidas.

Observou-se que Belterra estabeleceu a projeção de percentual abaixo da meta estabelecida do PNE e Plano Estadual, estando em desacordo, ainda, com o PEE-PA/2015, ou

seja, Belterra apresenta em seu PME a Meta 6 com porcentagem diferenciada ao PNE e PEE/PA, quanto a oferecer educação em tempo integral em 5% das escolas públicas do município, de forma a atender a pelo menos 15% dos alunos(as) ao final da vigência desse plano. Porém, observa-se que a projeção foi delimitada considerando o diagnóstico educacional e o alcance do poder público para a meta.

No caso de Mojuí dos Campos, o município incorporou ao seu PME parcerias público-privadas para a formação técnico-profissionalizante com os Sistemas "S" de ensino, tais como Sest/Senat, Senac e Senai, para a formação de educadores que atuaram em escolas de tempo integral. Entende-se, de forma geral, que as gestões governamentais realizaram o cumprimento do sentido da forma, do conteúdo legal de aprovação dos PMEs com o estabelecimento da Meta 6 para seus sistemas de ensino próprios. O que requer avanços para além da forma e da existência dos documentos.

Refletimos sobre a dimensão política, humana e de gestão administrativa quanto à política de Estado (PNE) nos planos municipais diante da Meta 6 de educação em tempo integral, considerando seus indicadores a partir de aporte teórico dialético da educação para além da legalidade do estado burguês e de outros documentos, tais como o Parecer da ONU n. 1/2001, de Katarina Tomasveski. Pois compreendemos que os planos, como documentos de planejamento de intencionalidades humanas, dada a complexidade da relação entre Estado e Sociedade e do processo de luta do direito à educação integral, exigem análise mais ampliada sobre a educação integral na perspectiva pedagógica contra-hegemônica.

A legislação se apresenta – configurada como educação em tempo integral, tempo parcial presente na legislação brasileira em especial no PNE – como política de Estado, o que implica refletir sobre a ação ou não do direito à educação integral de forma permanentemente progressiva nos municípios do país. Contudo, considerando o recorte deste estudo, mencionam-se os dados identificados nos PMEs e sua análise quanto à dimensão política da educação integral.

Em relação ao estudo sobre a Meta 6 de educação em tempo integral, nos planos pesquisados foram identificados o desenvolvimento ou adesão/indução de parcerias com outros órgãos, instituições (públicas e privadas) para a finalidade de formação dos profissionais da educação, bem como envolvimento dos alunos e famílias em diferentes áreas, tais como educação, saúde e meio ambiente. Porém, nos PMEs não há especificações nas estratégias quanto aos programas suplementares e/ou de indução/iniciativa local, sendo indicado nos relatórios diagnósticos educacionais.

Identificamos que apesar das orientações da CF (1988) para a aprovação dos planos municipais, Belterra emancipada como novo ente federativo em 1996, com a primeira gestão municipal em 1997, teve apenas a referência de um PME e Sistema Municipal de Ensino anos depois, sendo constituídos o PME em 2015 e o sistema de ensino em 2013. Enquanto o município de Santarém tem atuado com o segundo PME, com a organização de conselhos, fóruns e sistemas, o que corrobora para a melhoria do acompanhamento, monitoramento e avaliação dos resultados, do que foi e do que poderia ser feito, de como, quando, e do que precisa ser realizado a curto, médio e longo prazo.

Ressalta-se o sentido mais amplo no estudo defendido no presente trabalho quanto à educação integral em seu princípio de formação nas multidimensões, com atenção e centralizada no estudante, com atenção na permanente aprendizagem inclusiva, pautada por práticas de participação entre escola e comunidade, dentro da perspectiva de gestão democrática e atenção aos profissionais da educação. Pois tais aspectos são importantes para a construção de espaços de aprendizagens, vivências, experiências de decisão coletiva em prol da melhoria da qualidade da escola e educação pública, que inclui a construção da educação integral como direito. Entretanto, isso ainda se constitui como um desafio posto aos municípios, pois recai na sua intersetorialidade, integração e articulação com demais políticas sociais com diferentes setores (sáude, cultura, esporte, assistência social).

Identificamos que o poder público dos municípios da RMS/PA absorveu demandas advindas das adesões a políticas, programas ou ações governamentais da União/MEC, do governo do Estado/PA ou de outros órgãos da Administração Pública. Evidencia-se que nos Planos Municipais de Educação analisados, não foi identificado uma proposta e/ou concepção pedagógica adotada para rede pública municipal ou indicação sobre ação voltada para orientação aos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais que atendem a educação em tempo integral, quanto documento norteador elaborado coletivamente na rede municipal sobre os sentidos de educação integral para tempos, espaços e aprendizagens, bem como seu acesso, permanência e sucesso. Quanto a concepção pedagógica, atenta-se o devido respeito ao pluralismo das ideias e de concepções e a gestão democrática do ensino público.

Ao analisar os documentos da organização da rede pública de ensino municipal e legislação do sistema de ensino de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, não há definição específica Defende-se a necessidade da definição de concepção pedagógica contrahegemônica, como à luz da PHC.

A partir do presente estudo e considerando os dados obtidos em análise, aspiramos contribuir como fonte documental para futuras investigações científicas sobre

temáticas pertinentes ou equivalentes à educação integral no Brasil, nas realidades municipais e estaduais, seja no âmbito da rede de ensino e/ou do sistema educacional, com pontos a serem aprofundados, como:

- formação e valorização dos profissionais da educação em escolas de educação em tempo integral e/ou escolas de tempo integral e/ou com programas indutores de educação integral e da gestão escolar/coordenação pedagógica, da gestão democrática e a educação integral: atuação e formação de gestores e coordenadores;
- a educação integral e o contexto da educação escolar indígena e quilombola, a educação integral e a educação escolar no contexto amazônico das comunidades de várzea/rios/planaltos/assentamentos (educação do campo). A educação integral e as experiências pedagógicas, didáticas e curriculares, projetos pedagógicos das escolas estaduais e municipais;
- o financiamento público voltado para a educação integral nos municípios e/ou estados brasileiros[36] (recursos financeiros, recursos humanos, infraestrutura físico-pedagógica). Análise da educação integral e as parcerias intersetoriais e interinstitucionais (relação público-privada);
- a educação integral e sua relação com os Sistemas de Ensino e Fóruns Municipais de Educação. Monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação, com observância da Meta 6 – Educação de tempo integral;
- a educação integral e as contribuições dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (PHC). A educação integral e a relação quanto ao direito (análise no campo da área jurídica). A educação integral e as políticas educacionais na região metropolitana, dentre outras pesquisas.

Ao enunciar algumas proposições quanto à temática e objeto de estudo abordado, compreendemos relevante compartilhar neste espaço indicações para os sistemas de ensino e educacional da RMS/PA a partir das seguintes ações:

[36] Informa-se que existe pesquisa em andamento sobre o tema de financiamento da educação integral no Município de Santarém no âmbito do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa. O que poderá contribuir com aprofundamento de análises sobre o estudo na área.

- participação coletiva e democrática dos atores sociais locais dos municípios da RMS/PA, incluindo ação inter-regional para o poder público e a sociedade. No sentido de criar e articular formas de apoderamento daquilo que lhe é particular, a ser traduzido em planos e leis na área da educação, bem como sua materialização em políticas, ações/programas;
- aperfeiçoamento de mecanismos institucionalizados de participação como conselhos, fóruns e sistema de ensino, bem como outros espaços de alargamento dessa participação, para fortalecimento do poder local, inter-regional e melhoria da gestão democrática, que priorize a educação integral na perspectiva da PHC. Adoção de concepção pedagógica da PHC nos sistemas de ensino;
- refletir sobre possibilidade de implantação de conselho ou fórum inter-regional entre municípios da RMS/PA para planejamento, monitoramento e avaliação de ações/políticas educacionais, incluindo atenção para educação integral. Construção de um plano metropolitano de educação integral.

A educação integral constituiu-se aspecto fundamental para o direito à educação no Brasil. Pensar o direito à educação integral é pensarmos e defendermos uma educação para além do tempo. Uma nova educação para uma nova escola, mudar paradigmas. Defender a educação integral para além do tempo, faz-se necessário que compreendamos que os indíviduos como sujeitos históricos devem ter o direito, pois ainda existe a exclusão, cerceamento deste direito, o que o inviabiliza e fragiliza, não sendo a lei a expressão da materialidade. A exemplo da Lei 13.005/2014, e da própria Meta 6 do PNE, que denota a contrariedade de universalização da educação como direito.

Pensar novas arquiteturas pedagógicas não quer dizer desconstruir anos de luta da educação pública, mas pensar uma educação integral numa escola integral para além da Meta 6 do PNE, sendo esse um processo ainda maior. Pensar em uma nova educação, sem desconsiderar o contrário ser “velho”, mas o pensar de caminhos novos, ressignificados para a educação pública e para o cumprimento da sua função social, na emancipação humana e transformação de realidades, contextos e sociedade.

O que possibilita que a educação em tempo integral também possibilide a indução de políticas educacionais, bem como iniciativas locais para a construção da educação integral como direito. Olhar para o universal do contexto histórico amazônico que envolve o processo de criação das cidades (RMS/PA) e o processo atual de contexto regional – catequização,

nativos e colonizadores na Amazônia – diferentes projetos políticos e econômicos para a região.

Destacamos que o contexto amazônico com diversidade étnico-cultural, desigualdades sociais, econômicas, educacionais, de especificidades geográficas, sociais, culturais dos municípios da Região Metropolitana de Santarém/PA provoca reflexão sobre uma realidade multifacetada que influencia no atendimento da educação escolar e do direito à educação integral. Ou seja, exige articulação de diferentes atores envolvidos na organização municipal, em suas dimensões (pedagógicas, infraestrutura, gestão), nas políticas/ações de diferentes governos e interesses. Eis aqui um desafio histórico e contemporâneo, sendo o direito à educação integral compreendido por uma concepção dialética da educação, como forma de resistência e luta pela escola pública com qualidade social.

Defendemos a educação integral considerando a função social e política da escola pública para a emancipação humana e formação do homem em sua integralidade e totalidade. Contudo, com a devida atenção deve-se pensar a ampliação da jornada em condições de infraestrutura física da rede escolar pautada em uma educação para a emancipação e não uma educação diferenciada, precarizada ou como uma educação para pobres.

Entendemos a complexidade na materialização deste direito social, de fato para "todos", a partir da "ação do Estado", em virtude da necessidade da universalização de outras políticas públicas sociais concomitantes com a universalização da educação para todos, tendo em vista o nível de desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira. Pois os resultados de indicadores da Meta 6 do PNE e PMEs apresentam em sua maioria não o atingimento do que é planejado, com oscilações de avanços e retrocessos em suas políticas, incluindo a educação integral.

Nessa perspectiva e considerando os objetivos desta pesquisa, evidenciam-se os PMEs no contexto de vigência do PNE (2014-2024), a problemática perante a finalidade em prol do desenvolvimento pleno e do exercício da cidadania, considerando a repercussão da EC 95/2016, do novo regime fiscal no país, com restrição financeira na área de políticas públicas e contexto de pandemia de Covid-19. O que impactou medidas de emergência na área educacional, aprofundando desigualdades, o que é evidenciado pelos Relatórios dos Ciclos de Monitoramento e Avaliação do PNE.

Ao analisar os PMEs (2015-2025) quanto às metas/estratégias previstas sobre acesso e permanência, evidenciam-se aspectos da dimensão política da educação integral que requerem pensarmos sobre o direito à aprendizagem em seus espaços e tempos. Por sua vez, requer o acompanhamento e monitoramento da frequência ativa escolar, a atenção para as

ações descritas dos PMEs, quanto a mecanismos de acompanhamento tais como regularização do fluxo escolar para a redução de desigualdades, programas de diminuição de evasão/reprovação escolar, bem como garantia de permanência. O que influencia para o atendimento da Meta 6

Considerando o período investigado e os relatórios de monitoramento dos municípios obtidos, evidenciam-se lacunas de informações e avaliações mais específicas das estratégias. Ressalta-se que os três municípios organizaram e realizaram suas Conferências Municipais, porém, seus organogramas administrativos possuem carências de setores relativos à educação integral, sendo observada a designação de servidores para o Programa Mais Educação, dada a exigência normativa e financeira desse programa do governo federal. Em termos gerais, evidencia-se que para Anísio Teixeira (1989) a educação não deve ser privilégio de poucos, porém, é o que se observa nos dados sobre o atendimento de educação em tempo integral no período de 2015 a 2023, conforme apresentados na seção 4 e 5.

Nesta tese, defendemos que os municípios permanecem com atenção nos PMEs com oferta de ETI para poucos, contraditoriamente sendo privilégio de poucos o acesso à ETI, por sua vez, os PMES e seus resultados ainda não cumprem satisfatoriamente o cumprimento da Meta 6. Entretanto, esse acesso requer avaliação e monitoramento quanto a sua qualidade e resultados na aprendizagem e proficiência, não sendo possível afirmar se cumprem com o direito a uma educação integral.

Ressalto algumas reflexões pertinentes, considerando os apontamentos de Anísio Texeira (1989) de que “a educação não é um privilégio”, com a atenção de que “A crise da educação no Brasil, não é uma crise, é um projeto”, de Darcy Ribeiro (1986). Nesse sentido, Saviani (2021) nos indica que continuamos com o projeto de desmonte da educação nacional, o que nos faz entender que a resistência e ações em prol da educação pública, gratuita, integral e de qualidade social possa continuar sendo necessária para a conquista e consolidação de direitos sociais e ao direito à educação integral. Sendo os planos municipais de educação instrumentos extremamente relevantes para a implementação de ações locais advindas da participação de seus conselhos, fóruns e sistemas próprios de ensino coadunados em unidades e de interesse comum de defesa da educação como direito.

Portanto, a tese é a de que a educação integral, para que se configure e efetive no âmbito da região pesquisada, como direito, requer a articulação dos sistemas próprios de ensino na implementação dos Planos Municipais de Educação. Assim sendo, direito consubstanciado na perspectiva da emancipação humana, tal como preconizado na pedagogia histórico-crítica. Conclui-se que a educação integral para que se efetive como direito, em

consonância com os postulados da pedagogia histórico-crítica, requer articulação dos sistemas de ensino que integram a região metropolitana, tendo como referência os planos municipais de educação. Evidenciando a relevância da articulação necessária entre planos e sistemas, com maior clareza das fases do processo de monitoramento e avaliação a serem assumidos pelos sujeitos envolvidos na política pública educacional que engloba o PNE e PMEs. Tais como fóruns e conselhos municipais de educação perante o enfrentamento específico e contínuo da melhoria da realidade educacional, face diagnósticos de desigualdades, assimetrias e carências de ação do Estado e do direito à população.

REFERÊNCIAS

ABBIATI, A. S. **O direito à educação integral nos planos de educação (2015-2025) dos municípios da Região Metropolitana de Campinas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334222. Acesso em: 19 abr. 2022.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. *E-book*. Disponível em: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

AGUIAR, M. S. **Educação em tempo integral:** estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém/PA no período de 2009 a 2015. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/696 Acesso em: 10 jul. 2022.

AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. Educação integral e em tempo integral: discutindo conceitos. **Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, Humaitá, v. 10, n. 1, p. 285-309, jan./jun., 2017. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4661 Acesso em 12 set. 2022.

AMARAL, J. M. dos. **Política da Escola de Tempo Integral no Estado de Minas Gerais**: processo de implantação, experiências e perspectivas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2012.

AMORIM, M. D.; SCAFF, E. A. S. O planejamento como instrumento de gestão da educação básica: tendências das políticas atuais. In: LIMA, A. B. de L.; FREITAS, D. N. T. de (Org.). **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ANDREATO, A. C. **Educação e organização regional**: a Câmara Temática de Educação da Região Metropolitana de Campinas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ARAUJO, F. L. G. M. P. **Direito humano à educação na Amazônia**: uma questão de justiça. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ARAÚJO, G. C. de. **Políticas educacionais e estado federativo:** conceitos e debates sobre a relação entre Município, Federação e educação no Brasil. Curitiba: Apris, 2013.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo, antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. *E-book*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf Acesso em 30 out. 2022.

ARNESEN, E. S. **Educação e cidadania na Constituição Federal de 1988**. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Doi:10.11606/D.2.2010.tde-27012011-165002. Acesso em: 17 out. 2022.

ARRETCHE, M. T. da S. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 587-620, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/dados/v53n3/a03v53n3.pdf. Acesso em: 6 ago. 2022.

ARRETCHE, M. T. da S. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, 2003.

ARROYO, M. G. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial: Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, jul./set., 2015.

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline *et al*. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

ARRUDA, E. P. de. Gestão da educação de tempo integral na rede municipal de ensino de Santarém/PA (2005-2020): implicações da nova gestão pública. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/1762.

ASSIS, A. E. S. Q. Quando a LDB não fala em Educação Integral. *In*: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. **Educação Integral**: concepções e práticas à luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

ASSIS, A. E. S. Q.; MACHADO, C.; GANZELI, P. Estado e educação integral: concepções e desafios. *In*: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. da. **Sentidos da Educação Integral:** conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/64879227/Livro_Sentidos_da_educacao_integral_conceitos_programas_e_implicacoes_na_realidade_educacional.pdf#page=13 Acesso em 18 out. 2022.

ASSIS, A. E. S. Q.; SILVA, C. M. F. da. Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 542-561, set. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062017000300542&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2023.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações na nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 7 ago. 2022.

AZEVEDO, J. M. L. de; DE OLIVEIRA, J. F. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 14, n. 30, p. 622–638, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1240. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1240. Acesso em: 25 set. 2024.

AZEVEDO, J. M. L. de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441 Acesso em 22 ago. 2022.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil:** 1991 a 1997. Campinas: Autores Associados; Brasília: Inep, 2001a.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. A Produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 77c, p. 49-70, 2001b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7045.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022.

BAPTISTA, T. N. F. **Educação em Tempo Integral**: ações desenvolvidas na escola indígena Borari em Alter do Chão (2013-2019). 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

BARBOSA, L. L. **Escola de tempo integral no estado do Pará**: o estado da questão (2010-2020). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

BARBOSA, M. G. L. B. **As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (1998-2010**). 2012. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 725-751, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=html. Acesso em 30 set. 2022.

BASTOS, C. R. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BECKER, B. K. Dossiê Amazônia Brasileira: geopolítica da Amazônia. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, jan./abr. 2005. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000100005. Acesso em: 1 dez. 2022.

BELTERRA. Câmara Municipal. **Lei nº 221, de 30 de dezembro de 2013**. Cria o Sistema de Ensino Municipal de Belterra.

BELTERRA. **Lei Municipal nº 1/2013, de 11.12.2013**. Lei Orgânica Municipal. Disponível em: https://belterra.pa.gov.br/. Acesso em: 11 jul. 2022.

BELTERRA. **Lei Municipal nº 225, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Belterra: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1 Acesso em: 11 jul. 2022.

BELTERRA. **Portal Institucional da Prefeitura de Belterra**, 2021. Disponível em: https://belterra.pa.gov.br/. Acesso em: 11 jul. 2022.

BELTERRA. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME**/Panorama Municipal, 2018.

BELTERRA. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME**/Panorama Municipal, 2020.

BOBBIO, N. **Era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Acesso em 11 set. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. *In*: SOUZA, D. B. de; MARTINS, A. M. (org.). **Planos de Educação no Brasil:** planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BORDIGNON, G.; QUEIROZ, A.; GOMES, L. O Planejamento Educacional no Brasil. *In*: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO/PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASI. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial: República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990. Versão 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992**. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF, dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL, República Federativa do. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial, DOU 20.12.2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.I n. 19/2007.** Estabelece as diretrizes para cooperação entre o MEC e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm.
Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.947/2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do PDDE aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880/2004, 11.273/2006, 11.507/2007; revoga dispositivos da MP n. 2.178-36/2001, e a Lei no 8.913/1994; e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE/ N. 38/2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Res./CD/FNDE/N. 67/2009**. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.*

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF*: Ministério da Educação*, 2014. Disponível em: http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n. 31, de 22 de julho de 2013.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, às escolas públicas dos Estados e do DF de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. Brasília, DF*: Ministério da Educação,* 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE/N. 34/2013**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do DF, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília, DF*: Ministério da Educação*, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.ht. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação:** documento orientador – adesão - versão I. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016c. Disponível em: http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/2016/10/documento-orientador-novo-mais-educacao.html. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE/MEC n. 5, de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF*: Ministério da Educação*, 2016b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9575-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-25-de-outubro-de-2016. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em TI, altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 /2007, que regulamenta o FUNDEB, e dá outras providências. Brasília, DF*: Ministério da Educação, 2016.*

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.145, de 10 de utubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746,/2016. Brasília, DF*: Ministério da Educação, 2016.*

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução FNDE n. 4 de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, as escolas públicas estaduais e do DF, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o ProEmi.. Atualização do Programa está alinhada às diretrizes e metas do PNE 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016, regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. Brasília, DF*: Ministério da Educação, 2016.*

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF*:* Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em TI. (EMTI). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 727 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, as escolas públicas municipais, estaduais e do DF, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP**). Resolução n. 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 14/2020- FUNDEB**. Regulamenta o Fundeb, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494/2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), p. 103, 29 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.656/2021.** Regulamenta a Lei n. 14.113/2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL. **Resolução n. 14, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da pandemia de Covid-19. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos: PME. Disponível em: https://dadosabertos.mec.gov.br/pme Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 20 jun. 2024**.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Monitoramento do PNE/MEC/INEP**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne. Acesso em 11 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Painel do Monitoramento do PNE/MEC/INEP. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYtq1mmjjnwmtote1zs00nmmxltk5ogqtyjrlmti4owi5ywm4iiwidci6iji2zjczodk3lwm4ywmtngixzs05nzhmlwvhngmwnzc0mzrizij9. Acesso em 12 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2022. Pesquisa IDEB – Resultados e Metas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRITO, R. D. S. A de. crítica ao conceito de cidadania. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 39, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/revfacdir/article/view/84654 Acesso em 20 set. 2022.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000402074&script=sci_arttext. Acesso em: 2 out. 2022.

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 531-543, 2015.

CASTRO, A. S. de. **A Educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora:** a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/221. Acesso em: 10 jul. 2022.

CASTRO, T. G. O Panorama Educacional do Município de Mojuí Dos Campos/PA (2013-2020). *In*: MAFRA, J. R. e S. (org). Pesquisa em educação na e da Amazônia. Teresina: Alumia Editorial, 2023. *E-book.*

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2022.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2022.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205- 1222, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEI). Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/apos-9-anos-plano-nacional-de-educacao-pne-nao-atinge-85-das-metas/. Acesso em 20 maio. 2024.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452005000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2022.

COELHO, L. M. C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189. Acesso em: 1 jul. 2022.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, *[S. l.]*, n. 27, 2013. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i27.202. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202. Acesso em: 22 ago. 2024.

COELHO, L. *et al*. PNE 2014-2024: uma análise da Meta 6 para a construção do novo PNE. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, set. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312024000100012&script=sci_arttext Acesso em 29 out. 2024.

COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9505. Acesso em: 10 mar. 2023.

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. ISSN: 1676-2584 187. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960. Acesso em: 25 jun. 2022.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais e a formação de professores. *In*: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. E. (org.). **Balanço da política educacional brasileira (1999-2009):** ações e programas. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico-dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, p. e11448-e11448, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448 Acesso 16 nov. 2022.

COLARES, A. A.; SANTOS. O. S.; COLARES, M. L. I. S. Região Metropolitana de Santarém: três municípios. Um novo começo? *In:* COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S; SENA. N.; (org.). **A Pérola do Tapajós em prosa e verso.** Taubaté: Letras Selvagens, 2023.

COLARES, M. L. I. S. **Escola de tempo integral:** registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba: CRV, 2015.

COLARES, M. L. I. S; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (org). **A educação integral como objeto de estudo:** mais que um tempo... além dos espaços. Santarém: Pará, 2018. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimized.pdf. Acesso em 12 set. 2022.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara**,** v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15296. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296. Acesso em: 15 maio 2023.

CUNHA, M. C. A Descentralização da Gestão da Educação e a Municipalização do Ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPAE, 29, 2009. **Anais** [...]. João Pessoa, 2009. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2059. Acesso em: 12 nov. 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 168-200, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt Acesso em 20 set. 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 293-303, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF. Acesso em 20 set. 2022.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2010a.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. *In*: SANTANA, W.; OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2010b.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?lang=pt#. Acesso em 13 set. 2022.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010.

CYPRIANO, A. M. C.; OLIVEIRA, E. S. de. O planejamento educacional brasileiro: da tecnocracia à ação pública. **Revista @mbienteeducação,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 94-103, 2018. DOI: 10.26843/v8.n1.2015.518.p94 - 103. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/518. Acesso em: 15 dez. 2022.

DE BECO, G. de. Right to Education Indicator based on the 4 A framework. 2009. Right to Education Project, 2009. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

DE CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Civilização brasileira, 2021.

DIÓGENES, E. M. N. Programa Ensino Médio Inovador: Desafios para a Formação Docente. **Revista Lugares da Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 10, p. 165-189, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/21683/pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

DONINI, C. V. Z. de S.; SANTOS, C. F. M. dos. Drogas do Sertão na Amazônia Setecentista: pau-cravo, valiosa casca. *In*: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 24. 2015. **Anais** [...]. Maringá, 2015. Disponível em: http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/724.pdf. Acesso em 10 mar. 2023.

DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. *In*. DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020a. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf. Acesso em 16 de set. 2022.

DOURADO, L. F. Educação de Qualidade. **Revista Em Aberto**. Brasília, v.33, n. 109, p.181-189, set./dez. 2020b. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4524/3858. Acesso em 12 nov. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. de F.; SANTOS, C. de A. (coord.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep/MEC, 2007.

DOURADO, L. F. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 fev. 2023.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?lang=pt#. Acesso em: 21 set. 2022.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2022.

DUARTE, J. C. V. **O plano nacional da educação 2014-2024**: análise de uma política de estado. Curitiba: CRV, 2021.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. Edição Especial N. 10 Ano V (2016) ISSN 2179 8443.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si***:* contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo, 3ª edição comemorativa dos 20 anos de lançamento, revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a concepção de mundo. *In*: DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DURÃO, A. B. Habermas: os fundamentos do estado democrático de direito. **Trans/form/ação**, Marília, v. 32, p. 119-137, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/trans/a/xWbY9dstVR5sJkzgBnz8DGy/abstract/?lang=pt. Acesso em 17 set. 2022.

DUTRA, T.; MOLL, J. A Educação Integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 813-829, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234. Disponível em: http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/234. Acesso em: 22 ago. 2022.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF. Acesso em: 16 mar. 2022.

FARIAS, A. da S. **O Programa Mais Educação em duas escolas da rede Municipal de Ensino em Santarém - Pará:** o professor como protagonista no pensar políticas públicas. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/364. Acesso em: 10 jul. 2022.

FELIX, R. C. R. P. **O Direito à Educação e o Tempo Integral**: o turno único em cena. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

FERNANDES, F. A Constituição como projeto político. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, p. 47-56, 1989. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/vrMRSBjYRxtZBVfm4DNMXBk/abstract/?lang=pt Acesso em 16 nov. 2022.

FERRANTI, A. **A política educacional no município de Abaetetuba (PA) no período de 2005 a 2008**: realidade e limites. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em

https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2011v29n1p69/19410/0. Acesso em 20 fev. 2023.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém**: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/518. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERREIRA, P. S. C. **Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017)**: uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9728. Acesso em 12 ago. 2022.

FONSECA, D. S. R.; MARQUES, M. S. R. A escola a tempo inteiro: um estudo sobre a realidade na escola pública portuguesa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000106009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2023.

FORMIGA, R. M. de A. **Produção discente do Curso de Especialização em Educação Integral em Direitos Humanos**: o lugar da educação em direitos humanos no programa mais educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, 2015a.

FRIGOTTO, G. Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro.. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/66270/41708. Acesso em 30 set. 2022.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez., 2015b. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/0. Acesso em 30 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. São Paulo: Editoria e Livraria Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf. Acesso em 20 jun. 2024.

GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho**, João Pessoa, v. 36, p. 169-186, 2012. Disponível em: https://we.riseup.net/assets/111454/Anarquismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20S%C3%ADlvio%20Gallo.pdf. Acesso em 30 set. 2022.

GALÚCIO, G. S. D. S.; COLARES, M. L. I. S. A relação histórica entre sociedade e escola e suas implicações na educação integral. *In*: COLARES, M. L. I. S.; JEFREY, D. C.; MACIEL,

A. C. (coord.). **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo… além dos espaços. Santarém: Ufopa. 2019.

GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 575-591, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954. Acesso em: 16 jul. 2022.

GANZELI, P.; OLIVEIRA, Â. M. G. de O estado da arte sobre o direito à educação (1988 a 2018): educação integral. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 14, n. 1, p. 65-75, 2020. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109577/59353. Acesso em 14 jul. 2022.

GANZELI, P. Educação Integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 575-591, 20 dez. 2017. Disponível em https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954. Acesso em 29 ago. 2022.

GANZELI, P. *et al*. **Políticas educacionais na região metropolitana de Campinas**: regime de colaboração. Curitiba: CRV, 2015.

GARSON, S. **Regiões metropolitanas: por que não cooperam?** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópolis; Belo Horizonte: PUC, 2009. *E-book*. Disponível em: https://observatoriodasmetropoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/livro_solgarson.pdf. Acesso em 14. out. 2022.

GOMES, F. G. Conflito social e welfarestate: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, vol. 40, n. 2, p. 201-234, 2006. ISSN 0034-7612.

GOMES, T. C. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI**: singularidades desta política em uma escola estadual. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/271. Acesso em: 10 jul. 2022.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A Política de Educação Integral em Tempo Integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4675. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOMES, T. de V. *et al*. Santarém (PA): um caso de espaço metropolitano sob múltiplas determinações. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 891-918, set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cm/a/khBWn7s9zsBh6HfW33DCBWr/?lang=pt. Acesso em 13 dez. 2022.

GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, C. G.; ISOLA, N. (org.). Investigación Educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes. *In*: PALAMIDESSI, M. *et al*. **Investigación educativa y política en América Latina**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUARDIA, A. F. T. S. Artigo 30º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. *In*: BALERA, W.; SILVEIRA, V. O. da (coord.); COUTO, M. B. (org.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. São Paulo: Clássica Editora, 2013. Disponível em: http://www.editoraclassica.com.br/novo/ebooksconteudo/MIOLO- Comentarios-ao-Pacto.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

HERMIDA, J. F.; SOUZA LIRA, J de. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 1-30, maio 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666398. Acesso em 30 jan. 2023.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 set. 2022.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. *In*: SAVIANI, D. *et al*. **Filosofia da educação brasileira.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 6. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Censo Cidades**: Belterra. 2022a. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 5 fev. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Belterra**. Dados do Censo Cidades 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belterra/panorama. Acesso em: 15 fev. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Mojuí do Campos.** Dados do Censo Cidades 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/mojui-dos-campos/panorama Acesso em: 15 fev. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Santarém**. Dados do Censo Cidades 2010c. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama. Acesso em: 15 fev. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico de Belterra**. Dados do Censo Cidades 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belterra/historico. Acesso em: 1 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico de Mojuí do Campos**. Dados do Censo Cidades 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/mojui-dos-campos/historico. Acesso em: 1 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico de Santarém**. Dados do Censo Cidades 2010c. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/historico. Acesso em: 1 mar. 2023.

IBGE. **Dados Santarém.** DATASUS, 2010. Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def. Acesso em: 10 set. 2023.

IBGE. **Dados Belterra**. DATASUS, 2010. Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def. Acesso em: 10 set. 2023.

IBGE. **Dados Mojuí dos Campos**. DATASUS, 2010. Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def. Acesso em: 10 set. 2023.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. D. O. D.; GONÇALVEZ, L. S. A política de Educação Integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferencia de Jomtien. **Revista Exitus,** Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638. Acesso em: 12 out. 2022.

JEFFREY, D. C. A Educação Integral: problematizando conceitos, legislação e experiências. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 7, n. 3, p. 441-446, set. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602017000300441&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2022.

JEFFREY, D. C.; D'AVILA, C. M. Educação Integral no Brasil: uma análise do processo de governança. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, Campo Grande, v. 25, n. 50, 6 dez. 2019. Disponível em: https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/9419. Acesso em: 14 set. 2022.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais,** [S.l.], v. 6, n. 12, dez. 2012. ISSN 1981-1969. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/32270. Acesso em: 20 jan. 2023.

KRAWCZYK, N. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131/209209210585. Acesso em: 11 out. 2022.

LACLAU, Ernesto. ¿ Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?. **Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo**, v. 85, 1996.

LAGARES, R. Arranjos para os municípios no campo das políticas públicas e gestão educacional. **Revista Desafios**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 95-114, 2014. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/53145. Acesso em: 20 ago. 2022.

LAGARES, R.; BRITO, K. C. F. C.; SILVA, M. L. A. da. Gestão da educação em sistemas municipais de ensino no Tocantins: tensionamento entre princípio e método democráticos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília v. 36, n. 1, p. 94-110, jan./abr. 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96280/56990. Acesso em: 15 ago. 2022.

LAGARES, R.; BRITO, K. C. C. F.; SILVA, M. L. A. da S. (org). **Pesquisas em política e gestão no campo da educação:** sistema e escola. Curitiba: CVR, 2022.

LAGARES, R.; SILVA, M. L. A. da. Planejamento educacional, plano da educação municipal e políticas públicas em Miracema do Tocantins – entre o ideal, o escrito e o realizado. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 1, p. 1-33, jan./mar. 2020. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/8688/17283. Acesso em: 18 ago. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 11. Ed. São Paulo: Loyola, 1993.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 24 out. 2022.

LIMA, D. R. **A escola em tempo integral no Piauí**: uma análise da meta de ETI nos planos de educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **A busca de sentidos para políticas e práticas de educação integral:** educação integral ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: EDUFMA, 2013.

LIMA, G. S. N. **A educação em tempo integral no município de Belterra/PA (2009-2020):** uma análise crítica. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Associação Plena em Rede, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/1759. Acesso em: 14 ago. 2024.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. **Revista USP**, [*S. l.*], n. 127, p. 11-26, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p11-26. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014. Acesso em: 17 maio 2023.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MACIEL, A. C. Fundamentos da educação integral politécnica. *In*: MACIEL, A. C *et al*. (org.). **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Projeto Burareiro: politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. *In*: SANTOS, N. **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MACHADO, C.; FERREIRA, L. B. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 87-112, set. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300087&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2022.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. da. Na Trilha do Conceito de Educação Integral no Brasil – 1925/1996. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 143-164, 2021. DOI: 10.18764/2178-2229.v28n1p143-164. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15401. Acesso em: 18 set. 2022.

MAIA, R. T. F. **Abelhas indígenas da Amazônia**: a importância para a agroecologia na região metropolitana de Santarém, Pará-Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável) – Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2021. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4619. Acesso em: 12 fev. 2023.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social** [Ed. atual trad. e rev. Por EaD/CEE/MCT]. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL%2C%20T.%20H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf: Acesso em 13 nov. 2022.

MARSHALL, T. H**. Política social**. Trad.: Meton P. Gardelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MASCHETTE, L.C.. Thatcherismo e cidadania: Razões para o surgimento do conceito de active citizenship, no final dos anos 1980. **Revista de História (São Paulo)**, p. a09218, 2020.

MARINHO, D. S. de B.; Pimentel, G. S. R. Política educacional e o direito à educação: estudo da efetivação na rede pública municipal. **Revista Educação e Políticas Em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1172-1188, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62330. Acesso em: 12 ago. 2022.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: educação em debate, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705. Acesso em: 20 ago. 2022.

MASCARO, A. L. Direitos Humanos. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 101, p. 109-137, maio 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/QFXz4jWqFYVs88Sn6FVtd7R/?lang=pt. Acesso em: 16 dez. 2022.

MASTRODI, J; AVELAR, A. E. C. O conceito de cidadania a partir da obra de TH Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**, v. 17, n. 33, p. 3-27, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Cad-Dir_n.33.02.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

MATUS, C. Estado, processos decisórios e planejamento na América Latina. *In*: HADDAD, P. R.; EDLER, P. S. (org.). **Seminário Estado e Planejamento**: os sonhos e a realidade. Brasília: IPEA-CENDEC, 1988.

MCCOWAN, T. O direito universal à Educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011, , Brasil. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2714/1995. Acesso em: 20 nov. 2023.

MEDAETS, C. **"Tu garante?":** aprendizagem às margens do Tapajós. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. *E-book*. Disponível em: https://books.scielo.org/id/pz4r6. Acesso em: 12 mar. 2023.

MELLO, C. A. B. de. Criação de secretarias municipais: inconstitucionalidades do art. 43 da Lei Orgânica dos Municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Direito Administrativo e Infraestrutura| RDAI**, São Paul, v. 3, n. 11, p. 433-439, 2019. Disponível em: https://rdai.com.br/index.php/rdai/article/view/211/289. Acesso em 13 abr. 2023.

MELLO, T. de. Os Estatutos do Homem: (Ato Institucional Permanente). *In*: MELLO, T. de. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar. Santiago do Chile: 1964.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado e as políticas educacionais. *In*: PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, P. M. **O Direito à Educação em Questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MESQUITA, M. F. M.; COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-176, nov. 2009. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1345. Acesso em: 12 jan. 2023.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOJUÍ DOS CAMPOS (Município). **Portal Institucional da Prefeitura de Mojuí dos Campos**, 2023. Disponível em: https://www.mojuidoscampos.pa.gov.br/. Acesso em: 11 fev. 2023.

MOJUÍ DOS CAMPOS (Município). **Lei Orgânica Municipal.** Lei Municipal n. 01/2013, de 11 de dezembro de 2013. Disponível em: https://www.mojuidoscampos.pa.gov.br/. Acesso em: 11 fev. 2023.

MOJUÍ DOS CAMPOS (Município). **Lei Complementar n. 001/2015- PMMC, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Câmara Municipal de Belterra. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1. Acesso em: 11 jul. 2022.

MOJUÍ DOS CAMPOS (Município). **Diagnóstico Educacional Municipal**, 2020.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L. A.; MARTINS, F. S. Educação Integral e(m) tempo integral, o Programa "novo" mais Educação e sua concepção de Formação Humana. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. **Anais** [...]. São Luíz, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

MOLL, J. Meta 6 Educação Integral. *In*: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (org.) **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018. *E-book*. Disponível em https://fnpe.com.br/docs/documentos/monitoramento-pne/caderno_avaliacao_pne.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

MONTINHO, M. R. de S. **Educação Infantil:** o direito da criança à educação integral. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4843. Acesso em: 12 ago. 2022.

MORAIS, I. A. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013. **Anais** [...]. Curitiba, 2013.

NAKAMOTO, B. S.; ROVERONI, M.; BRYAN, N. A. P. O direito à educação integral no Brasil: perspectivas, políticas e históricas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 38. **Anais** [...]. Campina Grande, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA2_ID9688_15082019201028.pdf. Acesso em 15 jul. 2022.

NOGUEIRA, M. N. V. **A Dimensão Educativa dos Direitos Humanos e a Educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo:** tecendo um elogio da esperança. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7964/1/2014-DIS-MNVNOGUEIRA.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

NUNES, M. C. X. M. **Educação integral em tempo integral na Amazônia:** um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/273. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, A. M. G. **O Projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas, 2019.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, R. P. de. **Educação e cidadania**: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, T. L. M. M. **Educação Integral**: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/509. Acesso em: 12 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela Resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino:** adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/convencao-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na- esfera-do-ensino.html. Acesso em: 20 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966. **Resolução n.2.200-A** (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais:** adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança:** adotada pela Resolução n. L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comité de Derechos Económicos, Sociales Y Culturales (CDESC). **Observaciones generales 13**: el derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). E/C.12/1999/10, 1999. Disponível em: http://www.right-to-

education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_ es.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

ORSO, P. A Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PALMA FILHO, J. C. Cidadania e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 101-121, jul. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741998000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2022.

PARÁ (Estado). **Constituição Estadual de Educação do Pará**. Belém, 1989.

PARÁ (Estado). Assembleia Legislativa do. **Lei Complementar n. 79, de 17 de janeiro de 2012.** Cria a Região Metropolitana de Santarém com base no§ 2º do art. 50 da Constituição Estadual e dá outras providências. Disponível em: https://bityli.com/hRlgnG. Acesso em: 28 ago. 2022.

PARÁ (Estado). **Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024, 2015 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, PA, v. 125, n. 32.913, p. 1-32, 24, jun. 2015.

PARÁ (Estado). Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa – Fapespa. **Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental da Região de Integração do Baixo Amazonas**. Belém, 2015. Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br. Acesso em: 10 maio 2022.

PARÁ (Estado). **Estudo de delimitação das regiões metropolitanas paraenses**: região metropolitana de Santarém. Helena Lúcia Zagury Tourinho; Andréa de Cássia Lopes Pinheiro; Leonardo Augusto Lobato Bello (orgs). Belém: SEDOP, 2017. Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2021.

PARÁ (Estado). **Documento Final do II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo no Estado do Pará**, 2019. Disponível em: https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_final_do_ii_seminario_de_combate_ao_fechamento_de_escolas_do_campo_no_estado_do_para_-_2019.pdf.

PARÁ (Estado). Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa – Fapespa. **Estatística Municipal:** Belterra. Pará, 2023. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Belterra.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

PARÁ (Estado). Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa – Fapespa. **Estatística Municipal:** Mojuí dos Campos. Pará, 2023. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Mojui-dos-Campos.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

PARÁ (Estado). Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa – Fapespa. **Estatística Municipal:** Santarém. Pará, 2023. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Santarem.pdff. Acesso em 29 ago. 2024.

PARO, V. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2011.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2022.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009.

PEREIRA, F. S. de C. **Política educacional e o direito de brincar**: a proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

PEREIRA, M. A. dos S. **Educação integral em tempo integral na escola no campo em Santarém-Pará:** o caso da escola Irmã Dorothy Mae Stang. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/262. Acesso em: 10 jul. 2022.

PEREIRA, R. S. L**. O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/309. Acesso em: 10 jul. 2022.

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. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 abr. 2023.

PEREZ, J. R. R. **A política educacional do Estado de São Paulo**: 1967-1990. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PERONI, V. M. V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. **Anais** [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-5547. Acesso em: 14 jan. 2023.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (org.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas: Autores Associados, 2006.

PIOVESAN, F. A Constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. *In*: **A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e o Brasil**: Workshop. 2017.

PIRES, C. **Escola a Tempo Inteiro**: contributos para a análise de uma política pública de educação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

PORTAL GLOBO JORNALISMO. Reportagem disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2023/08/07/censo-2022-santarem-concentra-maior-populacao-indigena-do-oeste-do-para-veja-os-dados.ghtml**.** Acesso em: 30 jul. 2024.

POSSER, J.; ALMEIDA, L. H. de; MOLL, J. Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 17, n. 28, p. 112-126, jun. 2016. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177. Acesso em: 11 jan. 2023.

PORTO, J. F. **O Iter assecuratório na concretização do direito à educação**: uma experiência acerca da educação integral no município de Duque de Caxias. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Civil Constitucional; Direito da Cidade; Direito Internacional e Integração Econômica; Direi) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, A.de C. Curso de Direitos Humanos. 6. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

RANIERI, N. B. S. **O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RANIERI, N. B. S. **Teoria do Estado**: do estado de direito ao estado democrático de direito. São Paulo: Almedina Brasil, 2023. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=pe-yEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=ranieri&ots=wQADTNf7m7&sig=70NkX8d7nsG84_YUF1lViHQZQ7Q. Acesso em: 10 set. 2022.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

ROUSSEAU, J.-J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. *In*: ROUSSEAU, J.-J. **Rosseau.** Coleção Os Pensadores, v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

RYYNÄNEN, S. Pesquisador no campo de Pedagogia Social: reflexões preliminares sobre o processo de pesquisa. **Quaderns d'animació i educació social**, [*S. l.*] n. 10, jul. 2009. Disponível em: https://quadernsanimacio.net/. Acesso em: 16 nov. 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2009.

SANFELICE, J. L. História e Historiografia das Políticas Educacionais. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 35, p. 15-26, jan./jun. 2013.

SANTARÉM (Município). **Portal Institucional da Prefeitura de Santarém**, 2023. Disponível em: https://santarem.pa.gov.br/. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTARÉM (Município). **Lei Municipal n. 1, de 5 de abril de 1990**. Atualizada pela Emenda n. 6, de 01.12.2004, pela Emenda de 5 de novembro de 2015.

SANTARÉM (Município). **Lei n. 19.829/2015, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providencias. Secretária Municipal de Administração. Santarém, PA, 14 de jul. de 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1. Acesso em: 11 jul. 2022.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A política educacional como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1. **Anais** [...]. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2007.

SANTOS, Á. O. **Cultivando Política Pública, colhendo autonomia: análise da participação das mulheres agricultoras da Região Metropolitana de Santarém-PA no Programa Aquisição de Alimentos – PAA**. (2019). Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SANTOS, Â. R. dos; COLARES, M. L. I. S. O direito à Educação Integral: um estudo no contexto municipal do oeste do Pará. **Revista Evidência**, São José do Rio Pardo, v. 19, n. 20, p. 79-88, 2023. Disponível em: http://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/884. Acesso: em 2 fev. 2024.

SANTOS, Â. R. dos; COLARES, M. L. I. S. Política educacional no âmbito municipal: experiência no interior da Amazônia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 31, nov. 2019. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v12i31.11733. Disponível em: https://bityli.com/iukudO. Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, A. R. dos; COLARES, M. L. I. S. O direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, n. 00, p. 1-21, nov. 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667474. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667474. Acesso em: 15 jan. 2023

SANTOS, Â. R. dos. **As Políticas Educacionais Implementadas pelo Município de Belterra/PA no período de 1997-2012.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/515. Acesso em: 1 set. 2022.

SANTOS, F. A. dos; RAVNJAK, L. L. da S. Movimento histórico de educação do campo: um estudo sobre o processo histórico e fechamento de escolas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, *[S. l.]*, v. 16, n. 13, p. 1-20, dez. 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-161. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7074. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTOS, M. C. dos; TURINI, M. H. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-28, 2022. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6537. Acesso em 15 ago. 2022.

SANTOS, M. L. S. dos; SILVA, K. N. P. Estado da Arte sobre a Educação Integral em Redes Municipais de Ensino no Brasil (2007-2017). **InterMeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, Campo Grande, v. 25, n. 50, dez. 2019.

SANTOS, M. O. **Regiões metropolitanas no Brasil**: regime jurídico e estrutura de governança. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, V. S. dos. **Políticas de educação integral no Brasil (2007-2020):** a formação humana em pauta. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10931. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAVIANI, D. Sistemas de Ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. Rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI. D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, D. *et al*. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. **Anais** [...] Caxambu, 2008.

SAVIANI, D. (org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010a. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, 2).

SAVIANI, D. Organização da Educação Nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010b.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010c. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAVIANI, D. Direito à educação e inversão do conceito: destaques. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 45-58, jan./jul. 2011.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". **Germinal:** Educação em debate, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013b. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9713/7100 Acesso em: 3 set. 2022.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017a.

SAVIANI, D. A Defesa da Escola Pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 3-22, dez. 2020, DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279. Acesso em 12 jan. 2023.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, 28 abr. 2017b. Disponível em: http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/184. Acesso em: 10 dez. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal:** educação em debate, [*S. l.*], v. 13, n. 3, p. 170–176, dez. 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.47177. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177. Acesso em: 16 fev. 2023.

SCAFF, E. A. da S. A pesquisa em política educacional no Brasil: apontamentos para o debate. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, **Anais** [...] São Paulo: Uninove, 2010.

SCAFF, E. A. da S. *et al*. Planejamento Educacional em contextos locais: do plano nacional aos planos municipais de educação. *In*: REUNIÃO ANPED, 39. **Anais** [...]. Niterói, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/painel-tematico/. Acesso em: 14 jan. 2023.

SCAFF, E.; AGUIAR, M. Â.; MARTINS, Â. M. (org.). **Relações federativas e as metas e estratégias dos planos municipais de educação**. Brasília: ANPAE, 2023, p. 201-217. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/RELACOES-FEDERATIVAS-E-METAS-310123.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Santarém**. Programa Novo Mais Educação:** relatório das atividades desenvolvidas - 2017/2018. Santarém: Secretaria Municipal de Santarém, 2019.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Documento VII CONSAE**: 2021. Fórum Municipal de Educação (FME).

SEMINÁRIO COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ESTADO DO PARÁ**.** Portal Even, 2023. Disponível em: https://www.even3.com.br/vii-seminario-combate-ao-fechamento-de-escolas-do-campo-indigenas-e-quilombolas-no-estado-do-para-455047/. Acesso em 12 fev. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, B. A. R. da; COELHO, L. M. C. da C.; MOEHLECKE, S. Direito à Educação Integral e(m) Tempo Integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa,** São Luís, v. 28, n. 1, p. 165-185, jan. 2021. DOI: 10.18764/2178-2229.v28n1p165-185. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16034. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, C. A. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, C. R. da. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152064. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, J. A da. O Estado Democrático de Direito. **Revista de direito administrativo**, Rio de Janeiro, v. 173, p. 15-34, jul./set.1988. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/45920/44126. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, L. M. da. **Educação integral de tempo integral**: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pa. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/773. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, L. M.; COLARES, M. L. I. S. C. **Relatório PIBIC/UFOPA**. Plano de atividade: o direito à educação integral no contexto amazônico: estudo sobre os Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Santarém/PA, 2023, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Universidade Federal do Oeste do Pará, Ufopa.

SILVA, L. R. da S.; ASSIS, A. E. S. Q. Concepção de Currículo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. *In*: COLARES, M. L. I. S.; JEFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (coord.). **A educação integral como objeto de estudo:** mais que um tempo… além dos espaços (pp-155-167). Santarém: Ufopa. 2018. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimized.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, M. A. **A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/107. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, M. C. G. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. **Filosofia e Educação,** São Paulo, v. 10, n. 1, p. 136-153, mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652002/0. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, M. C. G. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

SILVA, N. F. da. **O Estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/504. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, R. B. da. **Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SIMÕES, H. C. G. Q.; DA SILVA CARDOSO, F.; SILVA, A. M. M. Educação em Direitos Humanos, Formação de Sujeitos de Direito e Dignidade Humana: Fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento Diálogos em Educação**, v. 31, n. 01, p. 116-134, mar. 2022.

SIQUEIRA, A. O. dos S. **O programa mais educação:** concepções e desafios para a gestão escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/697. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOARES, L. V.: COLARES, M. L. I. S.; LOMBARDI, J. C. Resist and advance in public education: contributions of historical-critical pedagogy. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, 15, n. 34, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17109. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v.7, n. 15, 2020, p. 167-183, set. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2835. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUSA, E. C. de V. T. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio:** análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/333. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOUSA, L. T.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Mais Educação (PME) no Município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7138/pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

SOUSA, L. T. de. **Políticas Educacionais**: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/502. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOUZA, Â. R. Por que estudar políticas educacionais? *In*: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. **Políticas Educacionais:** conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, D. B. de. Avaliação organizacional de planos municipais de educação relativos ao PNE 2014-2024**. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 970-999, set./dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4160/3475. Acesso em: 2 jan. 2023.

SOUZA, D. B. de; ALCÂNTARA, A. B. (Des)vinculações de Planos Municipais de Educação metropolitanos com outros instrumentos de gestão local da educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 43, n. 3, p. 711-726, set. 2017. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/136780. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOUZA, R. R. de. **Educação e diversidade:** interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/599. Acesso em: 10 jul. 2022.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html. Acesso em: 18 set. 2022.

TEZOTO, E. L.; OLIVEIRA, R. D. de. O princípio da cidadania na Constituição Federal de 1988. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, Itapeva, [s. v., s. n.], nov. 2012. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/2CaAw1nnUL9zQGT_2014-4-16-17-7-18.pdf . Acesso em: 20 ago. 2022.

TOMAŠEVSKI, K. Human Rights Obligations in Education: the 4-A scheme. **Nijmegen**: Wolf Legal Publishers, 2001.

TOMASEVSKI, K. **Right to Education Primers:** removing obstacles in the way of the right to education. Gothemburg. Novum Grafiska AB, 2001. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18061/44_Tomasevski_Primer%203.pdf?sequence=1. Acesso em: 1 set. 2022.

TORRES, T. A. R. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo**: considerações acerca do direito à educação de qualidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VALE, R. do S. G. **Política estadual de educação em tempo integral:** análise de uma implantação na rede estadual paraense (2014-2019). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 18ª ed. São Paulo: Libertad Editora, Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1, 2008.

VASCONCELOS SOARES, L. de; COLARES, M. L. I. S. A educação integral em encontros regionais do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR/UFOPA na Amazônia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2020.