

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA: Condições para implementação

FULL-TIME EDUCATION IN THE METROPOLITAN REGION OF SANTARÉM/PA: Implementation Conditions
EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA: Condiciones de Implementación

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Bolsista Produtividade CNPq. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Vice coordenadora e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE Ufopa.

 0000-0002-5915-6742

Leandro Sartori

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pedagogo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor adjunto do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

 0000-0001-6073-1313

Eriane Oliveira Sousa

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR (UFOPA).

 0009-0000-5415-1320

Correspondência: Avenida Marechal Rondon, S/N, Caranazal 68040-070 - Santarém, PA - Brasil

Recebido em: 01/04/2024

Aceito em: 01/09/2024

Publicado em: 30/11/2024

RESUMO:

O artigo tem por finalidade analisar alguns desafios materiais das escolas que implementaram programas indutores de tempo integral na Região Metropolitana de Santarém/PA (RMS/PA). A metodologia empregada é de estudo bibliográfico e documental, com o levantamento de informações nos seguintes indicadores: QEdU; e OPNE. Verificou-se a implementação das políticas públicas de educação integral na região oeste paraense, indicando que as condições das escolas necessitam de adequações na infraestrutura e nos conhecimentos necessários à formação integral para garantir as políticas indutoras de educação em tempo integral RMS/PA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Omnilateralidade; Pedagogia Histórico-Crítica; Amazonia.

Introdução

O tema educação integral não é recente nos debates conceituais sobre a formação escolarizada no Brasil. Múltiplos são os enfoques que podem ser dados ao termo, conforme já demonstrou Coelho (2009), de modo que, para tratar do tema, se torna fundamental explicitar os pressupostos de análise. Neste texto, o termo educação integral é compreendido à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a qual relaciona a educação integral com a formação omnilateral, isto é, com a “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres” (Manacorda, 2010, p. 96). Nesse sentido:

a pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia marxista, não reduz a formação omnilateral à educação escolar, entende que a formação omnilateral só será plenamente alcançada com a superação da sociedade capitalista e que a contribuição da escola à luta pela formação omnilateral não se identifica pura e simplesmente com a escola de tempo integral nem com uma agregação de saberes (Duarte, 2016).

A despeito de não limitar a compreensão de omnilateralidade à formação escolarizada, a pedagogia histórico-crítica reconhece a significativa contribuição da escola para a formação intelectual, física e politécnica dos seres humanos através, dentre outros aspectos, do ensino sistemático dos saberes científico, estéticos e filosófico.

Em contrapartida, diferentes estudos que buscam analisar as políticas educacionais no Brasil demonstram os limites que vêm sendo colocados pela pedagogia das competências ou do aprender a aprender para a formação integral dos estudantes (Saviani, 2013; Duarte, 2016; Malanchen, 2014; Libâneo, 2012), já que ocorre supervalorização de ações de acolhimento estudantil no espaço escolar; a formação com base no saber reiterativo do cotidiano do estudante; o estímulo à meritocracia, empregabilidade e empreendedorismo.

No que se refere às políticas de educação integral, algumas pesquisas demonstram os limites e fragilidades colocadas nos programas indutores (Jordão et al., 2023; Jacomeli, 2018), demonstrando que o eixo central dessas políticas incide na ampliação do tempo de permanência dos estudantes sob a responsabilidade imediata da escola, visando resguardar o acolhimento de pessoas em vulnerabilidade social, oferecer atividades de reforço escolar ou mesmo garantir uma profusão de atividades recreativas. Ou seja, os programas indutores enfatizam uma profusão de atividades de diferentes naturezas durante o ampliado tempo de permanência na escola, distanciando-se da defesa histórico-crítica sobre a educação integral salientada anteriormente. Assim, ainda que a dimensão da ampliação do tempo escolar possa ter relevância para a escolarização, veremos que, sob as atuais condições, ampliar o tempo de permanência sob responsabilidade da escola não tem favorecido uma formação integral, mas reiterado o papel da escola precarizada e de acolhimento.

Estudos recentes se dedicaram a mapear os impactos das ações indutoras de jornada escolar ampliada na Região Metropolitana de Santarém, na Amazônia Paraense, e demonstraram, dentre outros aspectos, que as escolas da região enfrentam desafios significativos para implementar o “tempo integral” previsto em legislação federal, seja no âmbito da formação docente, das atividades curriculares, da gestão das escolas, entre outros (Sartori et al., 2023; Sousa, 2023; Ferreira, 2022). Este artigo é um desdobramento

de um dos pontos discutidos na dissertação de mestrado e tem por objetivo analisar alguns desafios materiais das escolas que implementaram programas indutores de tempo integral na Região Metropolitana de Santarém/PA (RMS/PA).

O texto encontra-se subdividido em duas partes. A primeira aborda a metodologia da pesquisa. A segunda apresenta dados referentes aos desafios materiais para implementar as ações de ampliação da jornada escolar na Região Metropolitana de Santarém.

Abordagem teórico-metodológica do estudo

A educação é um dos fatores fundamentais para a socialização da cultura e dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Assim sendo, a educação é um fator social e político fundamental que poderia transformar positivamente a realidade por meio de políticas públicas e ações concretas que respondam às necessidades de universalização do acesso, permanência e êxito dos estudantes nos ambientes escolares. É necessário atentarmos para a consolidação de políticas de caráter permanente, em destaque, citamos a educação em tempo integral, onde se desenvolveria e valorizaria o ser humano em sua totalidade.

Arruda e Colares (2020) afirmam a relevância de que as políticas de educação integral ultrapassem ações dos governos e sinalizam para o aspecto pedagógico e seu impacto na implementação de um projeto de educação integral em sua totalidade. Nesse sentido, defendem que se possibilite ações indutoras de educação em tempo integral, concebendo a operacionalização da jornada ampliada do tempo escolar em condições de educação para superação de desigualdades de caráter estrutural.

Em contrapartida, as pesquisas atuais têm apontado que, após a reforma do Estado e a introdução dos princípios da nova gestão pública, a responsabilidade pela execução das políticas foi repassada aos gestores locais, em especial ao gestor das escolas públicas (Krawczyk, 1999; Drabach et al., 2014). Nesse sentido, as unidades executoras (escolas) são desafiadas à implementação dos projetos e programas, muitas vezes, à revelia de condições factíveis para que se cumpra com qualidade as atividades previstas.

As políticas indutoras de educação em tempo integral foram fortemente estimuladas nos últimos anos, em especial após o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, com a criação, por exemplo, do Programa Mais Educação, que ampliava o tempo de permanência de alguns estudantes em vulnerabilidade social para sete horas diárias sob responsabilidade da escola.

Pode-se dizer que as políticas indutoras de ampliação da jornada escolar sob responsabilidade da escola não explicitaram em seus documentos norteadores diretrizes

de formação omnilateral. Ao contrário, as políticas indutoras são afeitas ao uso do tempo escolar para atividades de reforço, recreação ou que dialoguem com as possibilidades imediatas das unidades executoras. Por um lado, isso esvazia o sentido formativo do termo “educação integral”, associando-o apenas à expansão da jornada escolar, e, por outro lado, imputa responsabilidades e desafios às escolas e aos seus gestores para prover os meios de garantir a ampliação da carga horária, uma vez que os programas indutores nem sempre viabilizam infraestrutura melhor, oferecimento de materiais didáticos diversificados ou, ainda, formação dos profissionais da educação no sentido de pensar os sentidos e possibilidades da formação integral.

Defende-se neste artigo a necessidade de que as condições materiais para o oferecimento da educação integral estejam resguardadas nas políticas educacionais de forma concreta e possibilitem a implementação dos programas indutores de educação em tempo integral, não somente em grandes centros ou em escolas que já detenham melhor infraestrutura e pessoal qualificado, mas considerando, especificamente, a Região Metropolitana de Santarém – Pará, que seja fomentado o desenvolvimento de condições garantidas pelo poder público para implementação de tais políticas com qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente até 2024, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, apresenta a educação integral como desdobramento para a desnaturalização do fracasso escolar, reprovações/repetências, saídas extemporâneas da escola e desigualdade social em muitas regiões de nosso país. A meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica”. O atendimento desta meta seria operacionalizado por estratégias que indicam as seguintes finalidades: promoção de atividades de acompanhamento pedagógico, cultural e esportivo para ampliação da jornada escola; criação de programas para construção de escolas ou readequação de escolas existentes para desenvolver condições de implementar as ações de ampliação da jornada escolar fomento a estabelecimento de parcerias entre escola e locais que possam ser utilizados nas atividades de ampliação da jornada; estímulo a criação de ampliação de jornada escolas em comunidades indígenas, quilombolas e, também, para atendimentos de pessoas com deficiências.

No que se refere ao atendimento nacional da meta 6 do PNE – oferta de 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 – notamos os indicadores percentuais no período do ano de 2015 a 2020 ao nível nacional na tabela 1.

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

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

Fonte: Sousa (2023).

Consideram-se matrículas em Tempo Integral aquelas em que o aluno permanece sete (7) horas ou mais na escola. O resultado da meta 6 entre 2015 e 2020 demonstrou, ao contrário do que estava previsto no PNE, que o percentual de escolas que oferecem educação em tempo integral e seu percentual de estudantes matriculados em jornada ampliada diminuiu significativamente ao longo do período.

Ao considerar o que a política federal anuncia e o que está sendo concretizado nos indicadores, percebe-se uma situação paradoxal de involução das matrículas de educação em tempo integral e da quantidade de escolas que as oferecem. Nesse sentido, coloca-se a questão: quais são as condições para que as escolas implementem programas indutores de tempo integral? No caso específico deste artigo, a investigação se refere à Região Metropolitana de Santarém (RMS). No estudo, foram consideradas informações quantitativas presentes no QEdU e no Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), que colaboram para a avaliação das possibilidades de implementar as políticas, com especial foco na análise dessa questão na RMS.

As condições para implementação das ações indutoras de educação em tempo integral na RMS

A composição municipal da Região Metropolitana de Santarém/PA está localizada no oeste do Pará e apresenta a configuração espacial aprovada pela Lei Complementar Estadual n. 79, de 17 de janeiro de 2012, com a presença dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos (Pará, 2017, p. 11).

Santarém está localizada na região oeste, na mesorregião do Baixo Amazonas, margem direita do rio Tapajós, na confluência com o Amazonas, distante cerca de 807 km em linha reta de Belém, a capital do estado e é considerado o terceiro mais populoso município do estado. Tem sido considerado o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do oeste do estado do Pará. No âmbito educacional, Santarém

possui média de 356 unidades escolares de educação infantil e 485 de ensino fundamental, 2.734 docentes, com número de matrículas de 10.097 na educação infantil e 54.828 no ensino fundamental (Pará, 2017).

Belterra, se estende por 4.398,4 km² e contava com 17.732 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de quatro habitantes por km² e está situada a 36 km a Sul-Oeste de Santarém. O município é conhecido pelo patrimônio histórico-cultural e arquitetônico e foi criado no ano de 1934. Sua educação escolar pública resulta de ações pontuais do governo. Santos (2016) destacam que as ações educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação foram planejadas no sentido de atender às diretrizes da política macro, ainda que com limitações quanto aos insumos educacionais básicos para oferta da educação, como quantidade de prédios escolares próprios, quantidade de professores formados, recursos humanos, financeiros e materiais necessários para melhoria dos resultados da educação pública municipal.

Outro município pertencente à Região Metropolitana de Santarém é Mojuí dos Campos/PA, sendo o 144º município paraense (Fapespa, 2016, p. 8), com 16.184 habitantes. Mojuí dos Campos permaneceu como distrito de Santarém/PA até 31 de dezembro de 2012, ascendendo à categoria de município com a posse de seu primeiro prefeito no dia 1º de janeiro de 2013. No campo educacional, atende 64 escolas públicas na área urbana e rural. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), promove a educação básica para quatro mil quinhentos e cinquenta e três alunos da rede pública de ensino.

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

Embora constatemos esforços pelas Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) da RMS, a Educação Integral em Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos ocorrem limitadamente por meio de ações pontuais. Segundo Cruz e Monteiro (2019), Hage e Cruz (2015), na Região Metropolitana de Santarém/PA, por suas características, ainda persiste o ensino multisseriado, fechamento de escolas no/do campo e cerca de 2,2% de professores sem formação em licenciatura atuando na educação básica. Diante deste cenário, questionamos sob quais condições têm sido possível a educação em tempo integral na RMS.

Na tabela 2 estão explicitadas as porcentagens de escolas que possuem matrículas de estudantes em jornada escolar ampliada, explicitando a porcentagem nacional e dos municípios da RMS.

Tabela 2 – Escolas públicas com matrícula em tempo integral - Brasil e RMS – 2015-2020

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

Fonte: Sousa, 2023.

No ano de 2015, o percentual nacional de escolas públicas com matrícula em tempo integral foi considerado razoável, embora com valores abaixo da Meta 6 do PNE, apresentando variações negativas no decorrer dos anos pesquisados, como já havíamos observado na tabela 1.

No que se refere aos municípios da RMS, Santarém esteve acima da média nacional em 2015 e 2019, sendo que em 2015 foi o único ano que o município esteve acima da taxa enunciada no texto da meta 6 do PNE, isto é, apresentava um percentual de 58% de suas escolas com matrículas em horário integral. Ainda que em ambos os anos Santarém tenha estado acima da média nacional, nota-se que houve enorme oscilação percentual de escolas que oferecem matrículas em horário integral. De maneira geral, todos os municípios possuem uma porcentagem maior de escolas com matrículas em horário integral em 2015, todos acima dos 29%. Esta taxa não se sustentou ao longo do período, de modo que, ainda que o PNE anunciasse a necessidade de aumento da porcentagem de escolas que ofereçam horário integral, a tendência geral foi de queda.

A partir das análises concluídas, podemos considerar que esses percentuais estão abaixo da meta projetada e, possivelmente, será inviabilizada a execução da meta até o final da vigência do PNE. Observamos que o número de escolas públicas com matrícula em tempo integral é ainda muito baixo. Os dados apresentam o panorama da implementação da política de educação integral no município de Santarém (redução de 80,9%), Belterra (redução de 100%) e Mojuí dos Campos (redução de 70,6%).

Como salientamos acima, a responsabilização da gestão pela implementação das políticas na unidade escolar consta como um verdadeiro desafio aos gestores das escolas públicas. No caso das políticas de ampliação da jornada escola são inúmeras

questões que se interpõem ao trabalhos dos gestores – desde a viabilização de espaços físicos para a realização de atividades no horário ampliado; refeições oferecidas aos estudantes; parcerias firmadas pela escola; recursos financeiros para adequação de espaços e atividades; entre outros. Quando tratamos, portanto, de educação em tempo integral implementada por programas indutores de educação integral, a gestão educacional não pode se sentir isolada ou desamparada, pelo contrário, deveria ser apoiada pelas políticas públicas, o que, aparentemente, não tem ocorrido.

Na Plataforma QEdU – Dados Educacionais analisou as condições de funcionamento das escolas, em dados comparativos da média a nível Nacional e da Região Metropolitana de Santarém. Na tabela 3 foram discriminados dados referentes aos recursos financeiros por cada cidade pertencente a RMS/PA.

Tabela 3 – (In)Suficiência de recursos financeiros para viabilizar o funcionamento das escolas

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

Fonte: Sousa, 2023.

O resultado apresentado na tabela 3 não nos traz indícios animadores sobre condições de funcionamento da escola e de trabalho da gestão das unidades executoras. Quanto aos recursos financeiros, os gestores apresentam insatisfação com os recursos recebidos nas escolas, considerando-os, em sua maioria, insuficientes para suprir todas as demandas da comunidade escolar e atividades pedagógicas, o que dificulta os processos pedagógicos e burocráticos no âmbito escolar, sobretudo se tivermos em vista a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Ficou evidente que em Santarém e Mojuí dos Campos mais de 80% dos gestores consideram as verbas insuficientes para as necessidades de gestão da escola e em Belterra o percentual é superior a 60%.

Como fica explicitado que os recursos públicos são insuficientes, segundo os gestores, para o cumprimento das tarefas da escola, buscamos identificar se há outras fontes de arrecadação que tentam ser mobilizadas para colaborar nas necessidades de financiamento das escolas. O quadro 1 colabora para um panorama dos problemas identificados.

Quadro 1 – Fornecimento ou não de recursos para o funcionamento das escolas

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

Fonte: Adaptado de Sousa, 2023.

A maior fonte de recursos financeiros que permitem o funcionamento das escolas, tanto a nível nacional quanto na RMS, é oriunda do PDDE. Entretanto, merece destaque as ações desenvolvidas pelas próprias escolas, visando arrecadar fundos para sua manutenção, caracterizados por eventos promovidos pela própria Unidade executora (escola) nas suas dependências (84%), seguida de contribuições voluntárias de profissionais da escola (57%) – o que também vem sendo observado em outras regiões do Brasil, como demonstrado por Cruz (2022).

Embora a escola receba os recursos provenientes da esfera pública, constatamos a insuficiência do recurso para gerir todas as necessidades da escola, que são cada vez mais aprofundadas, nas escolas públicas, os recursos são limitados e as demandas diversas, exigindo do gestor cerca criatividade, parcerias ou até certo improviso para prover os processos administrativos e pedagógicos, em particular, se forem consideradas as atividades de ampliação do tempo de permanência na escola.

Se os recursos financeiros são apontados como insuficientes para o trabalho pedagógico e administrativo nas escolas, possivelmente, existem carências de outra ordem. A este respeito destacamos algumas condições de funcionamento das escolas na tabela 4.

Tabela 4 – Avaliação dos aspectos de infraestrutura da escola

	Muito inadequado				Inadequado				Adequado				Muito adequado			
	Nacional	Santarém	Belterra	Mojú dos Campos	Nacional	Santarém	Belterra	Mojú dos Campos	Nacional	Santarém	Belterra	Mojú dos Campos	Nacional	Santarém	Belterra	Mojú dos Campos
a) Condições dos equipamentos da área externa	18 %	24 %	30 %	10 %	35 %	42 %	60 %	70 %	45 %	33 %	10 %	20 %	0 %	0 %	0 %	0 %
b) O acesso à área externa de recreação	18 %	21 %	30 %	0 %	38 %	47 %	40 %	73 %	41 %	31 %	30 %	27 %	0 %	0 %	0 %	0 %
c) O acesso à entrada principal das pessoas com deficiência física e visual	13 %	19 %	30 %	17 %	35 %	35 %	40 %	42 %	49 %	44 %	36 %	42 %	4 %	0 %	0 %	0 %

Fonte: Adaptado de Sousa, 2023.

Foram considerados três eixos de análise sobre as estruturas das escolas da RMS – das condições de uso das áreas externas; das condições de acesso às áreas externas; e do acesso à escola para pessoas deficientes. No que se refere ao primeiro e segundo aspectos, mais de 60% dos gestores da RMS consideram inadequadas ou muito inadequadas as condições de uso e de acesso das áreas externas das escolas; quanto ao terceiro aspecto, o percentual de mais de 55% dos gestores que consideram como inadequado ou muito inadequado o acesso à escola. Em todos os casos, em especial no município de Belterra, fica evidente a precariedade do uso dos espaços da escola.

Uma pergunta que se pode fazer é: se as estruturas escolares são insuficientes nas escolas, mesmo se tratando dos turnos regulares, como se pode pensar a ampliação do tempo de permanência na escola? Acrescenta-se a esta pergunta o fato de que os gestores sinalizam a insuficiência dos recursos recebidos para a gestão das escolas. Soma-se a isso que ao pensar sobre os recursos e infraestrutura das escolas públicas municipais e questões que interferem no fazer pedagógico, o QEdu Dados Educacionais indica incidência de interrupções das aulas na Região Metropolitana de Santarém devido à demandas de problemas estruturais de infraestrutura, como os itens básicos, por exemplo, a falta de água, energia, entre outros itens considerados elementares para o funcionamento de uma escola. Este fato explicita que o cumprimento do planejamento da escola, suas atribuições e demandas tem sido precarizados por ausência de condições

fundamentais para o funcionamento. Sendo assim, mais uma vez questionamos sobre as condições para que as crianças e jovens possam ficar em jornada integral na escola: existe condição para isso?

Sabemos do direito que as crianças têm de aproveitar e ficar mais tempo na escola e sabemos que a ampliação do tempo de permanência na escola poderia favorecer uma formação históric-crítica, mas é relevante salientarmos a necessidade de que o poder público se atente para as condições materiais e adequações estruturais necessárias para o funcionamento adequado e satisfação dos educandos, educadores e comunidade escolar em usufruírem de espaços preparados para os receberem.

Além das condições salientadas, sistematizamos os dados relacionados a frequência da alimentação escolar no quadro 2.

Quadro 2 – Quantidade de refeições oferecidas, por tempo de permanência nas escolas

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

Fonte: Sousa, 2023.

O que se pode observar no quadro 2 é que na RMS a maioria das escolas, sejam as de horário parcial ou integral, trabalha com o oferecimento de apenas uma refeição por dia. No caso do horário integral, uma baixa porcentagem oferece mais de uma refeição por dia.

Embora reconheçamos a importância da oferta de alimentação escolar, ainda há inconsistências quanto ao estabelecimento de sua oferta para os estudantes. Não tem como o aluno ficar sete horas diárias na escola e só ter uma refeição no dia. É uma preocupação que deve ser abordada com sensibilidade e atenção pelo sistema escolar, uma vez que os alunos, são os sujeitos do processo educacional e tem direito de receber alimentação com valor nutricional em espaços adequados na escola.

A respeito dos livros didáticos, os dados identificados no observatório QEducacional destaca o material pedagógico como um importante fator para o processo

de ensino-aprendizagem. Porém, o observatório revela que não são os mais usados individualmente pelos alunos. Em alguns casos, as escolas não recebem os livros didáticos para todos, a quantidade é insuficiente, comprometendo a aprendizagem e o rendimento do discente, pois, o recurso didático-pedagógico, neste caso, o recurso “livro” poderia favorecer a leitura conceitual e as práticas de estudo em sala de aula.

De modo geral, os resultados da pesquisa apresentados nas plataformas educacionais evidenciaram que as condições das escolas não são suficientes, o que, provavelmente, gera impactos negativos para que seja implementada a jornada ampliada. Esses resultados não abrangem apenas escolas de educação integral, considerando matrículas, estruturas físicas e preparo das escolas, mas deixa explícita uma grande fragilidade nas escolas, distanciando-as daquilo que seria almejavável como padrão de qualidade ou condição elementar para implementar a jornada escolar ampliada.

Na Região Metropolitana de Santarém, a estrutura física de escolas ainda limita as atividades que podem potencializar a educação integral. É possível identificar um alto percentual de escolas sem estrutura mínima de funcionamento com relação à manutenção predial e disponibilidade de espaços adequados para realização de atividades que extrapolam a sala de aula. “A escola existe e deve propiciar aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)” (Saviani, 2019, p.60), se as condições estruturais não são adequadas, o papel da escola de formação integral tem empecilhos para que seja cumprido.

Se, por um lado, a educação como um direito social fundamental constituído se torna uma obrigatoriedade do Estado, com implantação de ações e programas voltados para a universalização da educação básica para a melhoria da educação, da estrutura física das escolas nos diferentes níveis e modalidades deveria potencializar a educação integral, no entanto, ao estudar as efetivas condições das escolas, por outro lado, percebemos graves lacunas para que o direito à educação, de fato, de materialize, não somente como ações pontuais.

A mudança relacionada a carga horária de aula, elevação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, sem o aporte de recursos para contratação de professores, ou para realizar investimentos em infraestrutura e melhorar a formação profissional torna inviável que esse tempo de permanência ampliada na escola seja de qualidade.

Ao retomarmos as estratégias previstas no PNE 2014-2024, percebemos que eram previstas ações de melhoria da infra-estrutura e inclusão, no entanto, pelos dados coletados na RMS, nota-se um grande distanciamento entre o que foi planejado e o que

está sendo implantado nas escolas. Constatamos que não adianta os municípios somente ampliarem a carga horária dos alunos sem recursos, o que não significa outra coisa senão aumento da cobrança de responsabilidade sobre os professores, gestores e das escolas, aprofundando o cenário de déficits educacionais (ORSO, 2020, p. 41). A discussão instituída sobre o impacto de insumos escolares na aprendizagem de alunos realmente é controversa, porém buscamos analisar pilares de uma sustentação material de uma perspectiva de formação integral do ser humano, relacionada aos espaços educativos onde os resultados apontam infraestrutura inadequada das escolas e sua busca, através de diferentes formas, tal qual a realização de festa, estabelecimento de parcerias ou mesmo contribuição voluntária para angariar recursos para funcionamento escolar.

Considerações Finais

Os dados destoam com a realidade das escolas da RMS/PA, pois, em se tratando do ambiente escolar, a gestão na figura do diretor tem sido responsabilizada por diferentes demandas, podendo ser administrativas, burocráticas, relacionais, pedagógicas. No entanto, explicitou-se que as condições materiais não são adequadas para implementar os programas de educação integral; que a forma como as políticas são implementadas na escola não coaduna com uma perspectiva de formação *omnilateral*, mas apenas é uma forma de expandir a Carga Horária que o aluno fica na da escola reiterando as mesmas atividades do “turno regular”; além de haver outros elementos de precariedade de infraestrutura como: o sucateamento das instalações físicas das salas de aulas, condições insalubres e sensações térmica elevada, ausência quadras esportivas ou espaços adequados para atividades extraclasse; bibliotecas improvisadas, laboratório de informática e multimídia sucateado, livros didáticos insuficientes, equipamentos e materiais limitados ou insuficientes para atividades, para além do currículo formal (Sousa et al, 2023).

Em síntese, todas essas questões sinalizadas comprometem a implementação de ações indutoras de educação em tempo integral, demonstrando fragilidade nas questões relacionadas às condições. As funções administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola diante da comunidade escolar precisa ter condições mínimas para trabalhar práticas de valorização do educando, para subsidiar transformações valorosas na vida humana. Portanto, a educação integral em sua materialidade necessita ser garantida através de condições necessárias de trabalho por meio de políticas públicas efetivas. E, não o confronto com a precarização do trabalho e desvalorização da educação ficarem a cargo da responsabilização dos gestores. Por conseguinte, ressaltamos que as análises

nesse estudo coadunam para a incongruência entre a materialidade da educação, ou seja, se, no campo das ideias, do conhecimento, do planejamento e da organização do ensino de educação em tempo integral estamos avançando com metas e estratégias que seriam importantes do PNE, por outro lado, as condições materiais são precárias, e precisam ser avaliadas e valorizadas como política pública educacional.

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

O estudo apontou que acesso e ampliação da educação escolar ainda não é uma realidade para todos, principalmente aos setores mais vulneráveis da população, o que mais se observa é uma inserção precária, com limitações para seu funcionamento. Ainda encontramos falta de condições básicas, mostrando o quanto a escola se apresenta de forma desigual para os mais pobres. A Educação a ser recebida pelos alunos da RMS precisa ser fundamentada na Educação Integral, contudo, para a sua concretude, é preciso haver mudanças, investimentos e ampliações estruturais. Assim sendo, a educação na perspectiva de ser um direito social e humano implica planejamento educacional e investimento público.

Portanto, o modelo de educação em tempo integral tem como princípios a valorização do ensino, a formação integral dos estudantes e a promoção da convivência democrática e solidária. Para isso, é importante que a escola ofereça uma estrutura adequada, com infraestrutura física, mobiliário adequado, mas as políticas de educação integral precisam avançar no sentido da garantia e materialização dessas condições.

Referências

- Arruda, E. P., & Colares, M. L. I. S. (2020). Estado e política educacional: Educação integral em Santarém-PA: *Estudo da implementação das escolas de tempo integral. Anais. Trabalho Completo – XXV (EPEN) Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. GT5. ISSN: 2595-7945.
- Belterra. (2013). *Plano de Ação - Programa Mais Educação (PME) de uma escola municipal*. [S. l.: s. n.].
- Brasil. (2014). *Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: maio/2020.
- Coelho, L. M. C. (2009). *História(s) da educação integral*. *Em Aberto*, Brasília, 22(80), 83-96. Disponível em:

- <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- Cruz, J. B. (2022). *As condições de trabalho docente na educação pública municipal em Duque de Caxias* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Cruz, P., & Monteiro, L. (Orgs.). (2019). *Anuário brasileiro da educação básica*. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna.
- Drabach, N. P., & Souza, Â. R. (2014). *Leituras sobre a Gestão Democráticas e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil*. *Revista Pedagógica*, 16(33). Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851>. Acesso em: 08 de abr. 2024.
- Duarte, N. (2016). *Educação Escolar e Formação Humana omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. In J. C. Lombardi (Org.), *Crise capitalista e educação brasileira* (pp. 47-68). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Ferreira, F. S., & Colares, M. L. I. S. (2023). *Os estudos de políticas educacionais na perspectiva da formação integral: Uma revisão sistematizada*. *Revista Periferia*, 16. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/65587>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). (2016). *Estatísticas Municipais Paraenses: Mojuí dos Campos*. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém.
- Hage, S. A. M., & Cruz, C. R. (2015). *Movimento de Educação no Campo na Amazônia Paraense: Ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-3952.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- Jacomeli, M. R. M., Barão, G. O. D., & Sartori, L. (2018). *As políticas de educação integral no Brasil e suas relações com a conferência de Jomtien*. *Revista Exitus*, 8(3). Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/638>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- Jordão, J. V., Colares, M. L. I. S., & Fonseca, A. D. (2022). *O novo mais educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital*. *Revista Periferia*, 15. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/74719/46093>. Acesso em: 07 mar. 2024.
- Krawczyk, N. (1999). *A Gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*. *Educação & Sociedade*, 67. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Sm6JNKBy75kdpW6tFyS4fP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 de abr. 2019.
- Libâneo, J. C. (2012). *O dualismo perverso da escola pública brasileira: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. *Educação e Pesquisa*, 38. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- Malanchén, J. (2014). *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: Para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais* (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista.
- Manacorda, M. A. (2010). *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Editora Alínea.
- Orso, P. J. (2020). *Um espectro ronda a escola pública*. Uberlândia: Navegando Publicações.

- Pará, (Estado). Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Obras Públicas (SEDOP), Helena Lúcia Zagury Tourinho, Andréa de Cássia Lopes Pinheiro, & Leonardo Augusto Lobato Bello (Orgs.). (2017). *Estudo de delimitação das regiões metropolitanas paraenses: Região metropolitana de Santarém*. Belém: SEDOP. Disponível em:
https://www.academia.edu/38983301/SERIE_REGI%C3%95ES_METROPOLITNAS_VOL_03_Estudo_de_delimita%C3%A7%C3%A3o_da_Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Santar%C3%A9m. Acesso em: ago. 2022.
- Santos, A. R. (2016). *As políticas educacionais implementadas pelo município de Belterra/PA no período de 1997-2012* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Sartori, L., & Colares, M. L. I. S. (2023). *Balanço do Conhecimento sobre Educação Integral no Oeste Paraense*. *Revista Praxis Educacional*, 19. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12231/7567>. Acesso em: 07 mar. 2024.
- Saviani, D. (2013). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Editores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico Crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sousa, E. O., Colares, M. L. I. S., & Sartori, L. (2023). *Educação em Tempo Integral na Amazônia: Análise da região metropolitana de Santarém*. *Revista Educação & Ensino*, 7(2). Disponível em:
<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/477/356>. Acesso em: 07 mar. 2024.
- Sousa, E. O. (2023). *Educação em tempo integral na região Metropolitana de Santarém/PA: Análise das condições materiais e imateriais* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará.
- Schuquel, T. (2022, abril 18). *De racismo a defesa da ditadura militar: veja falas absurdas de Hamilton Mourão*. Brasil de Fato. Disponível em
<https://www.brasildefato.com.br/2022/04/18/de-racismo-a-defesa-da-ditadura-militar-veja-falas-absurdas-de-hamilton-mourao>. Acesso em 15 de nov. de 2022.
- Stanley, J. (2020). *Como funciona o fascismo: a política do "nós" e "eles"*. Porto Alegre: L&PM.
- Starling, H. (2022). *Brasil, país do passado*. In H. Starling, M. Lago, & N. Bignotto (Eds.), *Linguagem da destruição: a democracia brasileira em crise* (pp. 70-119). São Paulo: Cia das Letras.
- Starling, H., Lago, M., & Bignotto, N. (2022). *Linguagem da destruição: a democracia brasileira em crise*. São Paulo: Cia das Letras.
- Tiburi, M. (2015). *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro: Record.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to analyze some material challenges faced by schools that have implemented full-time programs in the Metropolitan Region of Santarém/PA (RMS/PA). The methodology employed is a bibliographic and documentary study, gathering information from the following indicators: QEdu; and eOPNE. The implementation of public policies for integral education in the western region of Pará was verified, indicating that the conditions of the schools require adjustments in infrastructure and the necessary knowledge for comprehensive education to ensure the induction policies of full-time education in RMS/PA.

KEYWORDS: Integral Education; Omnilaterality; Historical-Critical Pedagogy; Amazonia.

RESUMEN:

El artículo tiene como objetivo analizar algunos desafíos materiales de las escuelas que implementaron programas de tiempo completo en la Región Metropolitana de Santarém/PA (RMS/PA). La metodología utilizada es un estudio bibliográfico y documental, con la recopilación de información en los siguientes indicadores: QEdu; y eOPNE. Se constató la implementación de políticas públicas de educación integral en la región oeste de Pará, lo que indica que las condiciones de las escuelas requieren ajustes en la infraestructura y en los conocimientos necesarios para la formación integral a fin de garantizar las políticas inductoras de educación a tiempo completo en la RMS/PA.

PALABRAS CLAVE: Educación Integral; Omnilateralidad; Pedagogía Histórico-Crítica; Amazonia.