AMAZÔNIA TOCANTINENSE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL TERRITORIALIZADA

TOCANTINENSE AMAZON AND INTEGRAL EDUCATION: LIMITS, CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF A TERRITORIALIZED EDUCATIONAL POLICY

AMAZONÍA TOCANTINENSE Y EDUCACIÓN INTEGRAL: LÍMITES, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA TERRITORIALIZADA

Rosilene Lagares[1]
Diogo Teixeira de Castro Silva[2]
Deyvison Bispo de Oliveira Santos[3]

RESUMO
A partir de uma caracterização geral e exploratória da Amazônia tocantinense, o objetivo é examinar a implementação da política de educação integral, conforme expressa a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2025), nos municípios amazônico-tocantinenses, identificando limites, desafios e possibilidades para a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral nesse território. Em termos de método e metodologia, assenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, com revisão de literatura e pesquisa empírico-documental. A Amazônia é composta por uma das maiores biodiversidades do mundo e abriga uma pluralidade de especificidades que delimitam realidades amazônicas particulares, as quais não podem ser ignoradas nos processos de gestão e na implementação de políticas públicas. O texto destaca que as desigualdades educacionais observadas nos grupos de municípios tocantinenses refletem desigualdades socioeconômicas. Essas características socioeconômicas representam desafios que, provavelmente, não podem ser superados sem melhorias estruturais. As informações também indicam que a implantação da escola em tempo integral no Tocantins, em cumprimento à Meta do PNE, representa um desafio comum a todos os seus municípios e regiões. A educação integral apresenta-se como uma abordagem essencial para a preservação das tradições e da biodiversidade da Amazônia. Em uma perspectiva crítica de educação integral estão contidas as próprias possibilidades de buscar a transformação social. A efetivação desta concepção de educação implica o enfrentamento dos múltiplos fatores limitantes, internos e externos ao campo da educação, e a defesa de iniciativas mais robustas, em regime de colaboração, territorializadas, intersetoriais e coletivas, com gestão pública e democrática.
PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação; política educacional; gestão da educação; educação municipal no Tocantins; biogeografia.

ABSTRACT
Based on a general and exploratory characterization of the Tocantins Amazon, the objective is to examine the implementation of the full-time education policy, as expressed in Goal 6 of the National Education Plan (PNE/2014-2025), in the Amazon-Tocantins municipalities, identifying limits, challenges, and possibilities for the effective implementation of full-time integral education in this territory. In terms of method and methodology, the study is based on the perspective of historical-dialectical materialism, employing a literature review and empirical-documentary research. The Amazon encompasses one of the world's greatest biodiversities and harbors a plurality of specific characteristics that delineate distinct Amazonian realities, which cannot be ignored in management processes and in the implementation of public policies. The text emphasizes that the educational inequalities observed in the groups of Tocantins municipalities reflect broader socioeconomic inequalities. These socioeconomic characteristics represent challenges that likely cannot be overcome without structural improvements. The information also indicates that the implementation of all-day schooling in Tocantins, in compliance with the PNE Goal, represents a common challenge for all its municipalities and regions. Integral education is presented as an essential approach for preserving the traditions and biodiversity of the Amazon. Within

[1] Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil, Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2959-5573.
[2] Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil, Orcid: https://orcid.org/0009-0008-8812-4564.
[3] Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil, Orcid: https://orcid.org/0009-0009-3379-4672.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

a critical perspective on integral education lie the possibilities for pursuing social transformation. The effective realization of this educational conception implies confronting multiple limiting factors-both internal and external to the field of education—and advocating for more robust initiatives based on collaboration, territorialization, intersectorality, and collectivity, under public and democratic management.
KEYWORDS: National Education Plan; educational policy; education management; municipal education in Tocantins; biogeography.

RESUMEN
A partir de una caracterización general y exploratoria de la Amazonía tocantinense, el objetivo es examinar la implementación de la política de educación integral, conforme a lo expresado en la Meta 6 del Plan Nacional de Educación (PNE/2014-2025), en los municipios amazónico-tocantinenses, identificando límites, desafíos y posibilidades para la efectivación de la Educación Integral a Tiempo Completo en este territorio. En términos de método y metodología, se fundamenta en la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, mediante una revisión de la literatura y una investigación empírico-documental. La Amazonía posee una de las mayores biodiversidades del mundo y alberga una pluralidad de especificidades que delimitan realidades amazónicas particulares, las cuales no pueden ser ignoradas en los procesos de gestión y en la implementación de políticas públicas. El texto destaca que las desigualdades educativas observadas en los grupos de municipios tocantinenses reflejan desigualdades socioeconómicas. Estas características socioeconómicas representan desafíos que, probablemente, no pueden ser superados sin mejoras estructurales. La información también indica que la implantación de la escuela a tiempo completo en Tocantins, en cumplimiento de la Meta del PNE, representa un desafío común para todos sus municipios y regiones. La educación integral se presenta como un enfoque esencial para la preservación de las tradiciones y de la biodiversidad de la Amazonía. Desde una perspectiva crítica de la educación integral se vislumbran posibilidades para buscar la transformación social. La efectivación de esta concepción educativa implica el enfrentamiento de los múltiples factores limitantes, tanto internos como externos al ámbito de la educación, y la defensa de iniciativas más robustas, en régimen de colaboración, territorializadas, intersectoriales y colectivas, con una gestión pública y democrática.
PALABRAS CLAVE: Plan Nacional de Educación; política educativa; gestión educativa; educación municipal en Tocantins; biogeografía.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Amazônia abriga uma das maiores biodiversidades do mundo e comporta uma pluralidade de especificidades que delimitam realidades amazônicas particulares, as quais não podem ser ignoradas nos processos de gestão e na implementação de políticas públicas. Problematizar essa diversidade amazônica é fundamental para a análise das políticas educacionais no Tocantins, estado que integra a Amazônia Legal juntamente com os demais estados da Região Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão (IBGE, [2022], s/p[4]). Além disso,

[4] Sobre a opção pelo estudo de 2019 relativo aos Biomas do Brasil: os dados biogeográficos disponíveis na Cidades@ foram coletados entre novembro e dezembro de 2024. Observamos, porém, que, em janeiro de 2025, essa plataforma foi atualizada e passou a utilizar uma classificação biogeográfica distinta. Anteriormente, com base em um estudo de 2019 (IBGE, 2019, s/p), o IBGE classificava os municípios tanto pelo bioma como pelo ecótono (áreas de transição biogeográfica – municípios interbiomas). A nova classificação leva em conta apenas o bioma predominante e tem fins puramente estatísticos, conforme a Nota Técnica do IBGE (IBGE, 2024, p. 1). Optamos pela classificação de 2019 por possibilitar uma delimitação mais apropriada da região amazônica no Tocantins, visto que abrange tanto os municípios em que predomina a Amazônia quanto aqueles em que esse bioma ocorre. Porém, não encontramos a relação oficial de municípios pela classificação biogeográfica de 2019, o que sugere que ela não foi publicada pelo IBGE e constava apenas na Cidades@, mediante geração de resumos automáticos para cada estado. Alternativamente, a relação dos municípios amazônico-tocantinenses, conforme o estudo de 2019, pode ser obtida por meio da sobreposição de camadas geoespaciais no *software* QGIS (o mesmo

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

essa problematização, ao buscar caracterizar o que constitui a Amazônia no Tocantins, pode ser relevante para a produção de novos conhecimentos, uma vez que existem particularidades que influenciam diretamente os processos de gestão e implementação de políticas educacionais, como a da Educação Integral em tempo Integral.

Como ponto de partida, realizamos buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) utilizando os termos 'Amazônia Legal tocantinense' e 'Amazônia tocantinense'. Para o primeiro termo, obtivemos 8 resultados, dos quais 2 abordavam a educação. Para o segundo termo, encontramos 26 resultados, sendo 5 diretamente relacionados à educação, dos quais 2 também estavam presentes na primeira busca.

Em seguida, ampliamos a busca para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual encontramos 10 trabalhos (5 dissertações e 5 teses) com o termo 'Amazônia Legal tocantinense' e 24 trabalhos (15 dissertações e 9 teses) com o termo 'Amazônia tocantinense'. Observamos que nenhum dos trabalhos encontrados abordou diretamente a educação, permitindo inferir que, embora o debate sobre a Amazônia no Tocantins desperte interesse, ainda é um tema pouco explorado, especialmente no campo da educação.

Nesse contexto, a partir de uma caracterização geral e exploratória da Amazônia tocantinense[5], este artigo tem como objetivo examinar a implementação da política de educação integral, conforme expressa a Meta 6 do PNE/2014-2025, nos municípios amazônico-tocantinenses, identificando limites, desafios e possibilidades para a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral nesse território.

Em termos de método e metodologia, assentamo-nos na perspectiva do materialismo histórico-dialético, com dados e informações provenientes de revisão de literatura e pesquisa empírico-documental no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP Data); e no Programa de Institucionalização e Gestão dos Sistemas Municipais de Ensino/Educação Municipal (PRISME)/Rede ColaborAção Tocantins (RCT), especificamente de 2024, disponíveis na Plataforma AVNEI/PRISME.

que usamos para gerar a Figura 1), bastando, para isto, utilizar os arquivos *shapefile* (*shp*) do mapa dos biomas do Brasil (IBGE, 2019, s/p) e dos limites municipais do Tocantins (IBGE, 2023, s/p).

[5] Optamos pela grafia Amazônia tocantinense com a letra ‘t’ em minúsculo para ficar em conformidade com as regras gramaticais para o uso de adjetivos pátrios, embora sabendo que não é apenas este critério que define a expressão.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

Além desta introdução, o texto está estruturado em três seções, nas quais caracterizamos a Amazônia tocantinense a partir de indicadores socioeconômicos e educacionais e da literatura selecionada; discutimos os fundamentos da prática educativa, delimitando as diferenças entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, e destacamos a relevância das características específicas dos territórios nos processos de gestão e implementação de políticas públicas educacionais; ainda analisamos a experiência dos municípios que compõem a Amazônia tocantinense em relação à implementação da Meta 6 do PNE/2014-2025. Nas considerações finais, apresentamos limites, possibilidades e desafios para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral na Amazônia tocantinense.

Educação na Amazônia Tocantinense

A Amazônia brasileira abriga diversas "amazônias", segundo Rocha (2022, p. 7), o que nos sugere pensar que, também, a Amazônia Legal no Tocantins possui suas particularidades. Ao tratar do Tocantins e da Amazônia, o mesmo autor (2022, 2024) utiliza termos, como Amazônia Tocantina, que engloba municípios situados às margens do rio Tocantins, independentemente da unidade federativa a qual fazem parte, e Amazônia tocantinense, que parece incluir todo o Estado do Tocantins. Neste artigo, nossa abordagem tem caráter exploratório e é focada em dados biogeográficos disponibilizados pelo IBGE para formar arranjos municipais por predominância biogeográfica e ocorrência do bioma amazônico.

Nesse sentido, optamos por utilizar o termo Amazônia tocantinense, pois Amazônia Legal tocantinense expressa uma generalidade que engloba todo o território do Estado do Tocantins, sem considerar, necessariamente, características tipicamente amazônicas. Como nos interessamos pela relevância dessas características nos processos de implementação de políticas públicas educacionais nos municípios amazônico-tocantinenses, reservamos o termo Amazônia Legal tocantinense para questões mais amplas, relacionadas à integração regional com as demais unidades federativas da Região Norte do Brasil, por exemplo.

Em conformidade com nossas consultas ao IBGE Cidades[6], a Amazônia é o bioma predominante em 13 municípios tocantinenses, enquanto o Cerrado predomina em 100. Em outros 26 municípios, predomina o bioma ecótono[7] Amazônia-Cerrado. Assim, podemos dizer que o bioma amazônico ocorre em 39 municípios do Tocantins, denominados neste texto como

[6] Sistema online de consulta, também, conhecido como "Cidades@" (IBGE, [2025], s/p).
[7] Ecótono é "[...] uma zona de transição entre 'ecossistemas' diferentes" (Milan; Moro, 2016. p. 85).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

Amazônia tocantinense, grupo que aglutina os anteriores (Amazônia e Amazônia-Cerrado) e preserva o conjunto de municípios observados no Cerrado.

Nesse entendimento, a Amazônia tocantinense corresponde a 28% do território do Tocantins e possui, segundo o Censo Demográfico do IBGE (2024, s/p), uma população de 467.206 habitantes, cerca de 31% da população do Estado. Segundo a Divisão Regional do Brasil, proposta pelo IBGE (2017a), que organiza o território nacional considerando dinâmicas urbanas e influências intermunicipais, a grande maioria dos municípios da Amazônia tocantinense está localizada na Região Geográfica Intermediária de Araguaína, com exceção de Miranorte e Dois Irmãos, que estão na região de Palmas. Além disso, Araguaína é, também, a Região Geográfica Imediata da maioria dos municípios amazônico-tocantinenses (16), estando os demais situados nas regiões geográficas imediatas de Araguatins (8), Guaraí (8), Colinas do Tocantins (5) e Miracema do Tocantins (2) (IBGE, 2017b, s/p).

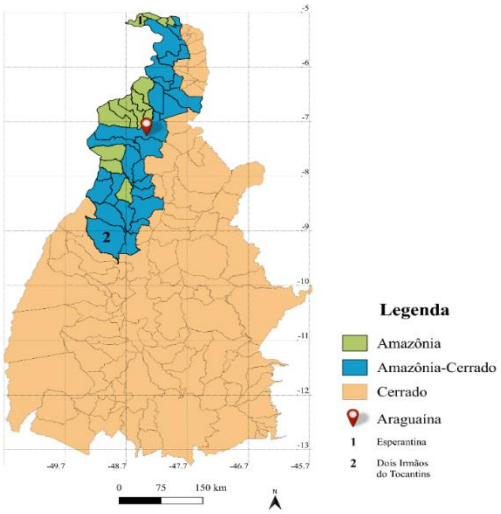
Sobre essas regiões geográficas, Loschi e Ferreira (2017, s/p) explicam:

> As Regiões Geográficas Imediatas correspondem às áreas que procuram (sic) centros urbanos próximos para a satisfação de necessidades imediatas como emprego, saúde, educação, compras de bens e serviços públicos. Já as Regiões Geográficas Intermediárias organizam as Imediatas no território a partir de uma região que oferece serviços mais complexos como serviços médicos especializados ou grandes universidades.

Dadas essas características iniciais, Araguaína ocupa posição de destaque na Amazônia tocantinense. Com população expressiva de 171.301 habitantes, superior a dos demais municípios da região, articula tanto a oferta de serviços básicos quanto a de serviços mais complexos. Além disso, conforme representado na Figura 1, o município está localizado em posição geograficamente intermediária em relação aos pontos extremos dessa região: Esperantina, ao Norte, e Dois Irmãos, ao Sul, o que pode favorecer a integração regional dos municípios amazônico-tocantinenses.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

FIGURA 1 – Municípios Tocantinenses por Bioma Predominante (2019)



Fonte: Autoria própria a partir de dados do IBGE Cidades.

O mapa evidencia o contraste territorial entre os biomas no Tocantins, revelando que, além da disparidade em termos de território e número de municípios, as diferenças entre os grupos são também bastante expressivas em aspectos socioeconômicos, conforme ilustrado na tabela a seguir.

TABELA 1 - Indicadores socioeconômicos dos municípios tocantinenses por bioma

Grupos	PIB per capita médio ponderado (2021)	Média salarial ponderada (2022)	População com até ½ salário mínimo (2010)	IDHM (2010)
Amazônia	R$ 23.317,54	1,81	46,60%	0,622
Amazônia-Cerrado	R$ 26.085,39	1,98	39,10%	0,696
Cerrado	R$ 35.940,47	2,86	38,30%	0,698
Tocantins	R$ 32.765,37	2,66	38,90%	0,694

Fonte: Autoria própria a partir de dados do IBGE Cidades.

Os dados da tabela indicam diferenças significativas entre os grupos, como o fato de haver maior proporção de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos municípios em que ocorrem o bioma amazônico, sobretudo nos do subgrupo Amazônia. Na tabela a seguir, sintetizamos resultados de indicadores educacionais disponíveis no Cidades@ para, em seguida, destacar possíveis interações entre esses indicadores.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

TABELA 2 – Indicadores educacionais dos municípios tocantinenses agrupados por bioma predominante e ocorrência do bioma Amazônia

Grupos	**Média de matrículas/escola no EF**	**Média de professor/ escola no EF**	**Média da relação aluno/professor no EF**	**IDEB dos Anos Iniciais do EF**	**IDEB dos Anos Finais do EF**
Tocantins	182,82	10,47	17,45	5,3	4,8
Amazônia	127,55	8,37	15,23	4,5	4,3
Amazônia-Cerrado	201,98	10,84	18,64	5,5	4,8
Cerrado	181,72	10,56	17,21	5,2	4,8
Amazônia tocantinense	185,33	10,29	18,02	5,4	4,7

Fonte: autoria própria a partir de dados do IBGE Cidades, 2023.

Com base nos dados representados na Tabela 2, reforçamos a constatação de que a Amazônia tocantinense não constitui um bloco homogêneo composto por Amazônia e Amazônia-Cerrado.

Nossa síntese sobre os dados até aqui examinados evidencia que as desigualdades educacionais observadas nos grupos de municípios tocantinenses, seja pela predominância biogeográfica ou por ocorrência do bioma amazônico, refletem desigualdades socioeconômicas. Essa tendência geral explica, em grande medida, os baixos resultados do grupo Amazônia no IDEB, uma vez que se trata do grupo que com o menor PIB per capita, a menor média salarial, o maior percentual de pessoas vivendo com até meio salário mínimo e o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Essas características socioeconômicas representam desafios que, provavelmente, não podem ser superados sem intervenções estruturais, visto que até mesmo algumas características educacionais favoráveis, em comparação com os demais grupos, foram incapazes de garantir desempenho educacional mais expressivo ao conjunto dos municípios em que predomina o bioma amazônico.

As médias de matrículas e de professor por escola e da relação aluno por professor permitem elucidar, em alguma medida, desafios que os grupos de municípios encontraram para manter o desempenho educacional na transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Por exemplo, menor média de matrículas por professor possibilita maior tempo de atendimento docente individualizado; e escolas menos lotadas podem ser geridas de forma mais efetiva, pois podem receber menor pressão externa e interna. Como vimos na Tabela 2, Amazônia-Cerrado foi o grupo que apresentou as maiores médias de matrículas e professor por escola e da relação aluno por professor, considerando a predominância do bioma; enquanto a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

Tabela 3 mostra que esse grupo registra a maior queda de desempenho na transição entre os níveis.

TABELA 3 – *Ranking* de equilíbrio na transição de resultados do IDEB em municípios tocantinenses pela predominância biogeográfica e ocorrência do bioma amazônico (2023)

Grupos	IDEB/Anos Iniciais	IDEB/Anos Finais	Diferença	Posição
Amazônia	4,5	4,3	0,2	1º
Cerrado	5,2	4,8	0,4	2º
Tocantins	5,3	4,8	0,5	3º
Amazônia-Cerrado	5,5	4,8	0,7	4º
Amazônia tocantinense	5,4	4,7	0,7	4º (empate)

Fonte: Autoria própria a partir de dados do IBGE Cidades, 2023.

A ponderação entre as tabelas reforça a compreensão de que comparar grupos considerando apenas os resultados do IDEB é inadequado, visto que fatores externos às escolas podem influenciar o processo de produção dos resultados. A avaliação, como ressaltam Schneider e Nardi (2019, p. 104), "[...] coloca em causa apenas o desempenho dos estudantes e das escolas, excluindo outros fatores que intervêm nas condições de qualidade". Essa observação reforça a necessidade de conhecermos a diversidade de características territoriais, como socioeconômicas e biogeográficas, de analisarmos como elas influenciam o processo de implementação de políticas públicas.

Uma característica peculiar da Amazônia tocantinense diz respeito à presença de povos originários. Enquanto a Amazônia brasileira é comumente associada à maior presença de populações indígenas e quilombolas, no território tocantinense estão localizados, em sua grande maioria, nos municípios onde predomina o Cerrado, conforme a Tabela 4.

TABELA 4 – Distribuição de indígenas e quilombolas nos municípios tocantinenses por predominância biogeográfica e ocorrência do bioma Amazônia

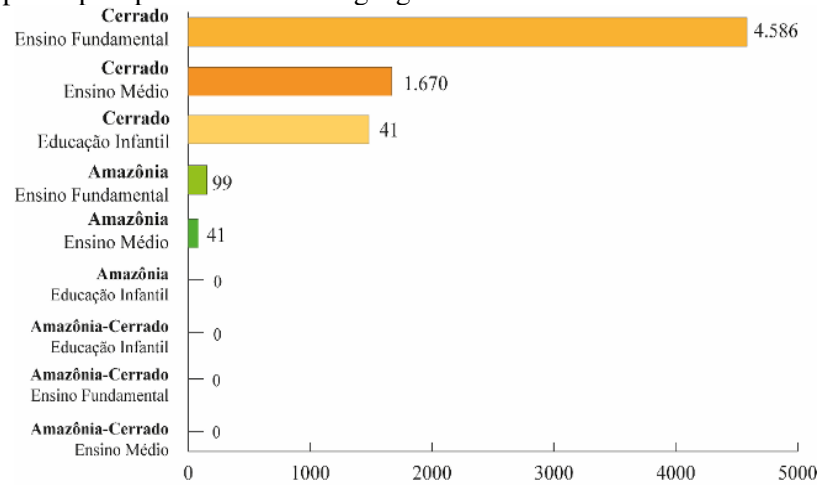
Grupos	População indígena	População quilombola
Tocantins	20.023 (100%)	13.077 (100%)
Amazônia	521 (2,6%)	2.534 (19,4%)
Amazônia-Cerrado	760 (3,8%)	161 (1,23%)
Cerrado	18.742 (93,6%)	10.382 (79,4%)
Amazônia tocantinense	1.281 (6,4%)	2.695 (20,6%)

Fonte: autoria própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2024b).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

Para o Censo Educacional, “a educação escolar indígena é oferecida exclusivamente para alunos indígenas, por professores prioritariamente oriundos das respectivas comunidades” (INEP, 2024, s/p). Esse fato indica que a proporção de povos originários vivendo na Amazônia tocantinense, além de pouco expressiva em relação ao Cerrado, pode ser, em grande parte, oriunda de processos de migração interna, visto que Araguaína é o principal destino de quem busca serviços básicos e especializados na região. A distribuição de matrículas na Educação Básica Indígena, conforme a Figura 2, parece sustentar essa compreensão.

FIGURA 2 – Distribuição das matrículas da Educação Básica Indígena nos municípios tocantinenses agrupados pela predominância biogeográfica e ocorrência do bioma amazônico



Fonte: autoria própria a partir de dados do INEP Data/Censo Escolar da Educação Básica 2022 (INEP, 2024).

A ausência de matrículas na educação indígena em todas as etapas da Educação Básica no grupo Amazônia-Cerrado pode estar relacionada ao fato de não haver delimitação de terras indígenas na região, enquanto no grupo Amazônia localiza-se na Terra Indígena Xambioá (ISA, 2025), onde, provavelmente, ocorrem as matrículas no Ensino Fundamental e Médio nessa região na Educação Indígena.

Destacamos, ainda, as características de localidade, cor/raça, sexo e jornada escolar na Amazônia tocantinense a partir do número bruto de matrículas na Educação Básica, representadas na Tabela 5.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

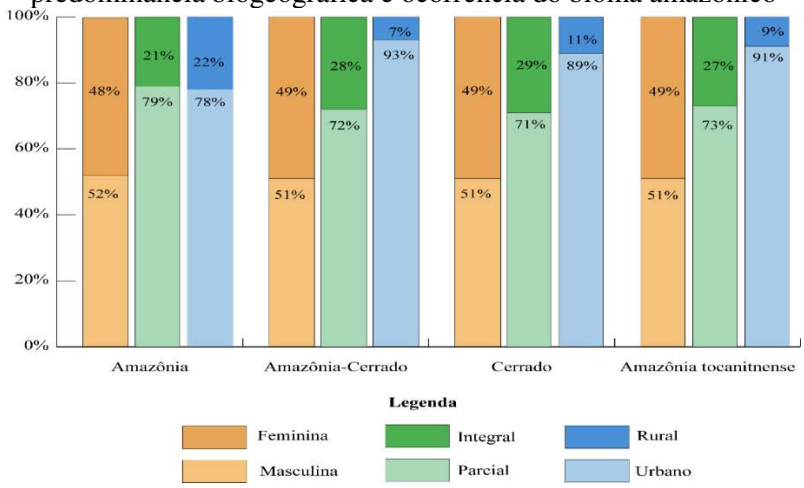
TABELA 5 – Matrículas na Educação Básica por localização, cor/raça, sexo e jornada escolar - Tocantins (2023)

Localização		**Sexo**		**Jornada**	
Rural	Urbana	Feminina	Masculina	Integral	Parcial
40.077	344.130	188.665	196.542	103.906	281.301
Total: 385.207 matrículas					

Fonte: autoria própria a partir de dados do INEP Data/Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP, 2024).

Proporcionalmente, os números da tabela estão distribuídos de forma ligeiramente equilibrada entre os grupos (Figura 3). Considerando o agrupamento por bioma amazônico, a Amazônia tocantinense apresenta características bastante semelhantes se comparada ao Cerrado. Por outro lado, o agrupamento por predominância biogeográfica indica que o grupo Amazônia se distingue pela maior proporção de matrículas rurais, embora correspondam a menos de um terço do total, e pela menor proporção de matrículas em tempo integral.

FIGURA 3 – Matrículas por localidade, sexo e jornada escolar nos municípios tocantinenses pela predominância biogeográfica e ocorrência do bioma amazônico



Fonte: autoria própria a partir de dados do INEP Data/Censo Escolar da Educação Básica, 2023 (INEP, 2024).

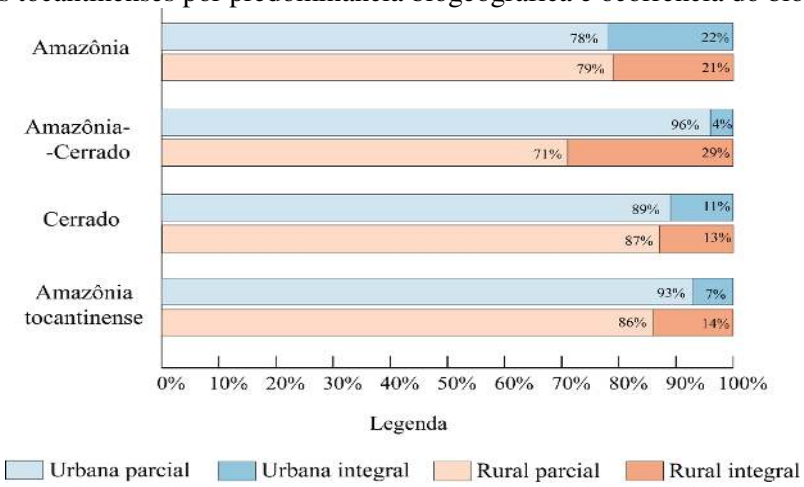
A Figura 3 mostra que os municípios tocantinenses possuem ampla margem de possibilidade para implementação da educação em tempo integral. Embora, em alguns grupos, esse percentual se aproxime dos 30%, ponderamos que ele agrega tanto matrículas propriamente em tempo integral como matrículas em jornada ampliada, limitando a possibilidade de análise a partir desses dados, pois esses termos implicam diferenças conceituais profundas, como veremos na próxima seção. Isso ocorre porque o Censo Escolar considera como tempo integral as matrículas de alunos(as) que permanecem, no mínimo, 35

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

horas semanais presencialmente na escola, independentemente de essa permanência ocorrer apenas em turmas regulares de escolarização ou em turmas regulares e atividades complementares.

Ainda que a proporção de matrículas em tempo integral seja bastante similar em todos os grupos, a desagregação dessas matrículas entre zonas rural e urbana (Figura 4) revela realidades bem diferentes. Por exemplo, o grupo Amazônia-Cerrado possui, em comparação com Amazônia e Cerrado, a menor proporção de matrículas rurais totais; por outro lado, apresenta a maior proporção de matrículas rurais integrais. Todavia, a relação de proporcionalidade entre os grupos sugere muito mais a influência de características específicas dos grupos do que mera relação inversamente proporcional, embora ela possa ocorrer em alguns casos. Se houvesse tal relação, a menor proporção de matrículas rurais totais implicaria em maior proporção de matrículas integrais totais rurais, assim como a menor proporção de matrículas urbanas implicaria em maior proporção de matrículas urbanas integrais, mas isso não ocorre, como podemos constatar na figura a seguir.

FIGURA 4 – Proporção de matrículas rurais integrais e parciais e matrículas urbanas rurais e integrais nos municípios tocantinenses por predominância biogeográfica e ocorrência do bioma amazônico



Fonte: autoria própria a partir de dados do INEP Data/Censo Escolar da Educação Básica, 2023 (INEP, 2024).

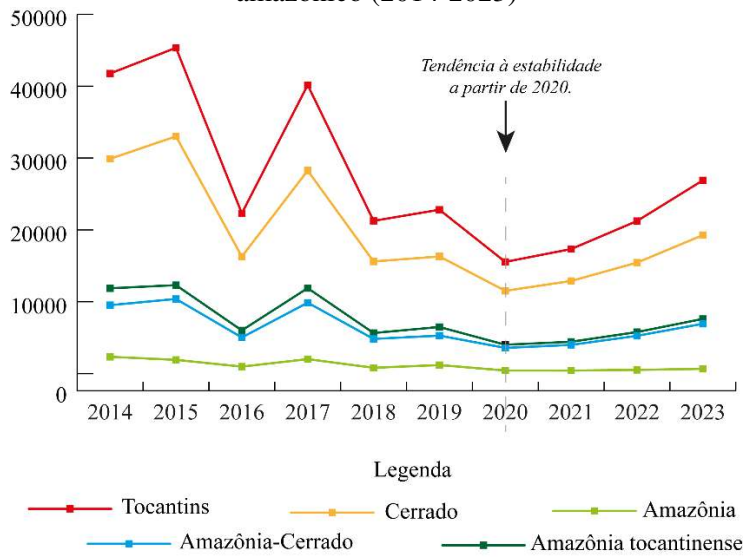
As informações representadas no gráfico mostram, ainda, que a implantação da escola em tempo integral no Tocantins é um desafio em comum a todos os grupos, seja no meio urbano ou rural.

Ao analisarmos a evolução das matrículas em tempo integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental, constatamos que a cobertura educacional oscilou bastante no período pré-

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

pandêmico, atingindo os menores números no ano de 2020. A partir desse ano, observamos uma tendência de retomada com menos oscilações, embora o grupo Amazônia indique maiores dificuldades para consolidar esse processo. Essa dinâmica pode ser observada na figura a seguir.

FIGURA 5 – Evolução do número de matrículas em tempo integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental nos municípios tocantinenses por predominância biogeográfica e ocorrência do bioma amazônico (2014-2023)



Fonte: autoria própria a partir de dados do INEP Data/Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024).

A dissonância observada no grupo Amazônia pode estar relacionada a fatores demográficos ou de infraestrutura. Por outro lado, além de questões associadas a migrações e infraestrutura, a tendência progressiva e estável observada de forma mais acentuada nos demais grupos pode indicar iniciativas mais robustas voltadas à implementação da educação em tempo integral.

Diante do exposto, reiteramos que a Amazônia tocantinense não deve ser tratada como um bloco homogêneo e tampouco ser concebida como a síntese das mesmas características comumente associadas à Amazônia brasileira. Por outro lado, ao agruparmos os municípios tocantinenses segundo a predominância biogeográfica e ocorrência do bioma amazônico, avaliamos que os resultados das análises dos indicadores socioeconômicos e educacionais disponíveis no IBGE Cidades são insuficientes para sustentar a existência de uma região de municípios tipicamente amazônicos no Tocantins, com características educacionais próprias. Isso não significa que essa região não exista, indica apenas que precisamos considerar outros aspectos que não foram contemplados no conjunto de dados analisados neste texto.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

Os limites, desafios e possibilidades evidenciados pela análise não são exclusividade dos municípios amazônico-tocantinenses. A subdivisão em Amazônia e Amazônia-Cerrado sugere que fatores relacionados à infraestrutura influenciam de maneira decisiva a caracterização educacional dos grupos, algo que, possivelmente, também seria observado no interior do grupo Cerrado, caso ele fosse desagregado em municípios menores. Este cenário reforça, portanto, a necessidade da realização de mais pesquisas de caráter exploratório tematize a educação na Amazônia tocantinense.

Educação Integral em Tempo Integral: fundamentos e perspectivas para uma política educacional multisetorial e territorializada

Posser, Almeida e Moll (2016) destacam a importância das políticas públicas e ações de educação integral na história da educação brasileira. Moll, Silva e Agliardi (2024) reforçam a concepção como um direito, vinculando-a à defesa da escola pública e da democracia. As autoras demonstram que as primeiras discussões sobre a educação integral ganharam força, no contexto dos anos 1950, com Anísio Spínola Teixeira, idealizador da Escola Parque, em Salvador-BA, que integrava o ensino regular à cultura, ao esporte e às atividades sociais, com vistas a formar cidadãos conscientes para uma sociedade democrática. Esse modelo inspirou Darcy Ribeiro a promover, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro-RJ, constituindo-se também enquanto uma das experiências de educação integral no Brasil (Fochesato, 2022).

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) consolidou a educação como um direito de todos e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental. Embora o texto constitucional não faça referência direta à educação integral, analistas defendem que a expressão "pleno desenvolvimento" contida no artigo 205 sugere uma orientação que apenas a educação integral seria capaz de atender plenamente (Silva; Pinto Silva, 2012, p. 23).

Em seguida, temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394) (Brasil, 1996), que, inicialmente, apresentava uma abordagem de tempo integral com foco no ensino fundamental conforme o artigo 34: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Apesar de não estabelecer prazos ou formas específicas, a norma descentralizou aos sistemas de ensino a possibilidade de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

organização, como observamos no parágrafo 2º do artigo 34: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".

Em 2024, a Lei nº 14.945 (Brasil, 2024a) alterou a LDB, incorporando uma concepção ampliada de formação integral para os estudantes do ensino médio, aspecto até então pouco explorado em seus artigos. Essa mudança reflete um compromisso maior com a formação completa do estudante, contemplando aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais, alinhando-se a uma perspectiva de Educação Integral e formação plena.

Em relação aos prazos, a Lei nº 14.945 avançou ao delimitar cronogramas específicos. O §1° do artigo 24 definiu que a ampliação da carga horária de 1.000 para 1.400 horas deverá observar os prazos e metas definidos no Plano Nacional de Educação. Além disso as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento, conforme o inciso I do artigo 5º, deveriam ser estabelecidas, em regime de colaboração, até o final de 2024, e o inciso II do artigo 5º estabelece que os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do novo currículo no ano letivo de 2025.

Por outro lado, a Lei nº 14.945 não avançou no que diz respeito ao financiamento, uma vez que não há menção a mecanismos ou fontes de recursos para a sua implementação, deixando essas definições, novamente, para os sistemas de ensino. Considerando, de forma geral, os desafios estruturais decorrentes de uma concepção ampliada de educação e, particularmente, os desafios impostos pelo novo ensino médio, municípios com maior vulnerabilidade socioeconômica, como aqueles pertencentes ao grupo Amazônia, podem enfrentar dificuldades significativas para efetivar as mudanças propostas.

Nesse campo de discussão, a educação integral configura-se como proposta de educação que vai além da jornada escolar formal e fragmentada, porque busca uma formação holística e ampliada do estudante, relacionando aspectos acadêmicos, emocionais, sociais e culturais. Essa abordagem visa à formação integral do sujeito, levando em conta suas potencialidades, limites e relações nas múltiplas dimensões do ser humano (Gallo, 2018). Portanto, educação integral envolve práticas pedagógicas que valorizam a conexão entre os conhecimentos adquiridos na escola e na realidade do estudante, com foco na sua formação ampla, cidadã, democrática, e o respeito e valorização dos saberes e conhecimentos que vão além do saber formal, tradicionalmente dividido em partes ou áreas de conhecimento.

A educação integral pode ser um caminho estratégico para o desenvolvimento sustentável e o fortalecimento das identidades locais (Brasil, 2024b). Nesse sentido, a Amazônia e a educação integral são assuntos intrinsecamente interligados, se considerarmos,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

de maneira pontual, questões como diversidade cultural, social e ecológica da região e a necessidade de efetivação de um modelo educacional que aborde essas especificidades de maneira orgânica e integral.

A Amazônia tocantinense é uma região historicamente rica de diversidade cultural, abrigando em seu território povos e saberes ancestrais que congregam em uma relação de respeito e interdependência com a floresta. A educação integral, por sua vez, busca considerar todas as dimensões do ser humano: social, física, afetiva e cognitiva (Brasil, 2024b). Esse tipo de abordagem educacional é essencial tanto para preservação das tradições presentes na Amazônia quanto para a conservação da biodiversidade local.

A educação integral tem possibilidades e potencial de ser um modelo ou ação educacional protagonista para valorizar e preservar as diversas culturas presentes na Amazônia tocantinense, fomentando um ambiente de aprendizado que respeite e relacione os saberes tradicionais com os diversos saberes e conhecimentos adquiridos pelas sociedades ao longo do tempo. Nesse sentido, podemos incluir, como parte integrante de um currículo abrangente, democrático e social, o respeito às práticas de manejo sustentável da terra e uso de plantas medicinais. Essa perspectiva implica que o território seja compreendido "[...] como uma dimensão social, contrapondo-se à concepção tradicional advinda da geografia clássica que o concebe como um mero espaço-suporte de elementos naturais a ser utilizado e dominado por um Estado nacional soberano, no processo de se desenvolvimento político-territorial" (Oliveira; Hage, 2011. p. 144). Assim, a articulação do potencial pedagógico contido em uma proposta de educação integral pressupõe uma abordagem intersetorial e contextualizada, capaz de dialogar com as especificidades socioterritoriais da região.

Ao considerar o território[8] como uma categoria essencial para a compreensão das realidades sociais, ele passa a ser entendido como base para a distribuição equitativa e justa de bens e serviços públicos. Nesse contexto, a Amazônia tocantinense apresenta tanto semelhanças quanto especificidades que devem ser respeitadas. Segundo o Caderno de Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, do Ministério da Educação (Brasil, 2009, p. 37):

> As pessoas vivem em algum lugar e tendem a viver naturalmente juntas. Isso nos faz pensar em espaços mais ou menos delimitados de complexidade social. Mesmo a menor cidade divide seus habitantes e suas casas em grupos. Podemos chamar de comunidade os territórios ou bairros, um conjunto de bairros, algumas ruas, mas

[8] O território é o espaço onde todas as ações, paixões, poderes e fraquezas se manifestam, representando o local em que a história humana se realiza plenamente por meio das manifestações de sua existência. (Milton Santos 1999).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

> sempre são locais onde as pessoas conseguem alguma familiaridade social, geográfica e histórica, onde vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns.

Nesse sentido, a territorialização possibilita que as políticas públicas educacionais atendam diretamente às necessidades específicas de cada território, considerando fatores como pobreza e desigualdade de acesso. Uma análise educacional territorializada pode fomentar um debate mais estruturado sobre o acesso a serviços integrados, favorecendo o desenvolvimento pleno dos estudantes. Além disso, essa abordagem fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, contribuindo para a redução da evasão escolar e ampliando as oportunidades de aprendizado, especialmente para grupos marginalizados.

Com base em nosso objetivo neste trabalho, buscamos compreender de que maneira as experiências dos municípios tocantinenses no contexto da educação integral se relacionam com a caracterização inicial da Amazônia tocantinense. Para essa reflexão, utilizamos dados produzidos no âmbito PRISME, em 2024, disponíveis na Plataforma AVNEI (PRISME, 2024a), os quais refletem níveis de implementação da ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, bem como os obstáculos encontrados nesse processo.

O PRISME é um programa que realiza formação continuada em política/gestão educacional, integrando a RCT, em colaboração com o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Universidade Federal do Tocantins, Ministério Público do Tocantins, Secretaria de Estado da Educação e Associação Tocantinense dos Municípios (Lagares; Sousa; Silva; Fonsêca, 2023).

O PRISME realiza, anualmente, movimentos formativos com municípios que aderem à sua proposta pedagógica. A formação abrange Dirigentes Municipais de Educação, membros da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação, representantes das unidades escolares municipais, do Conselho do Fundeb, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Permanente de Educação Municipal, dos(as) técnicos(as) lotados(as) na Secretaria Municipal de Educação, servidores(as) responsáveis pelo ICMS Educacional, entre outros. Em 2024, o Programa contou com a adesão de 105 dos 139 municípios tocantinenses, totalizando 1.527 pessoas inscritas (PRISME/RCT, 2024a).

De acordo com o Relatório Final da Coordenação de Formação do PRISME, (PRISME/RCT, 2024a, p. 8; grifos nossos),

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

> O movimento formativo PRISME 2024 teve como centralidade fazer o diagnóstico da educação tomando como referência as políticas educacionais expressas nos Planos Municipais de Educação (PME). Para tanto foi elaborado e aplicado um instrumento de coleta de dados e informações estruturado em 5 Atividades Assíncronas. Resultante desse esforço de pesquisa junto aos municípios apresentados, na sequência, expressando **o nível e os obstáculos referente à realização de 21 políticas educacionais** agrupadas, simultaneamente, em 11 Regionais de Ensino PRISME. Trata-se das respostas dadas à Atividade Assíncrona IV (Parte 1) com 12 questões e Atividade Assíncrona IV (Parte 2) com 9 questões.

As Atividades Assíncronas foram explicadas pelos(as) formadores(as) em momentos síncronos virtuais e foram respondidas no AVNEI/UFT, de forma coletiva por município. Cada questão tinha três partes: assinalar o nível de realização da política; indicar obstáculos (se não fosse nível pleno); e transcrever a(s) meta(s) do Plano Municipal de Educação (PME) que estivessem em consonância com o PNE em relação à política avaliada pela questão. Destacamos, exclusivamente, os resultados da primeira e da segunda parte da Questão 6 da Atividade Assíncrona IV (Parte 1), por expressarem os níveis de realização da política de ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental no âmbito dos municípios tocantinenses, bem como os obstáculos à sua implementação[9]. Vejamos o enunciado dessa questão:

> No que se refere à política educacional para o Ensino Fundamental de 9 Anos - percentual de oferta de jornada ampliada (contraturno) com o aumento do período de permanência dos estudantes na escola ou em atividades escolares - assinale a única alternativa que indica como se encontra os SME [Sistema Municipal de Educação/Ensino] do município (PRISME/RCT, 2024b, s/p).

Os inscritos deveriam, coletivamente, definir o nível de atendimento da política em seus municípios, assinalando entre: Nível 1 (“abaixo do básico”, atendimento de 0% a 25% da política); Nível 2 (“básico”, 25% a 50%); Nível 3 (“mediano”, 50% a 75%); Nível 4 (“avançado”, 75% a 100%); e Nível 5 (“pleno”, 100%). Se o atendimento não fosse pleno, deveriam assinalar um ou mais obstáculos, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 - Obstáculos à realização plena de políticas municipais de educação

Obstáculos	Descrição
A	Os recursos financeiros destinados à educação municipal foram insuficientes.
B	O SME priorizou na década de vigência do PME 2015-2025 outras políticas e ações no âmbito da educação municipal.
C	O SME optou por acompanhar e fiscalizar esta política pela esfera privada e, só complementarmente, realizá-la com recursos do município.

[9] A questão busca conhecer qual o nível de realização da Meta 6 do PNE 2014-2025: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (Brasil, 2014).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

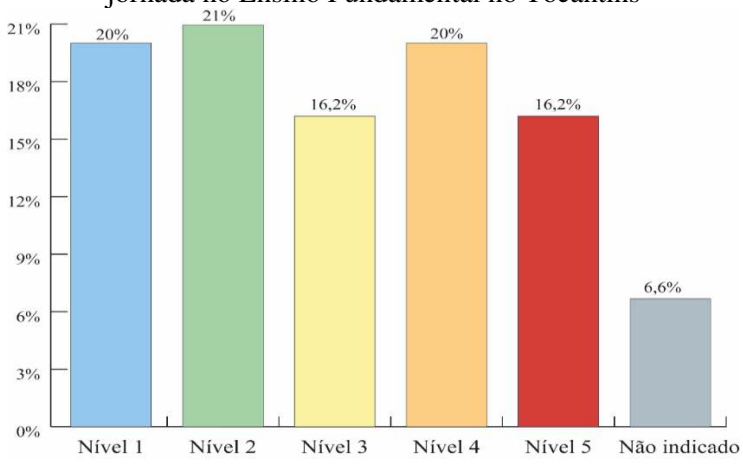
D	Os recursos humanos (professores e demais trabalhadores da educação) disponíveis no âmbito do SME foram insuficientes para a realização da política.
E	As condições materiais foram insuficientes – como infraestrutura, transporte etc. – , o que impediu a realização plena da política em pauta.
F	Outros obstáculos (descrever quais).
G	Não se aplica à realidade da educação municipal (realização plena da política).

Fonte: PRISME/RCT, 2024a.

Tabulando os dados e as informações dos municípios, segundo critérios biogeográficos, observamos que, dos 105 municípios aderentes ao PRISME em 2024, 28 pertencem ao grupo da Amazônia tocantinense (sendo 10 na Amazônia e 18 na Amazônia-Cerrado), enquanto 77 estão localizados no Cerrado.

Considerando que cada município poderia assinalar apenas um nível de realização da política (ou nenhum – resultando em "Não indicado"), calculamos os percentuais dividindo o número de indicações de cada nível pelo total de municípios que aderiram ao PRISME/RCT em 2024, determinando, assim, a distribuição total de municípios por nível no Tocantins, conforme a Figura que segue.

FIGURA 6 - Distribuição total de municípios por Nível de realização da política de ampliação da jornada no Ensino Fundamental no Tocantins



Fonte: autoria própria com base nos dados do AVNEI/PRISME/RCT (2024a).

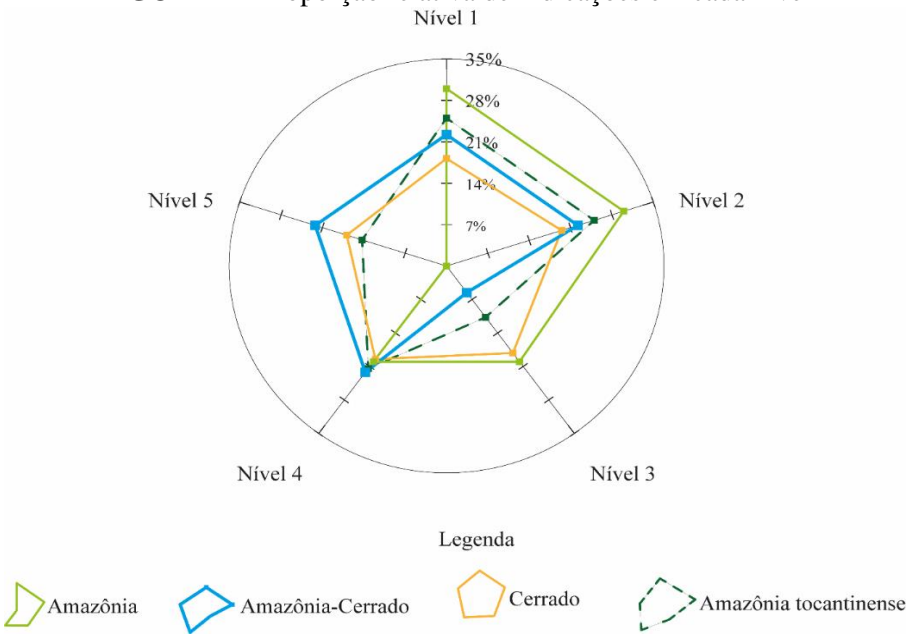
O gráfico mostra que houve boa participação dos municípios, uma vez que o percentual de "Não indicação" de nível ficou abaixo de 7% em relação aos 105 municípios participantes. Além disso, observamos equilíbrio relativo na distribuição de municípios, isto é, diferentes níveis de realização da política com percentuais bem próximos entre si.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

Por um lado, a somatória das proporções dos níveis 1, 2 e 3 indica que cerca de 57% dos municípios tocantinenses ainda estão em estágios iniciais ou mediano de implementação da política. Em contrapartida, a somatória das proporções dos níveis 4 e 5 sugere que, aproximadamente, 36% dos municípios estão em estágio avançado ou pleno de realização da política de ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental. A Figura também sugere que a maioria dos municípios tiveram mais facilidade para chegar até o Nível 2 e mais dificuldade para chegar ao Nível 5, o que sugere diferenças significativas entre os grupos – que possivelmente serão captadas na análise das indicações de obstáculos.

Ainda em relação à indicação de níveis, dividimos o número de indicações de cada nível pelo total de municípios no respectivo grupo. Determinamos, assim, a proporção relativa de indicações em cada nível para cada grupo, cujos padrões estão representados na Figura 7.

FIGURA 7 - Proporção relativa de indicações em cada nível



Fonte: autoria própria a partir de dados do PRISME/RCT, 2024 (AVNEI, 2024).

A variação dos polígonos no gráfico indica padrões distintos na distribuição dos municípios por nível em cada grupo. A forma irregular do polígono referente à Amazônia tocantinense sugere grandes variações internas entre os municípios do grupo, enquanto o Cerrado mostra mais equilíbrio.

Os picos elevados observados nos grupos da Amazônia e, em menor proporção, de Amazônia-Cerrado, nos Níveis 1 e 2, em comparação com grupo do Cerrado, revelam um

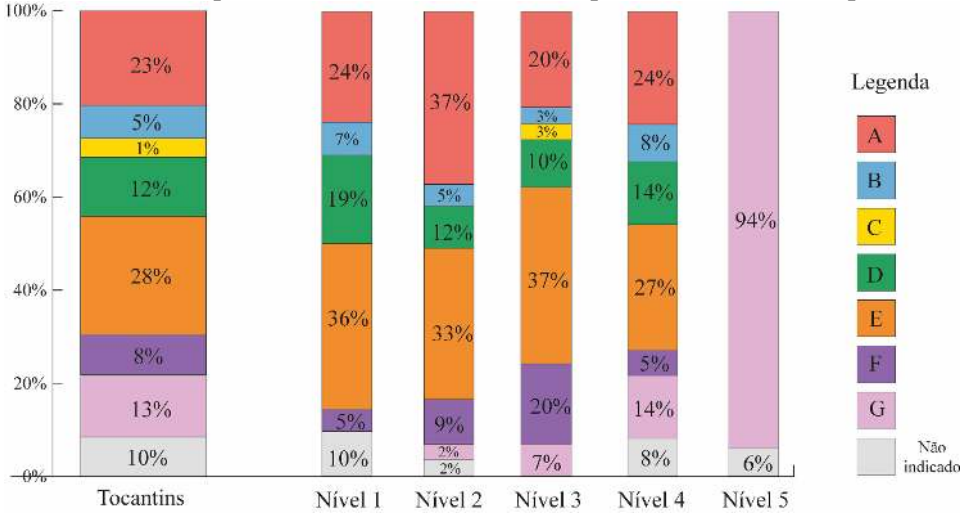
Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

padrão consistente com a discrepância observada na seção "Amazônia tocantinense...", sugerindo que grupos com maior proporção de municípios em situação de vulnerabilidade, evidenciada por indicadores socioeconômicos, tendem a apresentar desempenhos educacionais menos expressivos.

A Amazônia tocantinense apresentou maiores dificuldades para implantar a política de forma plena (Nível 5) ou avançada (Nível 4) em comparação ao Cerrado. Visto que o grupo Amazônia não registrou nenhuma realização plena da política e concentrou os maiores percentuais nos Níveis 1 e 2, o desempenho da Amazônia tocantinense reflete bastante as dificuldades dos municípios de predominância amazônica, embora Amazônia-Cerrado tenha registrado o maior percentual de realização plena da política.

A análise dos obstáculos assinalados pelos municípios possibilita interpretações mais apuradas desses resultados. A Figura 8 mostra a ocorrência dos obstáculos considerando o total de municípios participantes.

FIGURA 8 - Frequência total de obstáculos e frequência de obstáculos por Nível



Fonte: autoria própria a partir de dados do PRISME/RCT, 2024 (AVNEI, 2024).

O gráfico revela que participantes de alguns municípios possivelmente se confundiram ao indicar os obstáculos, visto que a opção "G", que deveria ser assinalada exclusivamente por os municípios que realizaram plenamente a política de ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental, foi assinalada algumas vezes nos níveis de 2 a 4. Além disso, outros municípios deixaram de indicar os obstáculos, embora tenham assinalado níveis de 1 a 4. Os percentuais referentes a esses possíveis equívocos então localizados nos níveis 1, 2, 3 e 4, o que pode indicar dissonância entre o que foi solicitado pelos formadores e o que foi realizado pelos(as)

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

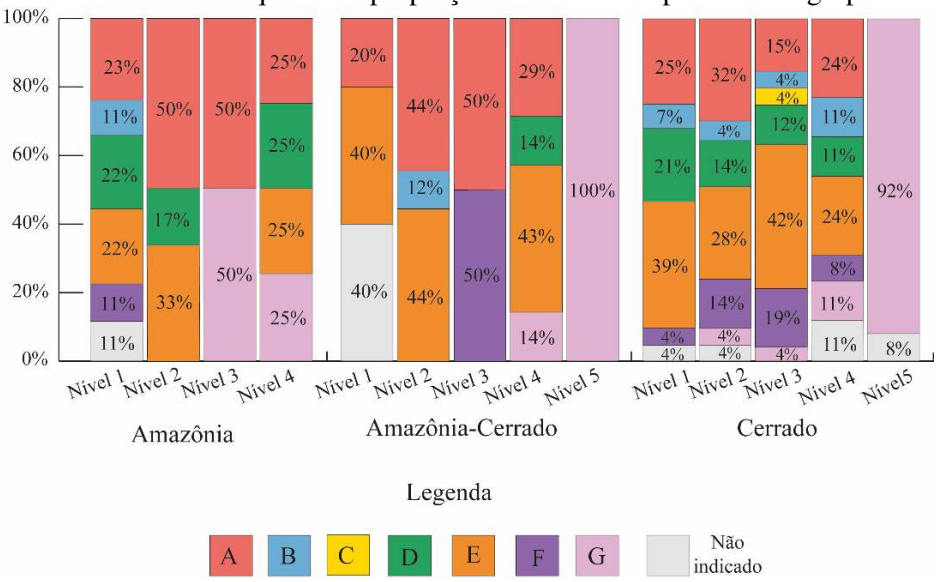
participantes. Os obstáculos de “A” a “E” concentram informações mais relevantes para compreensão dos principais desafios encontrados pelos municípios.

O obstáculo “F” foi disponibilizado aos(às) participantes para que pudessem indicar textualmente se o município representado por eles(as) teria encontrado obstáculos diferentes dos listados de “A” a “E” no processo de implementação da política de ampliação da jornada escolar. Porém, apenas 14 municípios (ou cerca de 8% dos municípios) assinalaram o obstáculo “F” e, mesmo assim, os textos informados ou não indicavam necessariamente obstáculos ou indicavam obstáculos já disponíveis no rol de opções da questão. Por um lado, isso sugere que a questão foi bem estruturada, visto que as opções de obstáculos de “A” a “E” foram capazes de capturar os desafios gerais à implementação da política. Por outro lado, mostra que a questão pode não ter sido bem compreendida por todos(as) os(as) participantes, considerando que algumas transcrições não indicavam obstáculos. De todo modo, as indicações do obstáculo “F” reforçam desafios já indicados nos obstáculos “A”, “D” e “E”, razão pela qual os priorizamos na análise.

A frequência dos obstáculos “A” e “E” sugere que a grande maioria dos municípios tocantinenses não consegue efetivar plenamente a política de ampliação da jornada escolar principalmente por falta de recursos financeiros. Todavia, a insuficiência de professores(as) e demais trabalhadores(as) da educação, indicada pela frequência do obstáculo “D”, possui relevância significativa, sobretudo nos níveis iniciais de implementação da política. Ressaltamos, no entanto, que essa dinâmica varia quando analisamos os dados considerando a predominância biogeográfica dos municípios, conforme a Figura 9, que mostra como as dificuldades se distribuíram regionalmente.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

FIGURA 9 - Frequência e proporção de obstáculos por níveis e grupos



Fonte: autoria própria a partir de dados do PRISME/RCT, 2024 (AVNEI, 2024).

O gráfico mostra que, nos níveis do grupo Amazônia, estão as maiores ocorrências proporcionais de indicações indevidas do obstáculo "G" e 11% de "Não indicado". Este padrão é observado de forma inversa, mas ainda em proporções significativas, nos níveis do grupo Amazônia-Cerrado, com 40% de "Não indicado" e "14%" de "Não se aplica" (obstáculo "G"). Essas dissonâncias indicam que uma parcela significativa dos municípios desses grupos não forneceu as devidas informações acerca dos obstáculos à ampliação da jornada escolar. Assim, em uma possível comparação com o Cerrado, que apresenta melhor preenchimento de dados, a Amazônia tocantinense teria menos informações disponíveis para a análise de obstáculos, o que poderia limitar a identificação de desafios enfrentados pelo conjunto dos municípios amazônicos-tocantinenses.

Embora as dissonâncias possam influenciar o desempenho dos grupos, constatamos que a predominância dos obstáculos "A" e "E" em todos os grupos e em quase todos os níveis sugere que financiamento e infraestrutura são desafios relevantes e ocorrem independentemente de região ou nível de implementação da política, enquanto a variação na frequência e proporção do obstáculo "D" sugere discrepâncias significativas entre os grupos – sendo Amazônia o que registra, proporcionalmente, os maiores desafios relativos à carência de professores(as) e demais trabalhadores(as) da educação.

Constatamos, ainda, que as proporções dos obstáculos "A", "D" e "E" nos níveis 1 dos municípios amazônico-tocantinenses se ampliam nos níveis 4, enquanto o grupo Cerrado

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

registra o oposto, isto é, apresenta proporções menores nos níveis 4 menores em comparação aos níveis 1 para esses três obstáculos. Isto é, nos grupos Amazônia e Amazônia-Cerrado, a insuficiência de recursos financeiros, infraestrutura e recursos humanos se intensifica à medida que os municípios ampliam a jornada escolar.

A análise das informações do PRISME sugere que a Amazônia tocantinense possui desafios semelhantes ao Cerrado, embora eles sejam mais acentuados, principalmente, no grupo Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame da implementação da política de educação integral, conforme expressa a Meta 6 do PNE/2014-2025, nos municípios amazônico-tocantinenses, revela que a educação integral é uma abordagem educacional essencial para a preservação das tradições presentes na Amazônia e preservação da biodiversidade local. Por outro lado, a pesquisa reafirma as desigualdades socioeconômicos como fatores que definem o movimento no âmbito das políticas públicas educacionais e seus respectivos resultados.

Nesse cenário, contraditoriamente, surgem possibilidades que residem na própria concepção de educação voltada à transformação social. Entendemos que a efetivação desta concepção de educação implica o enfrentamento dos múltiplos fatores limitantes discutidos ao longo do texto, internos e externos ao campo da educação, e a defesa de iniciativas mais robustas, em regime de colaboração, territorializadas, intersetoriais e coletivas, com gestão pública e democrática. Tais iniciativas podem, por exemplo, agrupar municípios para a gestão da política, o que facilitar a formação continuada dos professores, os processos licitatórios de bens e serviços e a representatividade na busca por recursos. Dessa forma, os municípios poderão se tornar referências em educação integral em tempo integral, ampliando a oferta naqueles que já tenham alcançado a Meta 6 do PNE e propondo ações específicas para aqueles que estão mais distantes de atingi-la.

REFERÊNCIAS

AMBIENTE VIRTUAL DE NATUREZA EDUCATIVA-INTERATIVA (AVNEI). **Relatório**. [Palmas, TO]: Universidade Federal do Tocantins, [2024?]. Disponível em: https://palmas.uft.edu.br/avnei. Acesso em: 15 dez. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Série Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para definir diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2024a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em tempo integral:** texto de referência para a formação continuada de secretários(as) de educação e equipes técnicas de secretarias no âmbito do programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: SEB/MEC, 2024b.

FOCHESATO, Patrícia Gonçalves. A escola em tempo integral e a garantia dos direitos da criança: Full time schooling and the guarantee of children's rights. **STUDIES IN EDUCATION SCIENCES**, v. 3, n. 3, p. 1124–1136, 2022. DOI: 10.54019/sesv3n3-008. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/ses/article/view/701. Acesso em: 9 fev. 2025.

GALLO, José Victor Souza. **Reflexões sobre a escola de tempo integral no município de Limeira-SP**: um estudo acerca da organização da política de ampliação do tempo e espaço escolar. Limeira, SP: Clube dos Autores, 2018. 73 p. il. color. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Ciências Aplicadas - ISCA Faculdades, Limeira, SP, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias:** 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/#/home. Acesso em: 15 jan. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Regiões geográficas do estado do Tocantins.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017b. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/17_regioes_geograficas_tocantins.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Biomas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/vegetacao/15842-biomas.html?=&t=downloads. Acesso em: 7 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia Legal:** o que é. Rio de Janeiro: IBGE, [2022?]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?utm_source=&t=o-que-e. Acesso em: 21 dez. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Malha municipal.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais/15774-malhas.html. Acesso em: 7 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Listas de biomas por municípios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/informacoes_ambientais/estudos_ambientais/biomas/documentos/LEIA_ME_Sobre_a_relacao_entre_municipios_e_biomas. Acesso em: 7 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 21 dez. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, [2025?]. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 9 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portal de dados do Censo da Educação Básica.** [2024?]. Disponível em: https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal. Acesso em: 3 dez. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Terra Indígena Xambioá.** São Paulo, [2025?]. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3905. Acesso em: 10 jan. 2025.

LAGARES, Rosilene; SOUSA, Adaires Rodrigues de; SILVA, Muniz Ronaldo; FONSÊCA, Francinete Ribeiro Ferreira. Por um projeto de formação continuada em política/gestão educacional com pressuposto histórico-crítico. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 13, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas. Acesso em: 15 jan. 2025.

MILAN, Elisana; MORO, Rosemeri Segecin. O conceito biogeográfico de ecótono. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 75-78, jan./jun. 2016. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/9667/5599. Acesso em: 15 dez. 2024.

MOLL, Jaqueline; SILVA, Edna Alves Pereira da; AGLIARDI, Ilda Renata da Silva. Educação integral como direito. uma caminhada histórica desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 até a lei 14.640 de 2023. **Revista De Ciências Humanas**, v. 25, n.3, p.38–52. 2024. https://doi.org/10.31512/19819250.2024.25.03.38-52.Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech. Acesso em: 11 jan. 2025.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. **Ver a Educação**. v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve. Acesso em: 15 jan. 2025.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, v.17, n. 28, p.112-126, 2016. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech. Acesso em: 11 jan. 2025.

PRISME – Programa de Institucionalização e Gestão dos Sistemas Municipais de Ensino/Educação Municipal. **Relatório final de atividades.** Palmas, TO, 2024a. Documento não publicado.

PRISME – Programa de Institucionalização e Gestão dos Sistemas Municipais de Ensino/Educação Municipal. **Atividade assíncrona IV (Parte 1).** Palmas, TO, 2024b. Documento não publicado.

ROCHA, Damião. Arranjos curriculares do trabalho didático pedagógico na pandemia em escolas e universidades na Amazônia Tocantina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/59861/37696. Acesso em: 15 jan. 2025.

ROCHA, Damião; FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira. Infâncias urbanas, indígenas, quilombolas, de assentamentos e ribeirinhas na Amazônia tocantinense. **Revista Cocar**. Edição Especial. n. 24, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/9029/3655/37295. Acesso em: 15 jan. 2025.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. ***GEOgraphia***, Niterói, v. 1, n. 1, 1999. Conferência de inauguração do Mestrado em Geografia da Universidade Federal Fluminense, proferida em 15 mar. 1999.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; PINTO SILVA, Katharine Ninive. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Rosilene Lagares
Pós-doutora em Educação (UNOESC, 2019), doutora e mestre em Educação (UFG, 2007; 1998), professora da UFT nos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena a linha de pesquisa sobre Estado, políticas públicas e gestão da educação no Educanorte/PGEDA, lidera o Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação Municipal e o Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins, coordena o Programa de Institucionalização e Gestão da Educação Municipal (PRISME/RCT), é vice-presidente da Anpae Norte, membro da Anped, FEE-TO e do Conselho da Fapto.
E-mail: roselagares@mail.uft.edu.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025

Diogo Teixeira de Castro Silva
Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), licenciado em Pedagogia (UFT/2013), professor efetivo na rede municipal de educação de Palmas desde 2014, integrante do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM/UFT), associado à Associação Nacional de Administração em Educação (ANPAE) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).
E-mail: diogotcs@mail.uft.edu.br

Deyvison Bispo de Oliveira Santos
mestrando em Educação pelo PPGE/UFT e licenciado em Pedagogia pela UFT (2017). Professor da educação básica nas redes municipal de Porto Nacional e estadual do Tocantins. Desenvolve pesquisas sobre a política de Educação Integral no Tocantins. É professor formador estadual do Programa Escola de Tempo Integral/MEC, membro da Rede Colaboração Tocantins – RCT e do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM/UFT). Associado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).
E-mail: dbosantos@uft.edu.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.
Recebido em: 10/02/2025 | Aceito em: 11/04/2025