



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

**FRANCINARA SILVA FERREIRA**

**GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO**  
**CONTEXTO AMAZÔNICO: ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIÃO**  
**METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA (2013-2022)**

**SANTARÉM/PA**  
**2025**

**FRANCINARA SILVA FERREIRA**

**GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO  
CONTEXTO AMAZÔNICO: ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIÃO  
METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA (2013-2022)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, da Associação Plena em Rede – EDUCANORTE – Polo Santarém – da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

**Linha de Pesquisa 2:** Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

**Coorientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréia Ferreira da Silva

**SANTARÉM/PA  
2025**

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

---

F383g Ferreira, Francinara Silva

Gestão escolar e a política indutora de educação integral no contexto amazônico: estudo em escolas municipais da região metropolitana de Santarém/PA (2013-2022)./ Francinara Silva Ferreira. – Santarém, 2025.

251 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Coorientadora: Andréia Ferreira da Silva.

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

1. Política educacional. 2. Gestão escolar. 3. Educação integral. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient.* II. Silva, Andréia Ferreira da, *coorient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 370.71098115

---

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440




**ATA**

**Nº 32**


Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Pgeda, Doutorado em Associação Plena em Rede, apresentada pela discente Francinara Silva Ferreira, orientada pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Coorientada pela Dra. Andréia Ferreira da Silva, da Linha de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Polo Santarém. No dia vinte e um de agosto de dois mil e vinte e cinco, às 09h, por meio de videoconferência através do link <https://meet.google.com/cnu-jmyc-fka>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Francinara Silva Ferreira, pela apresentação da sua Tese intitulada: “Gestão escolar e a política indutora de educação integral no contexto amazônico: estudo em escolas municipais da Região Metropolitana de Santarém/PA (2013-2022)”. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do Pgeda, pelos docentes: Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Presidente), e Dra. Andréia Ferreira da Silva, como coorientadora (PPGEd/UFCG) e pelos membros: Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (PPGE/UFMA, membro avaliador externo); Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma PPGE/Ufopa, membro avaliador externo); Dra. Dinair Leal da Hora (Pgeda/Ufpa, membro avaliador interno); Dra. Dra. Juracy Machado Pacífico (Pgeda/Unir, membro avaliador interno). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer APROVADA. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta dias) dias para a entrega da versão com as correções mandatórias. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Documento assinado digitalmente

 **MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES**  
Data: 21/08/2025 13:15:39-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares**  
(Orientadora - Presidente)

Documento assinado digitalmente

 **ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA**  
Data: 22/08/2025 08:33:16-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva**  
(Coorientadora UFCG, Membro Externo)





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



Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA JOSE PIRES BARROS CARDOZO  
Data: 21/06/2025 11:33:33-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo  
(UFMA, Membro Externo)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** EDILAN DE SANT'ANA QUARESMA  
Data: 21/06/2025 11:26:51-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma  
(UFOPA, Membro Externo)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DINAIR LEAL DA HORA  
Data: 21/06/2025 11:53:34-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa Dra. Dinair Leal da Hora  
(UFPA, Membro Interno)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JURACY MACHADO PACIFICO  
Data: 21/06/2025 11:45:58-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Juracy Machado Pacifico  
(UNIR, Membro Interno)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FRANCINARA SILVA FERREIRA  
Data: 24/06/2025 17:28:49-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Francinara Silva Ferreira  
(Pgeda - Discente)

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Oeste do Pará, por possibilitar experiências acadêmicas e pessoais, que impulsionaram a continuar este percurso formativo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Polo Santarém/PA, da Universidade Federal do Oeste do Pará, por ter viabilizado o alcance desta importante etapa formativa.

À Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), pelo financiamento desta pesquisa, que possibilitou a realização das etapas necessárias ao desenvolvimento do estudo, assim como, a participação em eventos científicos do campo educacional, experiências essenciais para a formação acadêmica.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA), pelos aprendizados coletivos e laços fortalecidos.

Às Secretarias Municipais de Educação de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos pelo aceite para o desenvolvimento da pesquisa e toda a atenção dispensada pelos profissionais da educação que muito contribuíram para a realização deste estudo.

Aos gestores escolares, participantes protagonistas deste estudo, pelo aceite, disponibilidade, atenção e contributos para o alcance dos objetivos da pesquisa.

À minha família que está ao meu lado em todos os momentos de minha vida. Em especial, meus pais, Risomar Medeiros e Francisco Lopes por todos os ensinamentos, apoio e sustento que viabilizaram a realização da minha trajetória pessoal e acadêmica, aos meus irmãos Ana Cláudia Medeiros, Marcus Ferreira, Gean Ferreira e Juliane Ferreira, por todo o incentivo a cada etapa de vida percorrida.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares pela persistência, dedicação, compreensão e firmeza, quando necessário e coorientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréia Ferreira da Silva, pelas preciosas contribuições, zelo e disponibilidade durante a construção deste trabalho, pelos ensinamentos e inúmeros momentos de aprendizagem compartilhados, serei eternamente grata a vocês.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José Pires Barros Cardozo, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dinair Leal da Hora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juracy Machado Pacifico, Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma pela atenção, disponibilidade e generosas contribuições para este trabalho.

Aos professores do Doutorado em Educação na Amazônia do PGEDA, por todas as excelentes contribuições no decorrer das disciplinas ministradas. Em particular, ao professor

Dr. Anselmo Alencar Colares pelos ensinamentos acadêmicos e também para a vida, acrescidos a cada encontro, a cada conversa.

Aos colegas do Doutorado em Educação na Amazônia/Turma 2021, pelos momentos compartilhados no decorrer do curso, destaco a amizade da Ângela Rocha, Maria Aguiar, Tânia Castro, Eli Tapajós atravessamos muitos desafios, tivemos diversos momentos de aprendizados, enfim passamos para a outra margem do rio.

Aos amigos Priscila Priante, Juliana Nogueira e Madson Monteiro pelo companheirismo, incentivo e contribuições durante este processo formativo, a amizade também é sustento na caminhada.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que esta etapa fosse finalizada.

Encerro esta travessia com muita gratidão por tudo e por tanto.

*“Implementar a educação integral em tempo integral não é uma tarefa fácil, há um caminho a ser trilhado. Se faz necessário efetivar passo a passo a forma processual, o trajeto, para instituir a escola cidadã, inclusiva e democrática. Para a educação ser integral, os tempos e os espaços precisam ser considerados também de maneira integral. Da mesma forma que a compreensão de democracia e de cidadania” (Colares, 2025).*

## RESUMO

Este trabalho intitulado – Gestão Escolar e a Política Indutora de Educação Integral no contexto amazônico: estudo em escolas municipais da Região Metropolitana de Santarém/PA (2013-2022) – vincula-se ao Doutorado em Educação na Amazônia (Associação Plena em Rede), do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Polo Santarém-PA, da Universidade Federal do Oeste do Pará. Considerando que, nas duas últimas décadas, as políticas relativas à implementação de proposta de educação integral têm sido alvo de debates no Brasil, pois evidencia-se a necessidade de proporcionar aos sujeitos uma formação integral que possibilite o desenvolvimento de todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural), o governo federal instituiu, no país, a Política Indutora de Educação Integral, que se materializou por meio de Programas, como o Mais Educação (PME) e o Novo Mais Educação (PNME), que tiveram por objetivo fomentar a ampliação dessa modalidade de oferta educativa nas escolas públicas brasileiras. No entanto, essa proposta trouxe consigo desafios para a gestão escolar quanto à sua efetivação no espaço educativo. Este estudo se desenvolveu com vistas a responder o seguinte problema de pesquisa – Como o gestor escolar atuou na implementação da Política Indutora de Educação Integral nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Santarém/PA? Com base nesse questionamento, apresentamos a tese de que – “a gestão escolar e a política educacional se inter-relacionam e podem impulsionar a efetivação da proposta de Educação Integral nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Santarém – PA”. Teve como objetivo – analisar a atuação do gestor frente à Política Indutora de Educação Integral (PIEI) em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém/Pará, no período de 2013 a 2022. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica (Paro, 1996, 1997; Ferreira, 2000; Cavaliere, 2007; Gadotti, 2009; Moll, 2012; Saviani, 2013; Arroyo, 2013; Lück, 2013; Colares, 2015; dentre outros), documental e de campo em três escolas públicas municipais situadas na Amazônia brasileira, na Região Metropolitana de Santarém/Pará (RMS), composta pelos Municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, dos quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três gestores escolares. Depreendemos, que os gestores escolares enfrentam desafios da administração escolar, além dos impactos de viver e atuar em territórios amazônicos onde o Estado, por vezes, se faz ausente ou fragmentado. Os gestores pesquisados demonstraram diferentes níveis de apropriação conceitual e operacional da Política Indutora de Educação Integral, revelando tanto singularidades quanto recorrências nas práticas de gestão. A diversidade de elementos apresentados nesta tese reflete a complexidade da atuação da gestão escolar na implementação da PIEI e aponta para a importância da articulação entre experiência, formação e concepção de Educação Integral e gestão democrática. Por fim, compreendemos que a continuidade e o aprimoramento da Educação Integral nas escolas públicas da RMS exigem mais do que programas pontuais: requerem políticas públicas sustentadas em planejamento intersetorial, investimento em formação, infraestrutura adequada e reconhecimento da escola como espaço de emancipação. Sem isso, corre-se o risco de que políticas indutoras sejam apenas discursos distantes da realidade. É na práxis dos gestores, como demonstrado nesta pesquisa, que reside a potência para transformar essas políticas em práticas efetivas, inclusivas e humanizadoras.

**Palavras-chave:** política educacional; gestão escolar; educação integral; educação escolar na Amazônia; Região Metropolitana de Santarém/Pará.

## ABSTRACT

This work entitled – School Management and the Inductive Policy of Integral Education in the Amazon context: study in municipal schools in the Metropolitan Region of Santarém/PA (2013-2022) – is linked to the Doctorate in Education in the Amazon (Associação Plena em Rede), of the Graduate Program in Education in the Amazon – PGEDA, Polo Santarém-PA, of the Federal University of Western Pará. Considering that, in the last two decades, policies related to the implementation of the proposal for integral education have been the subject of debates in Brazil, as it is evident the need to provide subjects with an integral education that enables the development of all its dimensions (intellectual, physical, emotional, social and cultural), the federal government instituted, in the country, the Inductive Policy of Integral Education, which materialized through Programs, such as Mais Educação (PME) and Novo Mais Educação (PNME), which aimed to foster the expansion of this modality of educational offer in Brazilian public schools. However, this proposal brought with it challenges for school management regarding its effectiveness in the educational space. This study was developed with a view to answering the following research problem: – How did the school manager act in the implementation of the Inductive Policy of Integral Education in the teaching units of the Metropolitan Region of Santarém/PA? Based on this questioning, we present the thesis that – "school management and educational policy are interrelated and can boost the effectiveness of the proposal of Integral Education in the teaching units of the Metropolitan Region of Santarém – PA". It aimed to analyze the manager's performance in relation to the Integral Education Inductive Policy (PIEI) in municipal public schools in the Metropolitan Region of Santarém/Pará, from 2013 to 2022. This is an investigation with a qualitative approach, based on bibliographic research (Paro, 1996, 1997; Ferreira, 2000; Cavaliere, 2007; Gadotti, 2009; Moll, 2012; Saviani, 2013; Arroyo, 2013; Lück, 2013; Colares, 2015; among others), documentary and field studies in three municipal public schools located in the Brazilian Amazon, in the Metropolitan Region of Santarém/Pará (RMS), composed of the Municipalities of Santarém, Belterra and Mojuí dos Campos, from which semi-structured interviews were conducted with three school managers. We infer that school managers face challenges from school administration, in addition to the impacts of living and acting in Amazonian territories where the State is sometimes absent or fragmented. The managers surveyed demonstrated different levels of conceptual and operational appropriation of the Inductive Policy of Integral Education, revealing both singularities and recurrences in management practices. The diversity of elements presented in this thesis reflects the complexity of the performance of school management in the implementation of the PIEI and points to the importance of the articulation between experience, training and conception of Integral Education and democratic management. Finally, we understand that the continuity and improvement of Integral Education in the public schools of the RMS require more than specific programs: they require public policies based on intersectoral planning, investment in training, adequate infrastructure and recognition of the school as a space for emancipation. Without this, there is a risk that inductive policies will be just discourses far from reality. It is in the praxis of managers, as demonstrated in this research, that the power to transform these policies into effective, inclusive and humanizing practices resides.

**Keywords:** educational policy; school management; comprehensive education; school education in the Amazon; Metropolitan Region of Santarém/Pará.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – PPGE/ UFOPA: dissertações que abordam temas relativos à implementação de políticas de Educação Integral na Região Oeste do Pará (2016-2021).....	33
<b>Quadro 2</b> – Presidentes da República Federativa do Brasil (1990-2024).....	52
<b>Quadro 3</b> – Proposições/Ações do Governo Collor na política educacional brasileira (1990-1992).....	53
<b>Quadro 4</b> – Proposições/Ações do Governo Itamar Franco na política educacional brasileira (1993-1994).....	55
<b>Quadro 5</b> – Proposições/Ações do Governo FHC na política educacional brasileira (1995-2003).....	56
<b>Quadro 6</b> – Proposições/Ações do Governo Lula na política educacional brasileira (2003-2011).....	59
<b>Quadro 7</b> – Proposições/Ações do Governo Dilma Rousseff na política educacional brasileira (2011-2016).....	65
<b>Quadro 8</b> – Proposições/Ações do Governo Michel Temer na política educacional brasileira (2016-2018).....	70
<b>Quadro 9</b> – Proposições/Ações do Governo Jair Bolsonaro na política educacional brasileira (2019-2022).....	73
<b>Quadro 10</b> – Proposições/Ações do Governo Lula na política educacional brasileira (2023-2024).....	77
<b>Quadro 11</b> – Quadro comparativo características das propostas de Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral.....	82
<b>Quadro 12</b> – Programas Indutores de Educação Integral implementados na rede municipal de Belterra/PA (2012-2016).....	121
<b>Quadro 13</b> – Síntese da presença das Políticas Indutoras da Educação Integral na RMS (2013-2022).....	133
<b>Quadro 14</b> – Escolas dos municípios da RMS com matrículas no Programa Mais Educação (PME) (2014/2016).....	135
<b>Quadro 15</b> – Programas, projetos e ações destacados nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas públicas municipais da RMS (2013-2022).....	146
<b>Quadro 16</b> – Programa na perspectiva da Educação Integral – Programa Mais Educação identificado no PPP da Escola Pérola do Tapajós.....	147

<b>Quadro 17</b> – Perfil dos Gestores das Escolas com Política Indutora de Educação Integral (PME e PNME) dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos campos.....	178
<b>Quadro 18</b> – Concepções e modelos de gestão na perspectiva dos Gestores das Escolas com Política Indutora de Educação Integral (PME e PNME) (2013-2022) .....	182
<b>Quadro 19</b> – Formação e Desenvolvimento da Identidade Profissional: percepções dos gestores pesquisados.....	186
<b>Quadro 20</b> – Gestão Democrática: percepções dos gestores pesquisados.....	190
<b>Quadro 21</b> – Implementação e desafios da Política indutora de Educação Integral (PIEI): percepções dos gestores pesquisados.....	200
<b>Quadro 22</b> – Práticas de gestão das escolas públicas municipais da RMS.....	215

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Progressão de Escolas e alunos atendidos no Mais Educação de 2009 a 2015 em Santarém.....	112
<b>Tabela 2</b> – Demonstrativo do número de alunos participantes das Oficinas mais aceitas e trabalhadas pelas escolas no município de Santarém/PA, em 2015.....	117
<b>Tabela 3</b> – Demonstrativo de escolas municipais de Santarém que tiveram seus planos de atendimento no novo formato do Programa Mais Educação aprovados em 2017.....	119
<b>Tabela 4</b> – Quantidade de escolas e alunos atendidos pelo PME em Belterra no período de 2012 a 2015.....	122
<b>Tabela 5</b> – Carga horária e o número de alunos participantes do PNME em escolas municipais de Belterra (2016-2018).....	124
<b>Tabela 6</b> – Número de Escolas públicas municipais da zona urbana da RMS com Matrículas no Programa Mais Educação (PME) - Política indutora de Educação Integral, instituída em 2007 e vigorou até 2016.....	126
<b>Tabela 7</b> – Número de Escolas públicas municipais da zona urbana da RMS com Matrículas no Programa Novo Mais Educação (PNME) - Política indutora de Educação Integral, instituída em 2016 e vigorou até 2019.....	130
<b>Tabela 8</b> – Matrículas no Programa Mais Educação (PME/2013-2016) e Programa Novo Mais Educação (PNME/2017-2019) - Políticas indutoras da Educação Integral na RMS, período da pesquisa (2013-2022).....	132
<b>Tabela 9</b> – Dados Educacionais de Santarém/PA (2022).....	154
<b>Tabela 10</b> – IDEB - Escolas Municipais de Santarém/PA (2013-2021).....	155
<b>Tabela 11</b> – Resultados anuais de Aprovação, Reprovação e Evasão da Escola Pérola do Tapajós (2018-2020) .....	158
<b>Tabela 12</b> – IDEB alcançado por Série (2015-2019) da Escola Pérola do Tapajós.....	158
<b>Tabela 13</b> – Dados Educacionais de Escolas do Município de Belterra (2022) .....	160
<b>Tabela 14</b> – Dados educacionais de Escolas do Município de Mojuí dos Campos (2022).....	164

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evolução do número de matrículas no ensino fundamental segundo a ampliação do tempo escolar - Santarém (2008-2014).....	106
<b>Gráfico 2</b> – Evolução do número de escolas com matrículas no Programa Mais Educação (PME) entre 2009 e 2016 nos municípios da RMS.....	128
<b>Gráfico 3</b> – Escolas dos municípios da RMS com matrículas por ano no Programa Mais Educação (PME) (2014; 2016).....	136

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema: Gestão e atividades meio/fim na escola.....	30
<b>Figura 2</b> – Região Metropolitana de Santarém (RMS) – Estado do Pará/Brasil.....	35
<b>Figura 3</b> – Triangulação dos dados na investigação: referencial teórico, entrevista e documentos coletados.....	42
<b>Figura 4</b> – Esquema de análise dos dados da pesquisa.....	43
<b>Figura 5</b> – Linha do tempo da Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Brasil (1932-2023).....	87
<b>Figura 6</b> – Brasil: alunos em tempo integral no ensino fundamental (rede pública) (2022) .....	89
<b>Figura 7</b> – Brasil: alunos em tempo integral no ensino médio (rede pública) (2022).....	90
<b>Figura 8</b> – Percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação em tempo integral.....	116
<b>Figura 9</b> – Relatórios de atividades realizadas pelos monitores no Programa Mais Educação da Escola Pérola do Tapajós.....	148
<b>Figura 10</b> – Informações referente ao Programa Mais Educação e Novo Mais Educação identificados no PPP da Escola Bela Terra.....	149
<b>Figura 11</b> – Anexos do PPP da Escola Capim dos Campos referente a atividades do Programa Mais Educação.....	150
<b>Figura 12</b> – Município de Santarém/Pará/Brasil.....	152
<b>Figura 13</b> – Escola Municipal Pérola do Tapajós.....	157
<b>Figura 14</b> – Município de Belterra/Pará/Brasil.....	159
<b>Figura 15</b> – Escola Municipal Bela Terra.....	161
<b>Figura 16</b> – Município de Mojuí dos Campos/Pará/Brasil.....	163
<b>Figura 17</b> – Escola Municipal Capim dos Campos .....	165
<b>Figura 18</b> – Dimensões da Política Indutora de Educação Integral (PIEI).....	210

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes  
CEUs – Centros Educacionais Unificados  
CF – Constituição Federal  
CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança  
CN – Congresso Nacional  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNS – Formação de Professores em Cursos Normal Superiores  
CONEA – Conferência Nacional de Educação  
CONEB – Conferências da Educação Básica  
CREI – Centro de Referência em Educação Integral  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DON – Diretrizes Operacionais Nacionais  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EI – Educação Integral  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM – Reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio  
ESPPII – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional  
ETI – Escola em Tempo Integral  
FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIAM – Fundação de Integração Amazônica  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED – Instituto de Ciências da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE – Institutos Superiores de Educação

IsF – Programa Idiomas sem Fronteiras

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação

PA – Pará

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PGEDA – Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia

PHC – Pedagogia Histórico-crítica

PIEI – Política Indutora de Educação Integral

PL – Partido Liberal

PMALFA – Programa Mais Alfabetização

PME – Programa Mais Educação

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNED – Política Nacional de Educação Digital

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNME – Programa Novo Mais Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Profic – Programa de Formação Integral da Criança

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais

RFEPECT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RMS – Região Metropolitana de Santarém

RPEDE – Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMTUR – Secretaria Municipal de Turismo

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1</b>	<b>Caminhos da pesquisa: do objeto aos procedimentos metodológicos.....</b>	<b>27</b>
1.1.1	O objeto da pesquisa.....	28
1.1.2	<i>Lócus</i> da pesquisa.....	34
1.1.3	Procedimentos metodológicos.....	36
1.1.4	Apresentação da tese.....	45
<b>2</b>	<b>A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E AS DEMANDAS PARA A GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1</b>	<b>Política educacional no contexto nacional e as políticas para a implantação de propostas de Educação Integral: aspectos históricos.....</b>	<b>47</b>
<b>2.2</b>	<b>Política de Educação Integral: princípios e contradições.....</b>	<b>80</b>
<b>2.3</b>	<b>Gestão escolar e educação integral: concepções, participação e demandas .....</b>	<b>91</b>
<b>2.4</b>	<b>A inter-relação entre a política educacional e gestão escolar: construindo caminhos para a Educação Integral.....</b>	<b>99</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DA ESCOLA: DIALOGANDO COM OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPP) DAS ESCOLAS.....</b>	<b>103</b>
<b>3.1</b>	<b>As Políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS).....</b>	<b>103</b>
<b>3.2</b>	<b>A organização escolar e a função do gestor: implicações para a Educação Integral.....</b>	<b>137</b>
<b>3.3</b>	<b>Os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas públicas municipais da RMS: programas, projetos e ações referentes à Educação Integral....</b>	<b>142</b>
<b>4</b>	<b>A ATUAÇÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM.....</b>	<b>151</b>

<b>4.1</b>	<b>Territórios de vivência dos gestores e as escolas pesquisadas: um olhar sobre os Municípios Amazônicos - Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos.....</b>	<b>151</b>
<b>4.2</b>	<b>A gestão escolar nos municípios da Região Metropolitana de Santarém.....</b>	<b>166</b>
<b>4.3</b>	<b>Os gestores das escolas públicas municipais frente à política indutora de Educação Integral na RMS.....</b>	<b>177</b>
<b>4.4</b>	<b>Singularidades e recorrências nas práticas de gestão das escolas públicas municipais da RMS.....</b>	<b>215</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>219</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>224</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>242</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>252</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído (Bachelard, 2006, p.166).*

Este trabalho vincula-se ao Doutorado em Educação na Amazônia (Associação Plena em Rede), do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Polo Santarém-PA, da Universidade Federal do Oeste do Pará, sendo financiado por meio de convênio entre a agência de fomento Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), a instituição de origem (UFOPA) e Fundação de Integração Amazônica (FIAM).

O PGEDA compõe-se por três linhas de pesquisa, sendo que o objeto de estudo integra a Linha 2 – Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, e mais especificamente o Projeto<sup>1</sup> Guarda-chuva “Políticas e gestão da educação em tempo integral em unidades escolares da região metropolitana de Santarém-PA”, aprovado na Chamada Pública CNPq N. 04/2021, desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) da Ufopa.

No Brasil, nos últimos anos, a implementação da proposta de Educação Integral tem sido alvo de discussões (Arroyo, 1988, 2012; Moll *et al.*, 2012, dentre outros) e apresenta-se como um desafio, sobretudo para a gestão escolar, em virtude das condições objetivas da educação brasileira que muitas vezes inviabilizam a implantação dos preceitos da Educação Integral do ser humano.

As propostas de Educação Integral (EI) vêm assumindo, ao longo do tempo, as mais diversas acepções, dentre elas, a que “[...] entende o ser humano como um sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidades, de memórias, de imaginação, e a educação tem que dar conta de todas essas dimensões da formação do ser humano” (Arroyo, 2013, n.p.). No contexto escolar a EI vem se apresentando como uma possibilidade de desenvolvimento pleno do sujeito, permitindo a ampliação de suas potencialidades nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural (Brasil, CREI, 2017). No Brasil, têm surgido iniciativas com o intuito de impulsionar essa perspectiva de formação humana, para tanto, políticas indutoras oficiais vêm sendo instituídas no país. A partir de 1988, a legislação educacional brasileira instituiu marcos legais<sup>2</sup> relativos à definição de

---

<sup>1</sup> Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

<sup>2</sup> Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069/1990, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN),

educação integral e sua implantação nas instituições escolares. Entretanto, várias dificuldades e desafios adiam a implantação de tal proposta na escola pública, tais como, a falta de financiamento público adequado, infraestrutura inadequada das escolas, ausência de formação continuada para os profissionais da educação etc.

É importante ressaltar que a Educação Integral concebida como um projeto que deve garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, precisa constituir-se de forma coletiva e participativa, sendo compartilhado com alunos, família, professores, gestores e comunidade local (Sousa; Quaresma, 2018). Nesse sentido, essa proposta de educação necessita ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo dos sujeitos. Nessa conjuntura, a escola configura-se como um espaço primordial para assegurar a garantia de uma formação integral para todos. Nesta perspectiva, as ações<sup>3</sup> presentes nesse ambiente devem ser mediadas por seu gestor, que assume papel central no estabelecimento de articulações na organização escolar para favorecer as aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento integral do aluno, buscando proporcionar experiências educativas que levem a uma formação crítica e reflexiva, e o conduza a agir conscientemente dentro e fora da escola (Galúcio; Colares, 2018; Mina, Ganzeli, 2018). Nessa perspectiva, a escola deve preparar o aluno para o exercício da cidadania e,

[...] quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo consciente, pois a expressão legal "exercício consciente da cidadania" sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (Saviani, 2014, p. 87).

Ressaltamos, ainda, na proposta da formação integral, que “A Educação Integral é uma Política Pública que preconiza a formação de um sujeito histórico capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade em espaços variados com o tempo ampliado” (Goch; Colares, 2015, p. 51). Assim sendo, pensar na Educação Integral do sujeito, como proposta firmada em uma política pública para as escolas brasileiras, leva-nos a refletir sobre as transformações que precisam ser evidenciadas da gestão às práticas educativas, perpassando também por questões estruturais da sociedade ao currículo. O que nos faz repensar nos limites

---

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

<sup>3</sup> Adotamos o uso do termo ação/ações com base em Lück (2013, p. 104), que afirma que “É a ação que transforma a realidade e não a contemplação. As ideias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados”.

político-pedagógicos impostos à escola desde limitações nos processos educacionais condizentes muitas vezes com um ensino descontextualizado, pautado numa realidade excludente, à escassez de políticas públicas educacionais que se efetivem de fato e promovam mudanças significativas, e que incidam sobre a qualidade da educação ofertada nessas instituições.

Partindo dessa compreensão, observamos que emergem nas duas últimas décadas, a nível nacional, iniciativas de implementação da Educação Integral, por meio de políticas públicas educacionais, com a instituição de programas, projetos e ações indutoras. Nesse sentido, Leclerc e Moll (2012, p. 107), destacam que existe no país um esforço para constituir “[...] uma agenda propositiva para uma política de Educação Integral”, como por exemplo, “a estratégia indutora nacional representada pelo Programa Mais Educação, que tem explicitado, em seus avanços e desafios, questionamentos, reflexões e novas práticas acerca da necessária reorganização curricular em tempos ampliados”.

Vários projetos de EI vêm sendo instituídos no país. Gadotti (2009, p. 69) ressalta que “[...] estou acompanhando de perto o desenvolvimento de vários projetos de educação integral que espero tenham êxito: o “Bairro-Escola” de Nova Iguaçu (RJ), a “Escola Integrada” de Belo Horizonte (MG) e os projetos de educação integral e cidadã de Osasco e de Sorocaba”. Por sua vez, Cavaliere (2007, p. 1025) afirma que

É notável o crescimento, nos últimos cinco anos, de projetos no setor público de ampliação do tempo de escola ou de criação do tempo integral em escolas de educação básica. Há projetos federais, estaduais e municipais sendo desenvolvidos e não apenas nas capitais e grandes cidades, mas também em cidades de pequeno porte.

Cavaliere (2007, p. 1025) destaca iniciativas como o Programa Segundo Tempo, no âmbito federal, “[...] que prevê para depois das aulas regulares o “segundo tempo”, com a prática intensiva de uma modalidade esportiva, acompanhada de palestras educativas, reforço escolar e alimentação”; o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, que “[...] atravessou inúmeras dificuldades e diferentes governos, tendo o horário integral sobrevivido em parte das escolas, embora o projeto pedagógico original tenha se perdido em seu conjunto”; o Programa dos Centros de Educação Integrada (CEIs), em Curitiba, que “[...] teve início em 1992 e, de lá para cá, manteve o funcionamento em tempo integral, atendendo em sistema de dia completo às crianças de primeiro segmento da educação fundamental”.

Para este breve histórico dos projetos na perspectiva da EI desenvolvidos no Brasil, Cardoso e Oliveira (2019), destacam que nos anos 1986 a 1993, houve o Programa de Formação

Integral da Criança (Profic), em São Paulo. Já em 1991, foram criados, pelo governo federal, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), estes em 1992, passam a ser os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs), que “[...] tinha como propósito prover à criança e ao adolescente a educação fundamental em tempo integral, por meio de diversas atividades de cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho, entre outros” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 64). As autoras assinalam ainda que a partir do século XXI, emergiram no país outras experiências de EI/ETI, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), lançados em 2003, em São Paulo, que se propunham a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, realizando atividades artísticas, culturais, esportivas e de inclusão digital.

Dando seguimento às iniciativas referentes a educação integral no país, Cavaliere (2007, p. 1025) aponta o Escola Pública Integrada, no ano de 2005, em Santa Catarina, para o ensino fundamental da rede pública estadual. “Nessas escolas, os alunos cumprem uma jornada de oito horas, intercalando disciplinas curriculares e atividades complementares”. Também, menciona o Programa Aluno de Tempo Integral, em Minas Gerais, em 2005, “que se dirige às crianças consideradas mais vulneráveis e desfavorecidas, com baixo rendimento escolar”; o Programa Educação em Tempo Integral, em Belo Horizonte, “no âmbito da “Escola Plural”, aumentou o tempo da jornada escolar usando variados espaços na cidade (clubes, parques, cinemas, museus) em parceria com universidades”; o Programa Escola de Tempo Integral, em São Paulo, em 2006, dentre outras.

Essas iniciativas indutoras da Educação Integral vêm expandindo-se pelas regiões brasileiras, o que suscita indagações quanto à sua implementação nos estados e municípios, pois, notadamente, existem diferenças em sua realização em virtude das especificidades de cada contexto onde ocorrem.

Gadotti (2009, p. 63-64) afirma que, “[...] há que se ter cuidado quando se fala de educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas ‘culturais’, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas”. Vale frisar ainda, que diversos fatores conduzem à realidade educacional brasileira atual, tornando-se entraves para a efetivação da Educação Integral, dentre eles, as reduções no financiamento para a educação pública, problemas quanto à infraestrutura das escolas, à escassez de políticas para a formação continuada de professores e gestores, desvalorização docente, falta de autonomia das unidades educacionais. Ademais, tem-se notado que os incentivos para a implementação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras ainda são incipientes, uma vez que as demandas de trabalho para os

profissionais da educação (professores, gestores etc.) decorrentes do aumento de tempo e permanência dos alunos nas escolas não correspondem às necessidades dessas instituições educacionais.

Para que haja uma construção consistente do processo formativo na instituição educacional é relevante também, que a comunidade escolar esteja comprometida em educar em consonância ao que é estabelecido no Artigo 205, da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**” [...] (Brasil, 1988, grifos nossos). E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Concebemos com base nesses dispositivos constitucionais que a Educação Integral deve contemplar processos formativos que se constituem nos vários contextos sociais, desse modo, contribuem para a formação plena do sujeito. Compreendemos, ainda, que a Educação Integral necessita reconhecer os diferentes saberes que decorrem dos contextos sociais, além de considerar e valorizar a identidade cultural com vistas a corroborar com a integração da escola e comunidade em geral, estabelecendo, assim, um diálogo com o que preceitua a Constituição de 1988, em seu artigo 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), no Art. 1º supracitado.

Nessa perspectiva, a LDBEN estabelece, em seu “Art. 2º **A educação**, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, grifos nossos). Dessa forma, assinala como finalidade da educação viabilizar o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como ressalta que é dever da família e do Estado, para tanto, faz-se necessário uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. Assim, essa reflexão deve estar presente nas discussões centradas no perfil da formação do aluno que se quer formar, considerando desse modo, as demandas da sociedade, contextos socioeconômicos, a relação com o mundo do trabalho, o modelo de gestão, a organização escolar etc.

Nesse contexto, no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, destacam-se como políticas públicas indutoras de Educação Integral, nas redes municipal e estadual de ensino, os programas Mais Educação (PME), criado por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, que vigorou entre 2007 e 2016; e Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado a partir da Portaria

nº 971, de 9 de Outubro de 2009, que vigorou entre 2009 e 2022, instituídos pelo Governo Federal no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Tais programas surgem com o compromisso de, por meio de uma jornada ampliada (tempo integral), promover a EI, afirmando como dever do Estado, da família e da sociedade em geral a garantia do direito à educação, como preceitua a Constituição Federal de 1988, Art. 205.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta definições relacionadas à proposta de educação integral, como pode ser observado no Art. 34, que estabelece a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos na escola de ensino fundamental, a critério dos sistemas de ensino. De acordo com o Art. 34: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996, p. 24). Desse modo, a LDBEN (1996), faz referência à ampliação da jornada escolar como uma das estratégias para a promoção da educação integral no país, como observa-se a partir da implementação das políticas indutoras da EI.

Para a implantação das políticas relativas à educação integral no país, compreendemos que o gestor escolar figura com um importante papel de mediar ações, no âmbito escolar, para que o direito à educação integral seja assegurado. Concebemos, em consonância com Davis e Grosbaum (2002), que a presença de uma liderança, que coordene os trabalhos na escola, é indispensável na vida de uma equipe, uma vez que,

[...] alguém que tenha uma visão global da situação e que saiba onde se quer chegar, incentivando o grupo a pensar e a ‘pôr a mão na massa’ para executar o que foi previsto; que aponte a direção do trabalho, apoiando o grupo durante sua execução e levando cada um a superar suas dificuldades. Essa pessoa será o mobilizador do trabalho coletivo, o articulador do processo de elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola (Davis; Grosbaum, 2002, p. 89).

Para o alcance da integralidade da formação humana é necessário ampliar e diversificar as experiências educativas dos alunos tendo como referência uma proposta de Educação Integral. Dessa forma, as ações no ambiente escolar precisam caminhar nessa direção, por meio da organização escolar, que deve ser realizada mediante o trabalho coletivo, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, e conduzida pela gestão da escola, na perspectiva democrática. Nessa direção, Davis e Grosbaum (2002, p. 88) afirmam que,

A organização da escola, indispensável para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola. É preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. Esse maestro é o

gestor. E a partitura, o projeto pedagógico da escola, um arranjo sob medida para os alunos e que é referência para todos.

Considerando as questões abordadas, esta tese orientou-se pelo seguinte **problema de pesquisa**: Como o gestor escolar atuou na implementação da Política Indutora de Educação Integral nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Santarém/PA? Com base nesse questionamento, apresentamos a **tese** – “A gestão escolar e a política educacional se inter-relacionam e podem impulsionar a efetivação da proposta de Educação Integral nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Santarém – PA”.

Diante da concepção de Educação Integral apresentada e tendo em vista a realidade educacional brasileira, buscamos investigar a atuação do gestor escolar diante da implementação de política indutora da EI na Região Norte, no Oeste do Pará, em específico na Região Metropolitana de Santarém (RMS), constituída pelos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos.

A pesquisa se orientou pelas seguintes **questões norteadoras**: I. Como a gestão escolar e a política educacional se inter-relacionaram para a efetivação da Educação Integral nas unidades de ensino investigadas? II. Quais ações desenvolvidas pelos gestores nas escolas públicas municipais da RMS articularam-se no Projeto Político-Pedagógico para a implementação da Política indutora de Educação Integral? III. Quais as singularidades e recorrências observadas na atuação do gestor das escolas na implantação da política indutora de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém – PA?

Assim sendo, a pesquisa teve como **objetivo geral** – Analisar a atuação do gestor frente à Política Indutora de Educação Integral (PIEI) em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém/Pará, no período de 2013 a 2022. Para a consecução deste, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**: verificar a inter-relação da gestão escolar com a política educacional para a efetivação, ou não, da proposta de educação integral; identificar ações desenvolvidas nas escolas públicas municipais, articuladas ao Projeto Político-Pedagógico, caracterizando programas e projetos que incidam sobre práticas indutoras de Educação Integral; investigar a atuação do gestor escolar na implementação da Política indutora de Educação Integral em três escolas públicas municipais da RMS, conhecendo singularidades e recorrências nas práticas de gestão.

O desenvolvimento da presente pesquisa corrobora com a compreensão do processo de indução da implementação da Política de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém, Pará, no interior da Amazônia brasileira, ao dar enfoque às ações do gestor das escolas públicas participantes dos programas indutores, observando possíveis dificuldades, mas

também, contribuições para a viabilização da formação integral do aluno no ambiente escolar, além de subsidiar pesquisas futuras por meio do delineamento das singularidades existentes nas práticas de gestão que se efetivaram em instituições públicas dos municípios pesquisados.

Nesta pesquisa, damos ênfase ao trabalho da gestão escolar na implementação das políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém – PA, uma vez que, entendemos que esse enfoque possibilita novas discussões e contribui para estudos posteriores, pois situa o tema da Educação Integral e Gestão Escolar no contexto amazônico, considerando suas singularidades diante da realidade na qual se constitui a sociedade brasileira.

### **1.1 Caminhos da pesquisa: do objeto aos procedimentos metodológicos**

Nesta subseção discorremos sobre a escolha dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa e alcance de seus objetivos ao longo desse percurso. Para tanto, discorremos sobre a opção dos procedimentos metodológicos que subjaz ao método, além da adoção de determinadas técnicas considerando os pressupostos a seguir:

O método é um plano de ação, formado por um conjunto de etapas ordenadamente dispostas, destinadas a realizar e a antecipar uma atividade na busca de uma realidade, já a técnica está ligada ao modo de realizar a atividade, fazendo-a transcorrer de forma mais hábil, mais perfeita. O método está relacionado à estratégia, e a técnica, à tática. Para melhor entender a distinção entre método e técnica, devemos levar em conta que o método refere-se ao atendimento de um objetivo, enquanto a técnica operacionaliza o método. Os métodos aplicados nas ciências humanas não são estanques, eles devem ser adequados a cada tipo de pesquisa. As técnicas de pesquisa, por sua vez, em geral, estão relacionadas à coleta de dados, ou seja, à parte prática (Fachin, 2006, p. 31).

Assim sendo, nesta seção e nos seus desdobramentos, apontamos o objeto da pesquisa, revisitação do problema, procedimentos metodológicos, definição dos sujeitos da pesquisa, instrumentos da pesquisa, coleta, organização e análise dos dados. “O que se pretende é enfatizar, o máximo possível, a ideia de que as decisões no processo de pesquisa encadeiam-se (mesmo que possam ou devam ser revistas ao longo dele)” (Luna, 2009, p. 60).

Compreendemos que os caminhos da pesquisa precisam ser delineados para que o trajeto possibilite a chegada ao lugar almejado, partimos dessa premissa, e trazemos apontamentos acerca dos elementos constitutivos para o desenvolvimento desta, com vistas a indicar o ponto de partida e chegada, considerando a dialética entre perguntas e respostas nesse percurso (Gamboa, 2013). Portanto, com base nessa lógica, apresentamos uma síntese dos elementos considerados nesta tese.

### 1.1.1 O objeto da pesquisa

Nesta pesquisa, explicitamos como elementos centrais das discussões engendradas a Educação Integral e a Gestão Escolar, desse modo, apresentamos aspectos indispensáveis para as análises posteriores, abordamos a seguir suas delimitações com base em Paro (1996, 1997), Gadotti (2009), Ferreira (2000), Saviani (2013), Coutinho e Lombardi (2016), dentre outros. Ressaltamos que a gestão da escola se configura como um elemento fundamental para a implementação de Política Educacional indutora de EI, compreendemos que o gestor como agente responsável por gerir a organização escolar, pode mediar ações que favoreçam o desenvolvimento da Educação Integral.

Considerado o seu caráter de instituição, a escola possui uma organização que diferencia um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes atores que, através de objetivos específicos concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. **O diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola.** Obviamente esse "bom funcionamento" supõe a articulação das diferentes funções bem como a harmonização dos interesses dos diferentes atores no interior da escola; de outro lado, considerando-se que a unidade escolar integra uma rede, o papel do diretor extrapola o âmbito da unidade articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado "sistema de ensino" (Saviani, 2013, p. 207, grifos nossos).

Vale destacar que neste texto, adotamos o termo gestor escolar, em virtude deste, ter uso frequente, recentemente no campo da educação brasileira, em sobreposição ao termo diretor escolar, essas mudanças ocorrem em decorrência da aproximação a determinada concepção que permeia o papel desse sujeito na escola. Concebemos em conformidade com Colares, Soares e Cardozo (2021, p. 2) “[...] quanto a definição de um conceito para a gestão, ora confundindo-a com o mesmo significado de Administração Escolar, ora mostrando-se diferente a esta, precisamos ter claro a ideia de que a nova concepção não se constitui como uma tentativa de substituição do termo anterior (Administração Escolar)”.

A gestão escolar de acordo com Lück (2013), surge, como um novo campo teórico-conceitual que visa superar limitações e ter uma atuação mais efetiva em prol de desencadear transformações na educação brasileira, seus sistemas de ensino e escolas. Esse campo teórico-conceitual emerge como uma possibilidade de superação dos demais modelos que, “[...] como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e

abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa” (Lück, 2013, p.23). A autora afirma ainda, que

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas (*Ibid.*, p.23-24).

Além do exposto, concebemos, frente às constantes transformações da sociedade, que o gestor escolar exerce o fundamental papel de articular ações na escola de modo que estas desencadeiem a emancipação social, para que todos “[...] possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter” (Ferreira, 2000, p.113).

Para tanto, a gestão da escola precisa se constituir e se legitimar “[...] na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do projeto pedagógico que reflita o projeto de homem e da sociedade que ser quer” (Ferreira, 2000, p.113). Desse modo, a autora afirma que – “Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação” (*Ibid.*, p. 113). Mas, “[...] precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras” (Paro, 1997, p.10).

Nesse aspecto, o gestor escolar precisa estar à frente do trabalho no interior da escola, para que as ações alcancem as finalidades estabelecidas para o desenvolvimento da prática educativa, tendo em vista que, “Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador” (Saviani, 2013, p. 208).

Paro (1996, p.18) considera a atividade de gestão, em seu sentido geral, relativo a administrar e define a administração como “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Esta definição se justifica – “Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva mas também necessária à vida do homem” (*Id.*, p.19).

No que se refere à administração da escola, a Figura 1 apresenta um esquema acerca da gestão escolar, considerando articulação entre forma (atividade-meio) e conteúdo (atividade-fim).

**Figura 1** – Esquema: Gestão e atividades meio/fim na escola



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Nesse sentido, quanto à relação entre as duas dimensões: atividade-meio, atividades de caráter burocrático-administrativo e atividade-fim, atividades de caráter pedagógico-administrativo, consideramos que as ações do gestor na organização escolar junto à equipe gestora precisam estabelecer entre estas uma relação em que as atividades administrativas estejam a favor dos processos pedagógicos, ou seja, que os meios utilizados na administração escolar estejam à serviço da realização dos fins educacionais determinados.

Contudo, é importante ressaltar que o gestor escolar enfrenta diversas dificuldades e desafios para efetuar essa articulação na escola, o que acarreta em contradições nos processos administrativos e pedagógicos. Saviani (2013, p. 272) destaca que “[...] o diretor se vê concretamente diante de focos de pressão do “sistema” que privilegia a forma sobre o conteúdo impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas”. Além disso, sofre “[...] de outro lado (de baixo e de dentro) a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola sem o que ela se descaracteriza, se rotiniza e perde a razão de ser” (*Id.*, p. 273). Para o autor, ao gestor da escola caberia mediar “[...] os dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada “instância superior” (o sistema); sua ação se dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar às

prescrições administrativas à finalidade educativa colimada no interior da escola” (*Ibid.*, p. 273).

Coutinho e Lombardi (2016, p. 231) afirmam que, na história da educação, desde os grupos escolares, em sua estrutura, “[...] era prevista a figura do diretor a fim de que cumprisse o papel de coordenação do esforço coletivo dos educadores visando uma mesma finalidade”. Desse modo, vê-se a necessidade do diretor/gestor coordenar as ações coletivas na escola em prol da oferta de uma educação de qualidade nessa instituição educativa.

Assim sendo, a serviço do cumprimento de uma mesma finalidade o planejamento escolar realizado pelo gestor e sua equipe escolar, precisará assumir status coerente com as intencionalidades que orientam as dimensões (atividade-meio e atividade-fim) que interferem diretamente na qualidade das ações desenvolvidas junto aos alunos, portanto, o gestor sendo antes de tudo educador deverá comprometer-se com o ensino aprendizagem destes que é elemento central na prática educativa, e essa ação também definirá o perfil do gestor em seu campo de atuação, pois,

Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do "sistema", subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das "normas superiores" mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido (Saviani, 2013, p. 284).

Dito isto, quando se pensa em uma escola onde se deve priorizar seus fins, é basilar que seus objetivos sejam bem definidos, para que se alcance as metas esperadas, e nesse processo o gestor precisará fazer uso de meios para tal. Suas ações devem concorrer para o desenvolvimento de um ensino como prática social, na qual os “[...] sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Ferreira, 2000, p. 113).

A Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém-PA, composta pelos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, tem sido tema central de discussão (como exemplo o Quadro 1) nos estudos de pesquisadores amazônidas<sup>4</sup>, além de despertar o interesse de estudiosos de outras regiões do país.

Desde os anos de 1950, as propostas e políticas de formação humana integral vêm sendo tema de debates no contexto educacional. Essa formação deve prioritariamente conceber o indivíduo em suas múltiplas dimensões, e não apenas no aspecto cognitivo e está vinculada

---

<sup>4</sup> Colares (2015); Costa e Colares (2016); Ferreira (2016); Aguiar (2016); Siqueira (2016); Gomes (2017); Pereira (2018); Gomes e Colares (2019); Silva (2019); Sousa (2019); Oliveira (2019); Sousa (2020); Fonseca e Miranda (2021); Colares, Cardozo e Arruda (2021).

às demandas de cada contexto histórico. Desse modo, segundo Colares, Cardozo e Arruda (2021, p. 1530),

[...] cada momento histórico dá um significado e uma concepção do que seria a educação integral, haja vista a educação, e conseqüentemente a educação integral, compor uma realidade complexa com condicionantes históricos, econômicos, sociais e culturais que expressam projetos político-ideológicos de cada realidade.

Com base nesses pressupostos, consideramos relevante conhecer como a Educação Integral vem se estabelecendo na Região Metropolitana de Santarém, no Oeste do Pará, tendo em vista que a Região Norte apresenta disparidades em comparação às outras regiões brasileiras, assim como, essa região vem se sobressaindo quanto ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre essa temática. Nessa perspectiva, apresentamos uma revisão sistemática da literatura (RSL), que é um “[...] tipo de pesquisa secundária com a literatura como fonte de dados, [...] base para levantamento de metodologias, elaboração de protocolos, identificação de lacunas científicas relacionadas ao objeto de estudo” (Melo *et al.*, 2023), desse modo, desenvolvemos a RSL acerca das Políticas Públicas Educacionais articuladas para a implementação da Educação Integral na Região Oeste do Pará.

Realizamos o levantamento *on-line* das dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA). Elegemos esse programa da UFOPA em virtude de concentrar pesquisas da região Norte acerca da Educação Integral realizadas na Região Metropolitana de Santarém, Pará, *locus* desta pesquisa, assim como, consideramos a necessidade de pensar a implementação de políticas públicas educacionais em espaços e contextos diversos do país, como é o caso do Oeste Paraense, que apresenta especificidades, diversidades e singularidades. Registre-se que até o ano de 2024, esse Programa possuía somente o curso de Mestrado em Educação. Foram selecionadas 21 dissertações defendidas no período de 2016 a 2021<sup>5</sup>, que tratam da implementação de propostas de Educação Integral na Região Oeste do Pará. Os estudos observados discutem Política Educacional e/ou Gestão Escolar relacionadas à Educação Integral, Educação de Tempo Integral, conforme demonstrado no Quadro 1.

---

<sup>5</sup> Esse recorte temporal refere-se ao período em que os trabalhos foram produzidos, e se dá em virtude da identificação de dissertações dos pesquisadores do PPGE/UFOPA defendidas até o presente momento, que discutem a implementação da Educação Integral na Região Oeste do Pará. Contudo, esse recorte contempla também o período delimitado para esta pesquisa.

**Quadro 1** – PPGE/ UFOPA: dissertações que abordam temas relativos à implementação de políticas de Educação Integral na Região Oeste do Pará (2016-2021)

Ano	Título	Autor (a)
2016	As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense	Clênya Ruth Alves Vasconcelos
2016	Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará	Luciene Maria da Silva
2016	Educação de tempo integral em Santarém: Ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014	Gerusa Vidal Ferreira
2016	Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém/PA no período de 2009 a 2015	Maria Sousa Aguiar
2016	O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira
2017	A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA	Adriângela Silva de Castro
2017	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador-Proemi: singularidades desta política em uma escola estadual	Tânia Castro Gomes
2017	A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém - Pará	Milka Oliveira de Vasconcelos
2018	O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA	Raimundo Solano Lira Pereira
2018	Programa ensino médio inovador: universalização do ensino médio em Santarém – PA, no período de 2012 a 2014	Marinete Costa de Lima
2018	A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização	Mário Adonis Silva
2019	O estado do conhecimento sobre Educação Integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018.	Nirlanda Figueiredo da Silva
2019	Programa de fomento à Educação Integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém/PA.	Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa
2019	Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém/PA.	Talline Luara Moreira Melo Oliveira
2019	Educação integral em tempo integral na escola do campo em Santarém-Pará: o caso da escola Irmã Dorothy Mae Stang	Maria Aparecida dos Santos Pereira
2019	O programa mais educação em duas escolas da rede municipal de ensino em Santarém - Pará: o professor como protagonista no pensar políticas públicas	Anniê da Silva Farias

2020	Políticas educacionais: ações indutoras de Educação Integral na rede municipal de Belterra/PA	Lília Travassos de Sousa
2020	Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA	Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes
2020	A implantação do programa mais educação no município de Itaituba-PA	Diomark Pereira de Araujo
2020	O novo mais educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital	Juliana Vieira Jordão
2021	Escola de tempo integral no Estado do Pará: o estado da questão (2010-2020)	Ledyane Lopes Barbosa

**Fonte:** Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA<sup>6</sup>. Elaborado pela autora (2021).

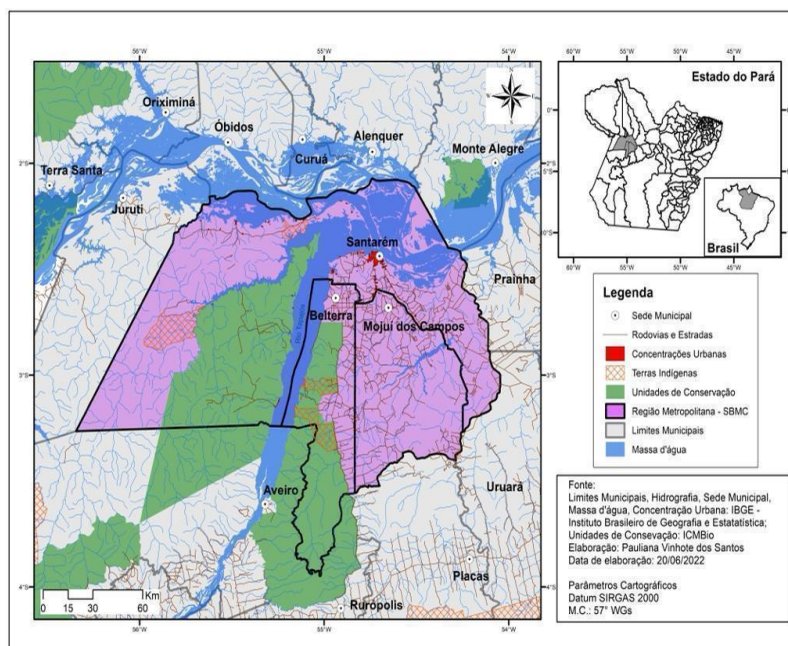
Identificamos cinco pesquisas do ano de 2016, três de 2017, três de 2018, cinco de 2019, quatro de 2020 e uma de 2021, totalizando 21 pesquisas de mestrado sobre as temáticas em estudo, com apenas duas com enfoque na gestão escolar. As pesquisas contribuíram com o mapeamento das políticas de Educação Integral na região Oeste do Pará, por meio de análises do Programa Mais Educação, Programa Novo Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e ações da gestão em escolas de tempo integral, realizando assim a contextualização dessa proposta educativa. Também, foram identificadas estratégias de fomento à política de EI nas instituições de ensino, além das dificuldades, desafios, entraves para a sua efetiva implementação nos municípios pesquisados.

### 1.1.2 *Lócus da Pesquisa*

A pesquisa tem como *lócus* três escolas públicas dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, que constituem a Região Metropolitana de Santarém – PA, com o intuito de ser realizado um levantamento situacional de cada uma delas, quanto à atuação dos gestores escolares e ao caminhar na perspectiva da Educação Integral nessas instituições de ensino da educação básica na região.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/ppge/index.php?option=com\\_content&view=article&id=215:turma-2016&catid=42:dissertacoes&Itemid=190](http://www.ufopa.edu.br/ppge/index.php?option=com_content&view=article&id=215:turma-2016&catid=42:dissertacoes&Itemid=190). Acesso em: maio de 2021.

**Figura 2** – Região Metropolitana de Santarém (RMS) – Estado do Pará/Brasil



**Fonte:** Colares, Colares e Sena (2023, p. 112). Elaboração: Pauliana Santos.

A Região Metropolitana de Santarém foi instituída por meio da Lei complementar nº 79, de 17 de janeiro de 2012, que cria “[...] a Região Metropolitana de Santarém com base no § 2º do art. 50 da Constituição Estadual e dá outras providências” (Pará, 2012, p.1). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística “As Regiões Metropolitanas são constituídas por agrupamentos de Municípios limítrofes e são instituídas por lei complementar estadual, ou seja, só podem ser compostas por Municípios do próprio Estado” (IBGE, s.d.). Conforme a determinação do artigo 25, parágrafo 3º da Constituição Federal de 1988, a criação de regiões metropolitanas visa “integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum” (Brasil, 1988). Nesse sentido,

A necessidade de integração das ações de planejamento, gestão e execução entre municípios vizinhos pode ser verificada tanto quando há contiguidade das malhas urbanas, quanto quando a influência da metrópole sobre os municípios adjacentes gera problemas e demandas comuns por serviços cujas soluções precisam ser resolvidas de forma compartilhada (Tourinho; Pinheiro; Bello, 2017, p. 12).

Assim sendo, a constituição da RMS, pode contribuir para o desenvolvimento da Região Oeste do Pará, uma vez que, a integração dos municípios que a compõem pode fortalecer o crescimento destes nos âmbitos políticos, social e estrutural. Como afirmam Tourinho, Pinheiro e Bello (2017) tendo em vista a proximidade geográfica, cultural e educacional existente entre eles, os problemas e demandas comuns podem ser enfrentados de

forma compartilhada. Na seção 4, deste trabalho, apresentamos aspectos referente aos municípios que compõem a RMS e servem de campo para esta pesquisa.

### *1.1.3 Procedimentos metodológicos*

Consideramos o enfoque qualitativo para esta pesquisa, por compreendermos que “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21). E “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (Lüdke; André, 1986, p.11). Além disso, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2010, p. 21).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa diz respeito a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, ressalta mais o processo que o produto e se interessa em retratar a perspectiva dos participantes do estudo. “Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar” (Lüdke; André, 1986, p.11).

Vale destacar que, concebemos que há unidade entre o enfoque qualitativo e o quantitativo, e que ambos conduzem a explicação e compreensão do objeto, o utilizamos para a apresentação de dados educacionais discutidos nesta pesquisa. "Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso" (Gramsci, 1978, p. 50).

Desse modo, consideramos a abordagem qualitativa para investigar a gestão escolar e a implementação de Política indutora de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém, Pará, no período de 2013 a 2022, por compreendermos que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade [...]” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2010, p. 21).

A investigação desenvolveu-se por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A partir da pesquisa bibliográfica realizamos o levantamento de referências de autores (Paro, 1996, 1997; Ferreira, 2000; Cavaliere, 2007; Gadotti, 2009; Moll, 2012; Saviani, 2013; Arroyo, 2013; Lück, 2013; Colares, 2015; dentre outros) que atuam na área na qual o tema em estudo está inserido. “É um trabalho minucioso de busca de referenciais. É entendida como um estudo bibliométrico, isto é, a realização do mapeamento de tudo ou quase tudo que foi produzido a respeito do tema pesquisado” (Mattos, 2020, p. 50). “A pesquisa bibliográfica é, por excelência, uma fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural em todas as formas do saber” (Fachin, 2006, p. 119).

Procedemos à revisão da literatura, peça importante na pesquisa científica, que “[...] tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo” (Luna, 2009, p.88), com enfoque sobre Política Educacional, Educação Integral e Gestão Escolar, incluindo produções científicas (dissertações) produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFOPA, esses fundamentos teóricos corroboram com a busca de resposta ao problema de pesquisa subsidiando as discussões em torno da gestão escolar e a EI, por suas temáticas aproximarem-se destas e assim poderem constituir explicações acerca do objeto em análise. Além disso, delineamos também o que a legislação brasileira preceitua para a Educação Integral no ambiente educacional, e também sobre o papel do gestor escolar.

Elegemos a pesquisa documental para corroborar com esta pesquisa por permitir realizar “[...] o levantamento de materiais já produzidos, constituindo-se em documentos, fotografias, relatórios, cartas, pinturas, jornais, revistas etc.” (Mattos, 2020, p. 50). A pesquisa documental refere-se “[...] a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação” (Fachin, 2006, p.146).

E optamos pela pesquisa de campo por possibilitar coletar “[...] os dados, direto na realidade, junto às pessoas com utilização de diferentes recursos. A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta” (Mattos, 2020, p. 50), assim sendo, “[...] detém-se na observação do contexto no qual é detectado um fato social (problema), que a princípio passa a ser examinado e, posteriormente, encaminhado para explicações, por meio dos métodos e das técnicas específicas” (Fachin, 2006, p.143). Desse modo, esse tipo de pesquisa permite “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma

resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 185).

No caso da execução de uma pesquisa de campo, deve-se fazer uma descrição da população a ser pesquisada e a maneira pela qual se realizará a amostragem. Deve-se indicar, também, o instrumento de pesquisa (como questionário, formulário, entrevista) e como ele será aplicado na coleta de dados. E, ainda, como será conduzido o registro das informações a serem coletadas (Fachin, 2006, p.112).

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico (livros, capítulos, teses, dissertações, artigos científicos) acerca de estudos sobre o objeto em análise, dos temas evidenciados neste, além de conceitos importantes para tal pesquisa. Em seguida, realizamos a pesquisa documental (documentos oficiais da legislação brasileira, dos municípios, secretarias de educação, escolas) como fontes de informação, pois entendemos que esse tipo de documento, “[...] assume diferentes formas: literatura pertinente a um assunto, anuários estatísticos e censos, [...] legislação, etc. são todos exemplos de fontes documentais” (Luna, 2009, p.56).

Na pesquisa de campo, adentramos na realidade educacional dos municípios da RMS, por meio das Secretarias de Educação, realizamos o mapeamento das escolas da rede municipal de ensino, identificamos e selecionamos as escolas para caracterizar programas, projetos, ações indutoras da EI presentes nestas. Assim sendo, primeiramente delineamos a situação educacional das escolas municipais selecionadas para a pesquisa, buscando fazer um levantamento das ações de incentivo à Educação Integral no período delimitado (2013-2022), posteriormente analisamos a atuação dos gestores escolares dessas escolas.

Com o intento de compreender o funcionamento organizacional, realizamos um levantamento no âmbito administrativo em relação à atuação de toda a equipe escolar, para buscar entender, se há a participação e o trabalho coletivo na perspectiva da gestão democrática. Por reconhecer a relevância do modelo de gestão para avanços no contexto educacional.

Concebemos que “[...] a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (Libâneo, 2004, p.102). “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (Paro, 2000, p. 17). Nesse viés, nesta pesquisa damos enfoque a observância de ações que privilegiem a participação dos segmentos da escola, de modo que seja dada a autonomia a estes, favorecendo o caráter democrático na instituição, tais medidas precisam ser lideradas pelo gestor, que deve priorizar

o trabalho coletivo-participativo, compreendemos que essa perspectiva pode impulsionar o envolvimento dos sujeitos partícipes no processo educacional em ações indutoras de EI na instituição escolar.

A coleta de dados ocorreu também por meio da análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), objetivando delinear o planejamento das ações indutoras de Educação Integral, bem como, propostas e projetos existentes nas instituições. Para assim, buscar identificar indícios que revelem características de que foram realizadas atividades visando à formação integral do aluno, assim como, identificar os desafios, dificuldades e contribuições acarretados pela implementação das ações indutoras de Educação Integral. Desse modo, foram definidas as categorias de análise de acordo com Bardin (2011), por meio de categorias emergentes a partir da temática em estudo para sistematizar os dados coletados e posteriormente analisá-los.

Segundo Bardin (2011, p. 43), uma das técnicas de pesquisa na análise de conteúdo classifica-se como análise categorial, que leva em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. É o método das categorias, que permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. A análise de conteúdo permite realizar a análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2011).

Nesse sentido, por meio da técnica de pesquisa assinalada, analisamos a atuação dos gestores na implementação da Política Indutora de Educação Integral nas escolas em que exerceram essa função, as ações desenvolvidas, as principais dificuldades e desafios enfrentados, bem como as contribuições de sua atuação para a viabilização da educação integral, tendo como base as unidades de significado identificadas nas mensagens expressas nas entrevistas, destas emergiram três categorias de análise: Formação e desenvolvimento da identidade profissional, Gestão Democrática, Implementação e desafios da Política Indutora de Educação Integral (PIEI). Estas foram definidas considerando a totalidade dos textos transcritos das entrevistas, a partir da leitura destes fizemos a codificação e classificação das categorias, com base nas unidades de significado identificadas nas mensagens expressas pelos gestores escolares.

Por compreendermos ainda que “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Funciona como mediador no processo de entender a

estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos” (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 4), a análise dos dados desta pesquisa, fundamenta-se na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) na qual “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (Saviani, 2021, p.29).

Constitui-se numa concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária, se choca frontalmente com as tendências ditas “pós-modernas”, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana. Por manter a centralidade da categoria trabalho, coloca-se em desencontro com os interesses do grande capital, que se pauta em teorias conservadoras transvestidas em modismos educacionais que impossibilitam a compreensão da realidade (Batista; Lima, 2012, p. 1).

É importante frisar, conforme aponta Saviani (2021, p.29), “Quanto ao conteúdo da pedagogia histórico-crítica, de forma resumida podemos dizer que essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico”. Assim, Colares, Arruda e Colares (2021, p. 5) afirmam com base na concepção materialista histórica e dialética de Marx e Engels que, “[...] o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. Por conseguinte, o conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações”. Por meio dessa compreensão, “Faz-se necessário partir do dado empírico, factual, e buscar entender os processos presentes nos fenômenos estudados” (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 5), assim sendo, ao adotarmos a perspectiva da PHC para analisar nosso objeto de estudo – o Gestor Escolar frente à Política indutora de Educação Integral – adentramos na realidade escolar para buscar compreendê-la, a partir de sua estruturação, desenvolvimento e transformações históricas. Para tal, apoiamo-nos na compreensão que “A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos” (Batista; Lima, 2012, p. 2).

Acrescentamos ao desenho metodológico desta pesquisa, para a análise, interpretação e compreensão dos dados obtidos, a triangulação dos dados, para a partir dela realizar as inferências em volta do objeto em estudo, essa estratégia de análise segundo autores (Creswell, 2007; Azevedo *et al.*, 2013; Denzin, 2017) que discutem sua utilização, defendem que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise poderia melhorar a validade dos resultados, ou seja, comparando esses dados poderiam ser melhor validados os dados encontrados no decorrer da pesquisa. Intencionamos assim, de acordo com Creswell (2007, p.

200) realizar “[...] uma triangulação de diferentes fontes de informações de dados, examinando as evidências das fontes e usando-as para criar uma justificativa coesa para os temas” analisados. Sobre essa estratégia para análise de dados, ressaltamos que,

O conceito de reunir diferentes métodos provavelmente teve origem em 1959, quando Campbell e Fiske usaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas. Eles encorajaram outros a empregar seu "modelo multimétodo" para examinar técnicas múltiplas de coleta de dados em um estudo. Isso gerou outros métodos mistos, e logo técnicas associadas a métodos de campo, como observações e entrevistas (dados qualitativos), foram combinadas com estudos tradicionais (dados quantitativos) (S.D. Sieber, 1973). Reconhecendo que todos os métodos têm limitações, os pesquisadores achavam que os vieses inerentes a qualquer método poderiam neutralizar ou cancelar os vieses de outros métodos. Nascia a triangulação das fontes de dados - um meio para buscar convergência entre métodos qualitativos e quantitativos (Jick, 1979) (Creswell, 2007, p.33).

Assim sendo, Denzin (2017, p. 27, tradução nossa) afirma que “[...] uma hipótese testada por meio da combinação de diferentes métodos pode conter um grau de validade maior do que uma hipótese testada somente a partir de um único método”. De acordo com o autor a triangulação é como uma “[...] combinação de múltiplos métodos - cada um com seus próprios vieses, verdadeiros - em uma única investigação permitirá [...] forjar proposições válidas que considerem cuidadosamente fatores causais rivais relevantes” (*Ibid.*, p. 27, tradução nossa). Com isso, infere-se que a convergência ou acordo entre dois métodos permita que aumente a crença de que os resultados são válidos e não apenas um artefato metodológico (Bouchard, 1976 *apud* Azevedo *et al.*, 2013, p. 3).

A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo (Decrop, 2004 *apud* Azevedo *et al.*, 2013, p. 3).

Conforme Azevedo *et al.* (2013, p. 4) “A triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos”. Dessa forma, a triangulação de dados nos permitirá olhar para nosso objeto de estudo a partir de mais de uma fonte de dados, como documentos, entrevista e referencial teórico que circunscrevem três pontos de um triângulo, como nos princípios da geometria, possibilitando que múltiplos pontos de vista corroborem com maior precisão nos resultados da pesquisa, como aponta Flick (1992 *apud* Azevedo, 2013, p. 3):

Os princípios básicos da geometria garantem que múltiplos pontos de vista contribuam para uma maior precisão. Nas ciências sociais e humanas, o termo “triangulação” é utilizado de uma forma menos literal e, de certa forma, mais ambígua.

Estando o pesquisador posicionado em um ponto de vista, ele precisará se posicionar em outros dois pontos de vista, no mínimo, a fim de ajustar a adequada “distância e angulação” dos conceitos e se posicionar definitivamente após a análise das visadas. Portanto, os pesquisadores organizacionais têm a possibilidade de melhorar a precisão de suas avaliações, utilizando metodologias distintas, coletando dados de diferentes formas, analisando tais dados por métodos distintos ou até mesmo, empregando-se diferentes pesquisadores para estudo de um mesmo fenômeno.

Nesse sentido, por meio das escolhas metodológicas e conceitos apresentados acerca da técnica, método da pesquisa e análise a partir da triangulação de dados, entendemos que possa ser melhor compreendida a atuação do Gestor Escolar frente à Política indutora de Educação Integral em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém-Pará, decorrido o processo de coleta, organização e análise dos dados da investigação. A Figura 3, representa o movimento de olhar para as informações referentes à pesquisa de diferentes ângulos, possibilitando enriquecer a descrição, detalhamento e análise dos dados na investigação.

**Figura 3** –Triangulação dos dados na investigação: referencial teórico, entrevista e documentos coletados

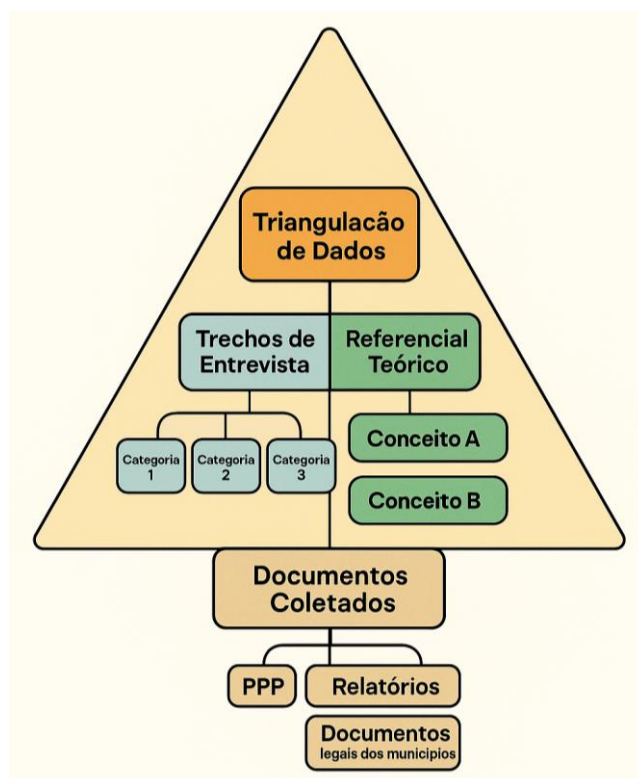


**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

No processo de análise dos dados obtidos na investigação fazemos uso da triangulação de dados, uma técnica que se refere ao uso de múltiplas fontes, métodos, perspectivas ou teorias para analisar um fenômeno, visando aumentar o grau de confiabilidade e a validade dos resultados de uma pesquisa (Denzin, 2017; Azevedo, 2013; Flick, 1992; Bouchard, 1976). Essa técnica permite-nos olhar para as informações referentes à pesquisa de diferentes ângulos, que circunscrevem três pontos de um triângulo (Ponto A, B e C), por meio da combinação de mais de uma fonte de dados, como o referencial teórico que fundamenta este estudo, a entrevista com os gestores escolares e os documentos coletados, possibilitando a

obtenção de uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo a partir de múltiplos pontos de vista, que corroboram com a validação e precisão nos resultados da pesquisa. A fim de explicitar o movimento realizado na análise dos dados, apresentamos a Figura 4.

**Figura 4** – Esquema de análise dos dados da pesquisa



Fonte: Criada por meio de IA (ChatGPT, 2024).

A Figura 4 expressa o movimento da triangulação dos dados da pesquisa, temos de um lado o referencial teórico, dele provém os conceitos A e/ou B, que orientam as discussões, de outro fazemos referência à trechos da entrevista, da qual emergem três categorias de análise: **1.** Formação e desenvolvimento da identidade profissional, **2.** Gestão Democrática, **3.** Implementação e desafios da Política Indutora de Educação Integral (PIEI). Estas foram definidas conforme Bardin (2011), consideramos a totalidade dos textos transcritos das entrevistas, a partir da leitura destes fizemos a codificação e classificação das categorias, com base nas unidades de significado identificadas nas mensagens expressas pelos gestores escolares. E na parte inferior do triângulo, situamos outro dado obtido na pesquisa, os documentos coletados (PPP, relatórios e documentos legais dos municípios).

Por conseguinte, os caminhos da pesquisa situaram-se nas seguintes etapas: I. Revisão bibliográfica e construção do referencial teórico; II. Coleta de dados documentais (Legislação, Bases de dados educacionais *online*, relatórios, PPP das escolas); III. Obtenção

dos documentos necessários à pesquisa: Contato com as Secretarias Municipais de Educação de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, para a apresentação do Projeto de Pesquisa e solicitação das autorizações necessárias (Apêndices 1, 2 e 3) para o desenvolvimento desta; IV. Para a realização da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e após sua aprovação (Anexo 2) realizado o retorno às Secretarias Municipais de Educação, com o intuito de organizar e planejar o desenvolvimento para a obtenção dos dados; V. Após a obtenção dos dados necessários a realização da pesquisa procedemos ao contato com as escolas a serem pesquisadas, assim como definimos o cronograma para a realização das entrevistas conforme a disponibilidade dos gestores; VI. Organização e Análise dos dados.

Os participantes desta pesquisa foram três gestores escolares selecionados conforme os critérios: gestores de escolas públicas municipais localizadas na zona urbana da Região Metropolitana de Santarém – PA; e gestores de escolas com ações, projetos, programas indutores da implantação de proposta de educação integral; gestores de escolas com o maior número de matrículas e turmas participantes de políticas indutoras da proposta de Educação Integral; gestores que atuaram em escolas com ações indutoras da proposta de Educação Integral no período de 2013 a 2022. A escolha de três gestores escolares como amostra da pesquisa ocorreu em virtude de intencionar estabelecer um comparativo referente a atuação desses participantes dos 3 municípios (Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos) identificando as singularidades e recorrências no exercício da gestão nas escolas públicas municipais da região.

É importante frisar que para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa e também das unidades escolares estes foram codificados com nomes fictícios, sendo assim denominados: Escola Pérola do Tapajós, Escola Bela Terra, Escola Capim dos Campos; Gestor P, Gestor B e Gestor C, que correspondem as iniciais dos nomes das escolas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4) foi apresentado aos participantes da pesquisa, assim como os objetivos da pesquisa e sua finalidade, para a obtenção do aceite e consentimento verbal de colaboração no estudo.

Teve como instrumento para a obtenção de dados a entrevista do tipo semiestruturada, que buscou investigar a atuação do Gestor Escolar diante da implementação de Política indutora de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém/PA, tendo em vista que por ser uma técnica de interrogação face a face apresenta uma maior flexibilidade e nos permite conforme Szymanski (2002, p.12) “[...] a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista”, possibilitando uma situação de interação humana firmado em um movimento

reflexivo acerca dos temas abordados, “[...] podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala” (*Ibid.*, p.14).

[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações (Lüdke; André, 1986, p. 34).

Nesse sentido, a entrevista foi realizada com gestores das escolas públicas, da área urbana dos municípios, com adesão aos programas indutores de Educação Integral, com o maior número de matrículas e turmas participantes dessa política indutora.

#### *1.1.4 Apresentação da Tese*

No movimento de construção deste trabalho, optamos por consubstanciá-lo em cinco seções, quais sejam, a primeira está caracterizada como introdutória, na qual discorremos sobre o tema, e explicitamos o objeto de pesquisa, problemática, tese, objetivos da pesquisa, procedimentos metodológicos, dentre outros aspectos.

A segunda seção, intitulada – A política de educação integral no país e as demandas para a gestão escolar – situa a política educacional no contexto nacional a partir de aspectos históricos, destacando também, elementos que se articulam à gestão escolar e à educação integral, apresentando conceitos essenciais para as discussões seguintes.

Na terceira seção – A educação integral e gestão da escola: dialogando com os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas – consubstanciam-se três subseções, nas quais abordamos a presença das Políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS), damos relevo a aspectos da organização escolar e da função do gestor, destacamos elementos referentes aos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas públicas municipais da RMS, com ênfase para a identificação dos programas, projetos e ações referentes à Educação Integral, assim, estabelece-se interlocuções entre práticas propulsoras da EI na gestão das escolas públicas municipais.

A quarta seção – A atuação dos gestores das escolas públicas municipais e a educação integral na Região Metropolitana de Santarém – discute inicialmente os territórios de vivência dos gestores e as escolas pesquisadas, na sequência discorremos sobre aspectos legais da gestão escolar nos municípios da Região Metropolitana de Santarém, como os gestores das escolas públicas municipais atuaram diante da política indutora de Educação Integral na RMS,

por fim, apontamos as singularidades e recorrências nas práticas de gestão das escolas públicas municipais da RMS. Essa seção constitui espaço de discussão acerca da atuação dos gestores escolares face à presença de práticas indutoras da EI, sendo realizado um comparativo nas três escolas dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, integrantes da Região Metropolitana. A quinta seção – Considerações finais – retoma aspectos discutidos nesta tese, assim como apresenta ponderações acerca das análises efetuadas e seus contributos para o alcance dos objetivos ensejados na pesquisa.

## 2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E AS DEMANDAS PARA A GESTÃO ESCOLAR

*Sem compreender as conexões e implicações sistêmicas gerais dos acontecimentos particulares, perdemos de vista as mudanças realmente significativas e os potenciais expedientes estratégicos correspondentes para afetá-las positivamente, no interesse da transformação sistêmica necessária. Nossa responsabilidade social, portanto, exige uma consciência crítica inflexível da inter-relação cumulativa emergente, em lugar de buscar garantias reconfortantes no mundo da normalidade ilusória até que a casa desabe sobre nossas cabeças (Mészáros, 2007, p.358).*

Para compreendermos os elementos em estudo – Política Educacional, Educação Integral, Gestão Escolar – faz-se necessário percorrer pelos trajetos constituídos historicamente por estes, considerando suas construções, contradições, intervenções na realidade concreta onde se evidenciam. Nesse limiar, esta seção situa os temas supracitados no contexto brasileiro, discorrendo sobre aspectos inerentes aos seus desdobramentos nas relações da/na sociedade.

### **2.1 Política educacional no contexto nacional e as políticas para a implantação de propostas de Educação Integral: aspectos históricos**

Em virtude do caráter dinâmico das mudanças na sociedade, as necessidades educacionais também mudam, assim como o papel do Estado, o qual é responsável por instituir políticas sociais que “[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (Höfling, 2001, p. 31). Assim sendo, de acordo com Duarte (2004, p.114) o Estado deve realizar prestações positivas que “[...] nada mais são do que as políticas públicas objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente”. Ou seja, as políticas públicas refletem o Estado em ação através da implementação de projetos de governo, programas, ações direcionadas para setores específicos da sociedade. Portanto, este “[...] deve estar voltado ao cumprimento dos objetivos e programas de ação governamentais constitucionalmente delineados (como os direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988)” (Duarte, 2004, p.114).

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da

sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p.31).

Dessa forma, compreendemos as políticas públicas “[...] como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling, 2001, p.31). “As políticas públicas têm distintos suportes legais. Podem ser expressas em disposições constitucionais, ou em leis, ou ainda em normas infralegais, como decretos e portarias e até mesmo em instrumentos jurídicos de outra natureza, como contratos de concessão de serviço público” (Bucci, 2006, p.11).

A política pública tem um componente de ação estratégica, isto é, incorpora elementos sobre a ação necessária e possível naquele momento determinado, naquele conjunto institucional e projeta-os para o futuro mais próximo. No entanto, há políticas cujo horizonte temporal é medido em décadas são as chamadas "políticas de Estado", e há outras que se realizam como partes de um programa maior, são as ditas "políticas de governo" (Bucci, 2006, p.19).

Para Oliveira (2010, p. 2) nas políticas públicas, as políticas de Estado, “emanadas pelo Estado apresentam-se como dirigidas por interesse universal, ainda que focalizadas a determinados públicos-alvo”. Entretanto, a autora afirma que “essas políticas são resultantes de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses” (*Ibid.*, p. 2). E as políticas de governo consistem em “[...] programas de ação governamental em sentido próprio”. Essas políticas públicas precisam delinear os direitos sociais reconhecidos constitucionalmente, contemplando os setores da sociedade, tais como educação, saúde, dentre outros, que carecem de políticas sociais que de fato atendam às suas necessidades. Concordamos com Bucci (2006, p. 11) que “todo direito é permeado pela política”.

É importante destacar que essas “[...] políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (Höfling, 2001, p.31). Nesse âmbito insere-se a educação, como uma política pública social, no interior da qual observamos a interferência do Estado, com vistas à manutenção das relações sociais conforme tempo e espaço onde ocorre a Política Educacional. Portanto, concebemos que os conceitos de educação, Estado e política articulam-se no movimento de transformações na sociedade, e estão imbricados, estabelecendo conexões entre si, assim sendo, analisar a educação brasileira, implica

necessariamente, observar as ações do Estado e sua influência na prática que se faz no ambiente escolar.

Deste modo, Oliveira (2010, p.1) a partir da definição estabelecida por Van Zanten (2008) no dicionário de educação, considera a Política Educacional “[...] como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação”. Vale ressaltar que,

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos (Cury, 2002, p. 246).

Isto nos remete à importância do direito à educação, e este deve ser garantido por meio do estabelecimento de Políticas Educacionais, pois como defende Cury (2002, p. 246) o direito à educação escolar é um dos espaços de busca de valores da cidadania social e política, “[...] que não perderam e nem perderão sua atualidade”.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (Cury, 2002, p. 246).

O autor afirma ainda que “[...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury, 2002, p. 246). Nesse contexto, considerando a educação como um direito fundamental de natureza social (Duarte, 2007, p. 692), no Brasil, está expresso em documentos jurídicos (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8.069/1990; Plano Nacional de Educação/2014-2024 - Lei n. 13.005/2014, entre outros), que orientam a organização da educação escolar nacional. Vale destacar que, essas diretrizes políticas “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, n.p.). Todavia é “[...] preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito e que tem sua clara presença a partir da era moderna” (Cury, 2002, p. 247).

Colares, Arruda e Colares (2021, p. 2) afirmam que “[...] ao buscar as nossas raízes históricas, podemos identificar as particularidades que adquirimos, os momentos de ascensão e

declínio de diferentes grupos nesse processo, com seus respectivos componentes e implicações para a educação”. Por conseguinte, discutir a Política Educacional brasileira, requer analisar atentamente os dilemas e perspectivas da educação nacional no seu percurso histórico, considerando as lutas engendradas no esforço de desencadear avanços na organização do sistema educacional no país. Por compreendermos que

[...] as políticas educacionais são expressão, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide ideológica da globalização da economia, como sinalização objetiva do triunfo da política neoliberal, que, ao redimensionar o papel do Estado, buscando minimizar a sua atuação, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação e da escola. A escola, nesse modelo, passa a ser entendida como importante insumo ao desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica (Dourado, 2000, p.78).

De acordo com Souza (2003, p. 11) “O tema das políticas públicas é relativamente recente na pesquisa acadêmica do Brasil; apenas nas últimas décadas foi incorporado à nossa agenda de pesquisa, impulsionado, em parte, pela constituição de grupos temáticos em algumas associações científicas”. Mas, vem adquirindo espaço e visibilidade dada a sua importância para a superação das desigualdades sociais existentes contemporaneamente.

Ciardella, Abdian e Hernandez (2012) afirmam que a partir da década de 1990, houve expressivo enfoque na escola como objeto de estudo nas pesquisas em educação. Segundo os autores isto ocorreu devido a “[...] necessidade de análise dos resultados das políticas educacionais desenhadas entre 1970 e 1990” (*Ibid.*, p.87), que consideraram a “[...] transformação da escola via princípios de inclusão e gestão democrática, aliados a sucessivas ampliações do tempo de escolarização obrigatória e reforço do controle avaliativo do Estado, o que constituiria, para o discurso oficial, uma escola de qualidade” (Ciardella; Abdian; Hernandez, 2012, p.87).

Nesse sentido, considerando os pressupostos, conceitos apresentados acerca dos elementos política pública, política social, política educacional, trataremos a partir daqui sobre a Política Educacional no Brasil, do período marcado por iniciativas de democratização do país (1990) até o período atual. Contudo, damos maior destaque ao período pós 1996, tendo em vista que, a partir dele, observa-se o movimento de mudanças no campo educacional em virtude das reformas educacionais orientadas pela ideologia neoliberal e a proposta de reforma do Estado. No entanto, vale destacar períodos antecedentes, que motivaram mudanças e reestruturação no contexto social, com vistas a identificar os desafios e perspectivas da educação nacional no seu

percurso histórico, frente à constituição das políticas educacionais que permearam e permeiam a organização do sistema educacional do país.

Historicamente, o Brasil viveu períodos de crise fiscal e econômica e consequente pouco investimento nas políticas públicas, durante governos estabelecidos no país<sup>7</sup>, como os do regime militar (1964-1984) que colocou a educação como uma ação apenas tecnoburocrática, com vistas a impulsionar a formação profissional, para a preparação de mão de obra, visando fortalecer o crescimento industrial brasileiro.

O governo José Sarney (1985-1990) foi o primeiro após o regime militar, e buscou implementar reformas na educação básica (Programa de Educação Básica para a Região Nordeste, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Programa de Prioridades Sociais do Governo Federal, Plano de Metas Educação para Todos - 1986/1989, Programa Nacional do Livro Didático), no ensino médio (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – Protec, Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, Programa de Empreendimentos Conjuntos para a Expansão da Educação Tecnológica – Proenco), e na educação superior (Programa Nova Universidade, III Plano Nacional de Pós-Graduação-86/90, I Plano Nacional de Apoio ao Desenvolvimento dos Hospitais Universitários), contudo, houve no período, movimentos e lutas de professores e estudantes, com reivindicações ao Congresso Nacional Constituinte em favor dos direitos sociais, políticas públicas, e da educação.

No governo de Sarney ocorreu uma crise fiscal, em virtude de ter mantido o modelo econômico do regime militar, o que causou prejuízos as condições materiais das escolas, além de afetar também os salários dos professores. Essa conjuntura acarretou mobilizações dos profissionais da educação que reivindicavam melhorias para a escola pública, o que fortalecia também a consciência do olhar para a educação como um direito fundamental da cidadania do indivíduo. E em 1988, a promulgação da Constituição Federal, representou o resultado das lutas reivindicatórias, dando à educação o reconhecimento de direito de todos e dever do Estado, conforme o art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n.p.).

---

<sup>7</sup> São destacadas algumas proposições/ações dos governos de 1990 a 2022, referentes a Política Educacional Brasileira com base nas seguintes fontes virtuais: <https://www.gov.br/>; <http://portal.mec.gov.br/>; <http://www.planalto.gov.br/>; <https://www.camara.leg.br/>; <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>; <https://www12.senado.leg.br/>; <https://fundacaofhc.org.br/>; <https://acervo.fpabramo.org.br/>; <https://catalogo.ipea.gov.br/>

A partir desse período tem início no Brasil um momento de transição para um Estado democrático e conforme apontam Vieira e Farias (2011, p. 171) “Estando o momento atual em processo de construção, algumas de suas características ainda são difusas. Assim, aqui se presta melhor o olhar de “curta duração”, peculiar às análises das políticas públicas contemporâneas”. Nesse sentido, optamos por trazer alguns elementos da história das políticas educacionais brasileiras por meio das ações/proposições durante os governos presidenciais no período de 1990 a 2023. Conforme enfocamos no Quadro 2.

**Quadro 2** – Presidentes da República Federativa do Brasil (1990-2024)

<b>Período</b>	<b>Presidente</b>
1990 - 1992	Fernando Collor de Melo
1993 - 1994	Itamar Franco
1995 - 1999 (1º mandato)	Fernando Henrique Cardoso
1999 - 2003 (2º mandato)	Fernando Henrique Cardoso
2003 - 2007 (1º mandato)	Luiz Inácio Lula da Silva
2007 - 2011 (2º mandato)	Luiz Inácio Lula da Silva
2011 - 2015 (1º mandato)	Dilma Vana Rousseff
2015 - 2016 (2º mandato)	Dilma Vana Rousseff
2016 - 2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia
2019 - 2022	Jair Messias Bolsonaro
2023 - 2024	Luiz Inácio Lula da Silva

**Fonte:** Adaptado de Vieira e Farias (2011, p.175).

De 1990 a 1992, o país teve o governo de Fernando Collor de Melo, marcado por tensões que culminaram com seu *impeachment* por envolvimento em esquemas de corrupção e consequente crime de responsabilidade (Art. 85 – Constituição Federal de 1988) e motivado pela mobilização dos movimentos sociais, no entanto, apesar do pouco tempo na presidência da República, deu início ao processo de ajuste estrutural, assim como, estimulou a redução de gastos públicos, a privatização de serviços, inclusive na educação, evidenciou-se dessa forma, como aponta Maciel (2011) a implantação do projeto neoliberal e as contradições sociais, orientando seu governo por concepções políticas neoliberais, o que impulsionou ataques à educação pública e a outros serviços sociais, como se estes fossem os principais responsáveis pelos problemas orçamentários do país na época. Nesse contexto, destacam-se no período do governo Collor, as seguintes políticas educacionais, conforme quadro 3.

**Quadro 3** – Proposições/Ações do Governo Collor na política educacional brasileira (1990-1992)

Ano	Proposição/Ação	Instituição
1990	Programa de Collor para a Educação	Governo Federal
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)	Ministério da Educação (MEC)
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990	Governo Federal
1990	Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	Instituto de Estudos e Pesquisas (Inep)
1991	Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) - Projeto “Minha Gente”	Governo Federal
1991	Programa Nacional de Educação e Trabalho (PLANTE)	Governo Federal
1992	Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes	Governo Federal

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Como destacado no Quadro 3, em 1990, teve início o Programa de Collor para a Educação, que apresentou as premissas gerais para o período de 1991 a 1995. Esse Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da educação, teve como ideia norteadora a necessidade de inserir o Brasil na revolução tecnológica que acontecia no mundo todo, por meio da modernização em vários segmentos. De acordo com Jacomeli (2011, p. 123) “[...] nesse governo que, com adoção de políticas neoliberais, o Brasil é inserido na lógica da globalização do capitalismo”.

Na sequência, em 1990, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que teve como objetivo universalizar o ensino fundamental e combater o analfabetismo no país, a meta estabelecida foi a redução em 70% do analfabetismo em cinco anos, em colaboração com comissões de organizações não-governamentais e órgãos do Poder Público.

No mesmo ano, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, visando garantir a proteção integral à criança e ao adolescente, que estes sejam tratados como sujeitos de direitos, e que seus direitos sejam garantidos em diferentes áreas e situações. Reiterando que “Art. 53. A criança e o adolescente

têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, n.p.).

Ainda, conforme indicado no Quadro 3, o Instituto de Estudos e Pesquisas (Inep) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a intenção de mensurar a qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino fundamental, essa avaliação externa correspondeu a uma exigência do Banco Mundial, para que houvesse o repasse de recursos para programas educacionais. O Inep realizou testes-pilotos desde 1988, mas apenas em 1990 aplicou a primeira versão do Saeb, por amostragem, somente às séries ímpares do ensino fundamental.

Em 1991, foi criado o Centro Integrado de Apoio a Criança (CIAC) através do Projeto “Minha Gente” com o intuito era garantir o atendimento básico em saúde, educação, assistência e promoção social de forma integrada nesse espaço. Esse projeto foi “concebido como um esforço racional para promover o bem-estar da criança e do adolescente, conferindo a mais absoluta prioridade aos seus direitos, a sua sobrevivência, à sua proteção e ao seu desenvolvimento” (INEP, 1992, p. 2).

Ainda nesse ano, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Educação e Trabalho (PLANTE), com os seguintes objetivos: identificar, apoiar e acompanhar as ações relacionadas com a formação de mão-de-obra dos jovens; fomentar programas de formação de mão-de-obra dirigidos aos jovens, objetivando proporcionar-lhes, através de preparação para o trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional, pessoal e social, dentre outros. Esse programa intencionou ser desenvolvido em cooperação com diversas instituições, tais como, a Secretaria de Ciência e Tecnologia da Presidência da República, Ministério da Ação Social, Ministério da Agricultura e Reforma Agrária, Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Programa Ministério da Criança, além de outras entidades com interesse na formação de mão-de-obra dos jovens.

No ano de 1992, antecedendo ao *impeachment* de Collor, foi instituído o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes, teve como objetivo o custeio de estudos para estudantes do curso universitário de graduação com recursos insuficientes, próprios ou familiares, para o custeio de seus estudos. Conforme o Art. 2º poderia ser titular do benefício o estudante comprovadamente carente e com bom desempenho acadêmico, desde que atendesse à regulamentação do programa (Brasil, 1992).

O governo sucessor de Collor, considerado transitório, foi o do Itamar Franco (1993-1994), nele perdurou a crise fiscal pós regime militar, o que ocasionou pouco investimento nas políticas públicas. Esse governo possibilitou a articulação de forças políticas

constituintes da aliança eleitoral para eleger Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente da República, em 1995. No Quadro 4, apresentamos as proposições/ações do governo transitório de Itamar Franco.

**Quadro 4** – Proposições/Ações do Governo Itamar Franco na política educacional brasileira (1993-1994)

Ano	Proposição/Ação	Instituição
1993	Plano Decenal de Educação para Todos	Ministério da Educação (MEC)
1994	Política Nacional de Educação Especial	Ministério da Educação (MEC)

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Em 1993, como apontado no Quadro 4, o Ministério da Educação lançou o Plano Decenal de Educação para Todos, em atendimento aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em Jomtien em 1990, o plano visou a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, tinha como objetivo após os dez anos ter garantido os conteúdos mínimos de aprendizagem para crianças, adolescentes e adultos (MEC, 1993). Esse plano resultou da elaboração de planos decenais em estados e municípios do país, além de debates iniciados no mesmo período com a participação de entidades da sociedade civil, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), assim como, contou com a participação de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A Política Nacional de Educação Especial, instituída em 1994, pelo Ministério da Educação, amplia o conceito de integração de alunos com deficiência às escolas comuns com o objetivo de fundamentar e orientar “o processo global de educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1994, p. 45). Como destacado no Quadro 4, no governo de transição houve pouca presença de políticas públicas e intervenções no campo educacional, desse modo, o governo de Itamar Franco não conseguiu implementar programas com amplo alcance na educação brasileira no período em que esteve na presidência do país.

O governo FHC (1995-2003), ensejou mudanças no governo federal, dentre elas, assumir maiores responsabilidades na educação básica, além da gestão de políticas educacionais desse nível de ensino. Colocando como pauta da política nacional, a educação básica, que nos governos anteriores não recebeu a atenção necessária para impulsionar o seu

desenvolvimento. Nesse sentido, instituiu ações que viabilizassem avanços educacionais, tais como apresenta-se no Quadro 5.

**Quadro 5** – Proposições/Ações do Governo FHC na política educacional brasileira (1995-2003)

<b>Ano</b>	<b>Proposição/Ação</b>	<b>Instituição</b>
1995	Conselho Nacional de Educação - Lei Nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995	Ministério da Educação (MEC)
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) -Nº 9.394/1996	Ministério da Educação (MEC)
1996	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996; Lei nº 9.424, de 24 de dezembro 1996; Decreto nº 2.264, de junho de 1997	Governo Federal
1997	Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) - Portaria - 584/1997	Ministério da Educação (MEC)
1997	Diretrizes Operacionais Nacionais (DON)	Conselho Nacional de Educação (CNE)
1997	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - reformulação	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)
1998	Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)	Ministério da Educação (MEC)
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	Conselho Nacional de Educação (CNE)
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Governo Federal
1998	Referenciais Curriculares Nacionais (RCN)	Governo Federal
1998	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	Ministério da Educação (MEC)
1999	Formação de Professores em Cursos Normal Superiores (CNS)	Governo Federal
1999	Programa de Financiamento Estudantil (FIES) - Medida Provisória 1.827-1/1999, aprovado em lei dois anos depois (Lei 10.260/2001).	Governo Federal
2001	Plano Nacional de Educação (2001-2010) - Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001	Governo Federal

2001	Programa de bolsa-escola - Lei N. 10.219, de 11 de abril de 2001	Governo Federal
------	--	-----------------

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Como apresentado no Quadro 5, o governo FHC atuou com ações de normatização da educação nacional, e sancionou em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394, essa lei estava em debate no Congresso Nacional (CN) desde 1989, a proposta foi elaborada pelo MEC e encaminhada pelo senador Darci Ribeiro distinguindo-se da antes formulada pelo CN juntamente com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Outra medida foi a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Operacionais Nacionais (DON) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para regulamentar as etapas e modalidades da educação básica.

Na mesma direção, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), com o intuito de implementar uma política pedagógica do governo federal para a educação básica, esses documentos ocuparam funções importantes, pois buscaram restabelecer um currículo mínimo nacional, essa medida fazia parte da proposta prevista no Projeto Acorda, Brasil, está na hora da escola! anunciado no início do governo FHC.

Em contrapartida, o governo adotou como nova política de financiamento da educação básica, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que estabeleceu mudanças na forma de redistribuir as verbas públicas e também sobre o Piso Salarial Profissional Nacional, para os professores das redes públicas, entretanto, essa ação ainda não atendia a reivindicação dessa categoria.

No tocante à Avaliação da educação, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado anteriormente, em 1990, foram instituídos diversos instrumentos durante o governo FHC, tal como, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que visava avaliar o rendimento escolar de estudantes do Ensino Médio, houve críticas acerca desse modelo de avaliação, por desconsiderar as diferentes situações escolares, e estabelecer um padrão universal para aprendizagem e desempenho, essa proposição também era contemplada no Projeto Acorda, Brasil, está na hora da escola!

Outro instrumento implementado pelo governo FHC foi o Programa de bolsa-escola, teve o papel de motivar a permanência de crianças de baixa renda no ensino

fundamental, contudo, este recebeu críticas por ter sido visto como assistencialista, porém, possibilitou a permanência na escola, de estudantes antes excluídos por seu perfil social.

Ocorreu nesse governo a ampliação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), que passa a ser denominado em 1998 de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para também compor as ações do governo federal, a partir dele, foram reorganizados os programas de distribuição do livro didático, de merenda escolar e de transporte escolar, e os recursos são repassados diretamente aos estabelecimentos escolares públicos de ensino fundamental, visando fortalecer a autonomia da unidade escolar e reduzir a dependência do gestor em relação às instâncias burocráticas superiores.

Dando continuidade ao destaque das medidas adotadas no Brasil em relação à política educacional, é importante frisar que o governo FHC, com a intenção de cumprir os preceitos constitucionais, que determinam a formação em nível superior dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, estimulou a implantação de Curso Normal Superior (CNS), em Institutos Superiores de Educação (ISE), esses cursos posteriormente foram transformados em cursos de Pedagogia.

É importante ressaltar a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010) por meio da Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, determinando a obrigatoriedade do Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos e tendo como meta a garantia de ingresso e permanência na escola até a conclusão desse ciclo. Objetivou ainda garantir o acesso ao Ensino Fundamental a quem não o tivesse concluído ou apresentasse distorção idade-série, incluindo nessa estratégia o combate ao analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto aos outros níveis educacionais, houve a previsão de ampliação do atendimento. No que diz respeito ao magistério, apresentou como proposta ações para a sua valorização, bem como a determinação de um piso nacional e de carreira. Vale destacar que também teve como meta para o período dos 10 anos do plano, a constituição de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

No entanto, mesmo com essas políticas, o governo FHC não obteve êxito na ampliação do financiamento da educação e também não conseguiu melhorar as condições salariais dos professores, isto em decorrência da política monetária com redução de custos adotada no país sob sua presidência.

Cabe assinalar que, os governos apresentados até aqui, permitem observar aspectos importantes quanto às agendas de políticas e suas discontinuidades nas transições dos governos. Pois, os “[...] “tempos de transição” preparam o terreno para a “explicitação” que vai ocorrer com as reformas implementadas a partir de 1996” (Vieira, 2008).

Um dos elementos importantes deste processo – hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas – diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí precedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção (Höfling, 2001, p.39).

Outra fase se inicia para as políticas educacionais brasileiras, com os mandatos do novo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), período marcado pela criação de programas com o intuito de mobilizar segmentos específicos da sociedade, considerando a necessidade de atingir camadas desfavorecidas nesta. O que representou a ampliação de ações do governo federal na educação básica, que passou a disponibilizar maiores recursos financeiros, além de assumir responsabilidades em favor de melhorias no âmbito educacional.

Esse governo teve como agente mobilizador das ações, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, este se constituiu em uma declaração de princípios, que assinada pelos municípios, governos estaduais e distrital, possibilitava o recebimento de projetos federais, recursos financeiros, com acompanhamento técnico do MEC, sendo essa participação condicionada à adesão por meio da assinatura da declaração. Desse modo, o governo Lula articulou a integração de programas e políticas do MEC, que se configuraram como expresso no Quadro 6.

**Quadro 6** – Proposições/Ações do Governo Lula na política educacional brasileira (2003-2011)

Ano	Proposição/Ação	Instituição
2003	Programa Brasil Alfabetizado - Decreto Nº 4.834, de 8 de Setembro de 2003	Governo Federal
2003	Programa Bolsa Família - Medida Provisória Nº 132, de 20 de Outubro de 2003	Governo Federal
2004	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) - Lei Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)
2004	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) - Lei Nº 10.880, de 9 de Junho de 2004	Ministério da Educação (MEC)
2004	Programa Universidade para Todos (Prouni) - Medida Provisória Nº 213, de 10 de Setembro de 2004.	Governo Federal
2004	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de	Governo Federal

	Deficiência (PAED) - Lei Nº 10.845, de 5 de Março de 2004	
2004	Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste	Governo Federal
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Parecer nº 3 de 10 de março de 2004	Ministério da Educação (MEC)
2004	Reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) - Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004	Ministério da Educação (MEC)
2004	Políticas de cotas - Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004	Governo Federal
2005	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) - Decreto Nº 5.478, de 24 de Junho de 2005	Governo Federal
2005	Brasil Afroatidade - programa integrado de ações afirmativas para universitários negros	Ministério da Educação (MEC)
2005	Programa de Educação Tutorial (PET) - Lei Nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005	Governo Federal
2005	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - Portaria n. 931, de 21 de março de 2005	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)
2005	Implantação do Ensino Fundamental de nove anos	Ministério da Educação (MEC)
2005	Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem - Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005	Governo Federal
2006	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de Dezembro de 2006	Governo Federal
2007	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007	Governo Federal
2007	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Ministério da Educação (MEC)

2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) - Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007	Governo Federal
2007	Programa Mais Educação (PME) - Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007	Governo Federal
2007	Programa Brasil Profissionalizado	Ministério da Educação (MEC)
2007	Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) - Decreto Nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007	Ministério da Educação (MEC)
2007	Política para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Governo Federal
2008	Planos de carreira e salariais de professores - Piso Nacional do magistério para professores de educação básica - Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008	Governo Federal
2008	Programa de Extensão Universitária - PROEXT	Ministério da Educação (MEC)
2008	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro-Infância) - Decreto Nº 6.494, de 30 de Junho de 2008	Ministério da Educação (MEC)
2008	Política para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - Lei Nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008	Governo Federal
2009	Modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Nº 9.394/1996 - Emenda Constitucional Nº 59/2009	Ministério da Educação (MEC)
2009	Política Nacional da Educação Escolar Indígena - Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009	Governo Federal
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009	Governo Federal
2009	Programa Dinheiro Direto na Escola aos Alunos da Educação Básica - Lei Nº 11.947, de 16 de Junho de 2009	Ministério da Educação (MEC)
2009	Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI - Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009	Governo Federal

2010	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica - Decreto Nº 7.415, de 30 de Dezembro de 2010	Governo Federal
2010	Política de Educação do Campo - Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010	Governo Federal
2010	Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio - Lei Nº 12.306, de 6 de Agosto de 2010	Governo Federal
2010	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Decreto Nº 7.219, de 24 de Junho de 2010	Ministério da Educação (MEC)
2010	Programa Mais Educação - Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010	Governo Federal
2010	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) - Decreto No 7.352, de 4 de Novembro de 2010	Governo Federal
2010	Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) - Lei Nº 12.249, de 11 de Junho de 2010	Governo Federal
2010	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário) - Decreto Nº 7.415, de 30 de Dezembro de 2010	Governo Federal
2010	Programas de Material Didático - Decreto Nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010	Governo Federal

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Conforme indicado no Quadro 6, o governo Lula estabeleceu uma série de medidas com programas e políticas voltadas a educação básica. O financiamento desta decorreu do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que garantiu a distribuição de recursos buscando promover melhorias na qualidade educacional. Houve o fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica, com a instituição de um guia como referência para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Como destacado, durante os dois mandatos do presidente Lula (2003-2011), foram criadas políticas específicas para modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contudo, nota-

se que não contemplou com programa específico a Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (EPNEE) na educação básica, por exemplo.

E apesar da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais<sup>8</sup>, estar entre as pautas do governo, esta não recebeu a atenção esperada. Nesse decurso, houve somente financiamento através do FUNDEB para escolas que atendiam alunos com deficiência, sendo algumas privadas, e desenvolveu-se um programa de livro em Braile por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no entanto, não se priorizou programas de qualificação para a formação de professores e funcionários de escolas e nem se contratou auxiliares indispensáveis ao atendimento na educação especial.

No governo Lula, para estimular a permanência dos alunos na escola, foram adotadas medidas como a instituição de programas como o Bolsa Família, o PRoEja, o ProJovem, o ProUni, além da política de cotas que abrangeu estudantes afrodescentes, indígenas e estudantes de escola pública para ingresso no ensino superior, como forma de possibilitar o acesso dos que foram excluídos ao longo dos anos.

Em relação à questão salarial dos professores, o governo buscou equilibrar a remuneração destes entre as regiões brasileiras, por meio de atualização nos planos de carreira e salariais, no entanto, para essa categoria não apresentou um programa consistente para a expansão de ações em prol da formação continuada dos professores.

É importante dar relevo à modificação da LDBEN (Nº 9.394/1996), a qual instituiu políticas voltadas à universalização da educação infantil, que preceitua o acesso a partir dos quatro anos de idade, e também propõe a universalização do ensino médio (prevê-se a universalização dessas etapas até 2016). Essa alteração foi instituída pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009, a qual no Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 208. I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 2009). Para isto, o FUNDEF foi transformado em FUNDEB, e direcionou mais recursos para a educação básica, abrangendo desse modo, a educação infantil e o ensino médio. Nessa perspectiva, criou ainda, o Proinfância, um programa destinado à ampliação da educação infantil.

---

<sup>8</sup> Esse termo foi substituído, atualmente, por "aluno com deficiência", em virtude de mudanças no âmbito educacional em decorrência da Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Dentre essas medidas observadas no Quadro 6, na educação básica teve a implantação do ensino fundamental de nove anos, este teve por base o modelo pedagógico de ciclos de formação, com novas formas de organização curricular e pedagógica das escolas, entretanto, não se efetivou as medidas pedagógicas necessárias para que essa mudança fosse adequadamente implementada, interferindo na transição de um modelo para outro.

Dando continuidade à instituição de programas na educação básica, o governo Lula implementou o Programa Mais Educação (PME), em 2007 (Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007), tendo por objetivo promover a complementação da jornada escolar (o que será discutido nas subseções e seção seguinte), utilizando atividades diversas como esportivas, artística e de lazer, ampliando também o uso de espaços diversificados para fins educativos. No que diz respeito ao ensino médio, ocorreu a reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), proporcionando dessa forma, a ampliação da oferta desse nível de ensino através da constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), mas continuou disponibilizando essa modalidade em diferentes formatos. Além disso, o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, como estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, com o intuito “[...] de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (Brasil, 2009).

Como ação de combate a evasão escolar, visando à permanência do aluno na escola, o programa Bolsa Escola foi transformado em Bolsa Família, que priorizou o atendimento às crianças e famílias de baixa renda. Além desse, outros programas foram criados, tais como, ProJovem e ProEja, que buscam estimular a inserção de estudantes ao ensino fundamental ou médio, que por motivos diversos não tiveram oportunidade de estarem inseridos no contexto escolar, e acabam por ser excluídos deste, porém, esses programas acabam atingindo um número limitado de estudantes e municípios atendidos.

Quanto à educação superior, com o intuito de promover a inclusão de estudantes de baixa renda no ensino superior, foi criado o ProUni, que diz respeito à oferta de bolsas de estudos em universidades particulares, essas vagas são compradas pelo governo federal que a partir disso realiza a redução tributária da instituição.

Durante o governo Lula, vale ressaltar que ocorreu a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Parecer nº 3 de 10 de março de 2004, esta corroborou com outras políticas e programas que visam dar melhores oportunidades às

populações excluídas, desde crianças, jovens, e aos professores afrodescendentes na educação básica, com vistas a dar respostas as minorias deixadas as margens na sociedade. Nesse sentido, as diretrizes objetivam divulgar e produzir conhecimentos quanto à pluralidade étnico-racial, história e cultura afro-brasileira e africana, e valorização da identidade, de modo a educar cidadãos quanto ao respeito aos direitos legais das demandas da população afrodescendente, buscando combater as discriminações que atingem essas demandas, para que estas tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Destacamos ainda, que no período dos mandatos do presidente Lula, foi estimulada a participação popular por meio da realização das Conferências da Educação Básica (CONEB) e da Conferência Nacional de Educação (CONEA), em 2010, o que promoveu o envolvimento de diversos segmentos da educação, que discutiram acerca dos rumos educacionais do país.

Assim, durante o governo Lula, os marcos de suas ações foram voltadas a unificação das políticas para a educação básica, tomando responsabilidades e destinando recursos para essa etapa. Deu-se início ao processo de universalização do ensino médio e da educação infantil, sendo esta a partir dos quatro anos de idade. Ocorreu a reestruturação e a ampliação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), e a adoção de políticas de combate à evasão escolar e a inclusão de pessoas em idade escolar ao contexto educacional.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016), representou a primeira vez que uma mulher assumiu a presidência da República, e indicou dar continuidade aos programas que tiveram início na gestão do ex-presidente Lula. Mas, observam-se algumas iniciativas (Quadro 7) criadas para ampliar ações voltadas à educação brasileira.

**Quadro 7** – Proposições/Ações do Governo Dilma Rousseff na política educacional brasileira (2011-2016)

Ano	Proposição/Ação	Instituição
2011	Programa Brasil Profissionalizado	Ministério da Educação (MEC)
2011	Rede e-Tec Brasil	Governo Federal
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011	Governo Federal
2011	Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Governo Federal
2011	Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem	Governo Federal

2011	Programa Ciência sem Fronteiras	Governo Federal
2012	Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)	Governo Federal
2012	Lei de Cotas - Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012	Governo Federal
2012	Programa Brasil Carinhoso - Lei Nº 12.722, de 3 de Outubro de 2012	Governo Federal
2012	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) - Lei Nº 12.688, de 18 de Julho de 2012	Governo Federal
2013	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) - Decreto Nº 7.948, de 12 de Março de 2013	Governo Federal
2013	Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Instituições Federais de Educação Superior - Portaria – Nº 15, de 22 de julho de 2013	Ministério da Educação (MEC)
2014	Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) - Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014	Ministério da Educação (MEC)
2015	Bolsa formação - Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015	Ministério da Educação (MEC)
2015	Política de Educação para o Consumo Sustentável - Lei Nº 13.186, de 11 de Novembro de 2015	Governo Federal
2016	Programa Novo Mais Educação - Portaria Nº 1.144, de 10 de Outubro de 2016	Governo Federal
2016	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) - Portaria Nº 1.145, de 10 de Outubro de 2016	Governo Federal
2016	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ministério da Educação (MEC)

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado a partir da Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011, conforme “Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (Brasil, 2011a, n.p.). Desse modo, por meio dessa política objetivou-se ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica via ações de assistência técnica e financeira, visando a expansão das redes federal e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a ampliação da oferta de cursos à

distância, a ampliação do acesso gratuito aos cursos de EPT em instituições públicas e privadas, a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT.

Desse programa resultaram outras iniciativas, que se articularam com ações de política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como o Bolsa formação, Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec Brasil, Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Essas ações foram direcionadas aos estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, aos trabalhadores, aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda e aos estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública.

O Programa Ciência sem Fronteiras, criado a partir do Decreto nº 7.642, 13 de dezembro de 2011, pelo governo federal, para promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional de alunos de graduação e pós-graduação, conforme o Art. 1º “objetiva propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência”, assim como, “atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (Brasil, 2011b, n.p.).

Outra medida no governo Dilma, referente ao campo educacional foi a Lei de Cotas - Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, que dispõe no “Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012a, n.p.), de acordo com esse dispositivo legal devem ser priorizados os alunos de menor renda e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, assim como pessoas com deficiência, constituindo-se assim, como cota social ou racial. Essa medida relaciona-se às proposições/ações desenvolvidas no Governo Lula ao instituir a Política de cotas, em 2004, no país, visando divulgar, reconhecer e valorizar a identidade de minorias alijadas de seus direitos ao longo do tempo.

Em 2012, mesmo ano da Lei de Cotas, o governo lançou o Programa Brasil Carinhoso, que consistiu na transferência de recursos financeiros, para custear despesas com

manutenção e desenvolvimento da educação infantil, visando contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, buscando garantir o acesso e a permanência da criança nesse nível de ensino. Essa medida, pautou-se na Lei Nº 12.722, de 3 de Outubro de 2012, que prevê “o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil” (Brasil, 2012b, n.p.), assim sendo, por meio dela objetivou-se ampliar a oferta da educação infantil às famílias beneficiárias do Bolsa Família, bem como reduzir o gargalo existente na oferta educacional desse nível de ensino.

Destaca-se como ação do governo Dilma, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), instituído via Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, “com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa” (Brasil, 2014a, n.p.), essa política mostrou-se como uma importante iniciativa para contribuir com o processo de internacionalização e desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras.

Durante o governo Dilma, aprovou-se ainda o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), instituído pela Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que traz importantes direcionamentos para melhorias na qualidade da educação brasileira, vale ressaltar dentre eles, o estabelecimento de metas orientadoras para as ações educacionais, como por exemplo, a “Meta 6: **oferecer educação em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014b, n.p., grifos nossos). Aqui, damos enfoque para a educação em tempo integral, como possibilidade de fomentar a Educação Integral nas escolas do país. E, dada a relevância para as discussões posteriores, enfocamos também a “Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a **efetivação da gestão democrática da educação [...]**” (Brasil, 2014b, n.p., grifos nossos), visto que, essa perspectiva de gestão pode subsidiar ações participativas em prol da implementação da Educação Integral nas escolas. Como expressa-se o PNE na forma da Lei, a seguir:

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - **universalização do atendimento escolar;**

- III - **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - **melhoria da qualidade da educação**;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - **promoção do princípio da gestão democrática da educação pública**;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014b, n.p.).

O PNE aprovado integra-se à política educacional do Estado, “teoricamente significando, seja para o bem ou para o mau, que deverá ser observado por todo e qualquer governo que esteja de plantão no decorrer da próxima década” (Sanfelice, 2021a, p.361). De acordo ainda com Sanfelice (2021a, p.361) até aquele momento não havia “um PNE em vigência, pois o anterior se extinguiu no último dia do ano de 2010 e o proposto para substituição chegou tardiamente ao Congresso Nacional sob o protesto, pelo atraso, de várias entidades”.

Corroborando, Saviani (2014, n.p.) assinala, “Podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. Nessa fala em entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Saviani busca contextualizar o histórico de lutas que perpassa o Plano Nacional de Educação (PNE), e afirma que o “PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares”. E destaca razões para a inoperância do plano, tais como:

- a) os vetos às metas orçamentárias, o que privou o PNE do instrumento de ação fundamental sem o qual a maioria das demais metas não podia ser viabilizada; b) a complexidade da peça legal traduzida seja nas informações técnicas que dão base ao texto, seja na excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução; c) a cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada (Saviani, 2014, n.p.).

Tendo em vista as dificuldades apontadas por Saviani para a efetivação da política educacional ensejada pela instituição do PNE (2001), o autor afirma que “temos uma grande batalha pela frente: mudar a cultura política vigente por meio da pressão das bases da sociedade” (Saviani, 2014, n.p.).

Em 2015, ainda no governo Dilma, marcou-se o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse documento orientador da educação nacional, traz definições quanto ao conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica. Após a elaboração de versão preliminar da proposta por especialistas (Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular), a 1ª versão da BNCC é disponibilizada, dando início a uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar.

No entanto, o governo Dilma foi interrompido em 2016, após *impeachment*, desencadeado por golpe de estado<sup>9</sup>, que afetou a classe trabalhadora, com as reformas Trabalhista e da Previdência, ensejadas em governos posteriores (Michel Temer - MDB e de Jair Bolsonaro - PL). Sendo então afastada, Dilma Rousseff (PT) do cargo de Presidente da República Federativa do Brasil, e o vice-presidente Michel Temer assumiu como presidente em exercício. “Conseqüentemente, no contexto do pós-golpe de 2016, inúmeros acontecimentos visibilizaram, explicitamente, o setor público na condição de retrocessos quanto às conquistas políticas consolidadas no período da redemocratização, sob o alvo de ações indutoras de desmontes no campo dos direitos sociais” (Soares, 2022, p. 24). Desse modo, apresentamos no Quadro 8, as proposições/ações durante o governo Michel Temer (2016-2018), para a educação brasileira.

**Quadro 8** – Proposições/Ações do Governo Michel Temer na política educacional brasileira (2016-2018)

Ano	Proposição/Ação	Instituição
2016	Reforma do Ensino Médio - Medida Provisória nº 746, de 2016	Governo Federal
2016	Programa Criança Feliz - Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016	Governo Federal
2016	Programa Novo Mais Educação - Portaria Nº 1.144, de 10 de Outubro de 2016	Governo Federal
2016	Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) - Portaria Nº 1.145, de 10 de Outubro de 2016	Governo Federal
2017	Programa MedioTec	Governo Federal

<sup>9</sup> Ver: SOARES, L. de V. **A gestão educacional: entre a democracia e a barbárie**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Instituto de Ciências da Educação-ICED, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém, Pará: 2022. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2020/Dissertao\\_Final\\_Lucas\\_Soares\\_compressed.pdf](http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2020/Dissertao_Final_Lucas_Soares_compressed.pdf).

2017	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Governo Federal
2017	Programa Educação Conectada - Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017	Governo Federal
2017	Base Nacional Curricular Comum (BNCC - homologação) - Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017	Ministério da Educação (MEC)
2018	Programa Mais Alfabetização (PMALFA) - Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018	Governo Federal
2018	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) - Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018	Governo Federal

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

A Reforma do Ensino Médio proposta através da Medida Provisória nº 746, de 2016, no governo Temer, buscou promover uma ampla reforma curricular do ensino médio, além de instituir uma política de estímulo à oferta do ensino médio público em tempo integral. Desse modo, essa medida ampliou a carga horária desse nível de ensino, permitindo a constituição de itinerários formativos para que os alunos pudessem escolher parte das aulas que participariam. Cabe assinalar que, essa reforma curricular do ensino médio, teve como intenção a flexibilização e diversificação da trajetória de estudos dos estudantes, de modo a aproximá-los de seus interesses e motivações, como indica a medida provisória citada.

Outra medida adotada foi o Programa Criança Feliz, instituído pelo Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, “Art. 1º Fica instituído o Programa Criança Feliz, de caráter intersetorial, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida” (Brasil, 2016b, n.p.). O programa objetivou dar apoio e acompanhamento às famílias para promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos em situação de vulnerabilidade social, mediando o acesso aos serviços públicos.

No mesmo ano, é lançado o Programa MedioTec, uma ação do Programa Pronatec, em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE) e instituições privadas de ensino técnico de nível médio, que passou a ofertar para os estudantes vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, concomitantemente ao ensino médio regular, em escolas

públicas, permitindo por meio dele obter duas certificações, visando tornar o estudante apto a se inserir no mundo do trabalho e renda.

O Programa Novo Mais Educação, instituído pelo governo federal, de acordo com a Portaria Nº 1.144, de 10 de Outubro de 2016, “visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (Brasil, 2016c, n.p.). E conforme Art. 1º foi instituído objetivando “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Brasil, 2016c, n.p.).

Ainda em 2016, instituiu-se o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), Portaria Nº 1.145, de 10 de Outubro de 2016, essa iniciativa do governo surge como ação propulsora da ampliação da jornada escolar no ensino médio, como expressa o Art. 1º “[...] em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal” (Brasil, 2016d, n.p.).

No ano seguinte, foi instituída a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, firmando a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, denominada de Lei da Reforma do Ensino Médio, criada para estabelecer mudanças estruturais nesse nível de ensino, com foco na ampliação do tempo mínimo do estudante na escola, além de definir uma organização curricular mais flexível, com a oferta diversificada de itinerários formativos.

Ainda no bojo das medidas no campo educacional, no governo Temer, criou-se o Programa Educação Conectada por meio do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, que objetivou apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, bem como fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Em 2017, houve ainda, a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), para a educação infantil e ensino fundamental, por meio da Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, esse documento legal norteador da educação no país, orienta quais habilidades e competências os alunos devem adquirir em cada disciplina e ano letivo ao longo da sua formação no sistema de ensino, tendo em vista as respectivas etapas e modalidades da Educação Básica. No entanto, os entes federados podem produzir seus próprios currículos considerando a base obrigatória, promovendo a contextualização das aprendizagens e adoção

de estratégias específicas de acordo com sua realidade local. Nesse sentido, a portaria assim se expressa,

Art. 1º - Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2017c, n.p.).

Destaca-se por fim, durante o governo Temer, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), normatizado via Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, para buscar apoiar e fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental. E na sequência desse, foi lançado o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) firmado através da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que teve como finalidade o apoio aos Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos conforme a BNCC, que prevê conhecimentos, competências e habilidades que sejam desenvolvidos pelos alunos no decorrer da educação básica. Cabe assinalar ainda, que em 14 de dezembro de 2018, fora homologado o documento da BNCC para o ensino médio.

Após o término do governo Temer (2018), teve início o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), vale frisar, neste momento, que se instaura no país uma fase tortuosa para a educação pública brasileira, considerando o modelo de gestão da educação adotado por esse governo. Assim, discorreremos a partir do Quadro 9, acerca de proposições/ações durante esse governo.

**Quadro 9** – Proposições/Ações do Governo Jair Bolsonaro na política educacional brasileira (2019-2022)

Ano	Proposição/Ação	Instituição
2019	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se	Governo Federal
2019	Política Nacional de Alfabetização (PNA) - Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019	Governo Federal
2019	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019	Ministério da Educação (MEC)
2019	Programa Novos Caminhos - Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019	Governo Federal

2020	Programa Conta Pra Mim - Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020	Governo Federal
2020	Programa Tempo de Aprender - Portaria nº 280, de 19 de Fevereiro de 2020	Ministério da Educação (MEC)
2021	Programa Educação e Família - Portaria nº 571/2021, de 2 de agosto de 2021	Ministério da Educação (MEC)

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Em 2019, na fase inicial do mandato do presidente Jair Bolsonaro foi lançado o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, que intencionou fortalecer a autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, isto a partir de parceria com organizações sociais e também por meio da captação de recursos próprios. Esse programa gerou muitas discussões no campo educacional, por mostrar-se controverso em pontos evidenciados nos três eixos estabelecidos: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; Internacionalização, os quais afastavam as IFES de suas reais finalidades, colocando-as com características próprias das iniciativas privadas, como por exemplo,

- promover a sustentabilidade financeira, ao estabelecer limite de gasto com pessoal nas universidades e institutos — hoje, em média, 85% do orçamento das instituições são destinados para isso;
- estabelecer requisitos de transparência, auditoria externa e compliance;
- criar ranking das instituições com prêmio para as mais eficientes nos gastos;
- gestão imobiliária: estimular o uso de imóveis da União e arrecadar por meio de contratos de cessão de uso, concessão, fundo de investimento e parcerias público-privadas (PPPs);
- propiciar os meios para que departamentos de universidades/institutos arrecadem recursos próprios, estimulando o compartilhamento de conhecimento e experiências entre eles;
- autorizar naming rights (ter o nome de empresas/patrocinadores e patronos na instituição) nos campi e em edifícios, o que possibilitaria a manutenção e modernização dos equipamentos com apoio do setor privado<sup>10</sup>.

Dando continuidade às proposições do governo Bolsonaro, instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, segundo a qual apoia-se em estudos científicos visando avançar e melhorar o processo de alfabetização infantil, com ênfase em seis componentes: a consciência fonêmica, a instrução fônica

<sup>10</sup> Fonte: Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>

sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita. E preceitua que,

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019a, n.p.).

Outro destaque do recente período na educação brasileira, é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, lançado em 5 de setembro de 2019, que previa a implementação de 216 Escolas Cívico-Militares até 2023, sendo 54 por ano, isto com o objetivo de promover a melhoria na qualidade da educação básica. No entanto, essa medida causou certo descontentamento entre segmentos do campo educacional, em virtude da inserção da presença dos militares na escola, o que representou mudanças na gestão administrativa e didático-pedagógica no ambiente escolar.

O Programa Novos Caminhos, lançado na sequência do anterior, em 8 de outubro de 2019, traz a meta de aumentar em 80% o número de matrículas em cursos profissionais e tecnológicos, com ênfase nas demandas do mercado e nas profissões do futuro para gerar mais capacitação, emprego e renda. Assim sendo, visa “ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade, fortalecendo o uso de novas tecnologias e a promoção de ações voltadas ao alinhamento da oferta com as demandas do setor produtivo”<sup>11</sup>.

O Programa Conta Pra Mim, criado em 5 de dezembro de 2019, integra a Política Nacional de Alfabetização, e através da leitura busca estimular o desenvolvimento intelectual na primeira infância, a partir de “uma série de materiais para orientar e estimular os pais a incorporar as práticas de literacia familiar, uma técnica aplicada no dia a dia, na convivência entre pais e filhos”<sup>12</sup>.

Dentre as medidas durante o governo Bolsonaro, por meio da Portaria Nº 280, de 19 de Fevereiro de 2020, foi instituído “o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal [...], com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Brasil, 2020b, n.p.).

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/>

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>

Cabe assinalar ainda, que durante o governo Bolsonaro eclodiu no mundo a pandemia da Covid 19, instaurando drásticas mudanças em nível mundial, e consequências de grandes proporções para a educação brasileira, em virtude de ações da gestão que criaram abismos e imensos prejuízos ao ensino público do país.

Nesse contexto, a Covid 19<sup>13</sup>, síndrome respiratória aguda grave causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi identificada inicialmente em 31 de dezembro de 2019, na China, com vários casos do novo vírus, em virtude do elevado grau de transmissibilidade, o que ocasionou a sua expansão para todo o mundo, atingindo o estado pandêmico e impactando todos os setores da sociedade.

Desse modo, a política educacional no Brasil em tempos de pandemia sofreu distintas mudanças, dentre elas, a descontinuidade de políticas e cortes orçamentários. Lombardi (2021a, p. 103) afirma que não é nova a realização de cortes de recursos para as políticas sociais, como é o caso da educação, pois conforme o autor aponta “a base financeira é determinante fundamental para a organização de um sistema educacional público, gratuito, laico e de qualidade” (*Id.*, p.103). E considera que, “Isso se deu praticamente em quase todos os períodos históricos, acompanhando os avanços e retrocessos econômicos, bem como os fluxos e refluxos das políticas sociais do país” (Lombardi, 2021a, p.103).

“Estamos em meio a uma pandemia causada pelo Covid 19, é uma crise não só sanitária, mas uma crise, profunda nesta sociedade em que vivemos, uma crise econômica, social e política” (Lombardi, 2021b). Partindo desse contexto e para buscar compreender o movimento dessas mudanças, se faz necessário olhar para a sociedade, considerando o universal (totalidade) e o singular, visando verificar os determinantes que emolduraram as relações que se estabeleceram na realidade instaurada com a presença da pandemia da Covid 19 no mundo e após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar o seu fim como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em maio de 2023.

Ressalta-se que na eleição de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva venceu Jair Messias Bolsonaro, que encerrou seu mandato em dezembro do mesmo ano. Assim, em 1º de janeiro de 2023, o Governo Lula tem início, e vem lançando proposições referentes a reorganização da educação brasileira, apresentadas no Quadro 10. Desse modo, é relevante destacar algumas das medidas propostas pelo governo Lula (2023-2024), nos primeiros anos do novo mandato, no campo educacional.

---

<sup>13</sup> Fontes: Ministério da Saúde; Organização Mundial da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>; <https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab1>; <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

**Quadro 10** – Proposições/Ações do Governo Lula na política educacional brasileira (2023-2024)

Ano	Proposição/Ação	Instituição
2023	Política Nacional de Educação Digital (PNED) - Lei Nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023	Governo Federal
2023	Programa Escola em Tempo Integral - Lei Nº 14.640, de 31 de Julho de 2023	Governo Federal
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Decreto Nº 11.556, de 12 de Junho de 2023	Governo Federal/Ministério da Educação (MEC)
2023	Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - Portaria do MEC nº 1.191, de 27 de junho de 2023	Ministério da Educação (MEC)
2024	Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares - Lei Nº 14.819, de 16 de Janeiro de 2024	Governo Federal
2024	Programa Pé-de-Meia - Decreto Nº 11.901, de 26 de Janeiro de 2024	Governo Federal
2024	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) - Lei Nº 14.837, de 8 de Abril de 2024	Governo Federal
2024	Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) - Lei Nº 14.880, de 4 de Junho de 2024	Governo Federal

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023-2024.

Inicialmente, apresentamos quatro proposições/ações do Governo Lula (Quadro 10), no país, que se encontra em fase de reorganização do cenário político, econômico e social. Desse modo, destacamos a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída por meio da Lei Nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023, que altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003, e preceitua o seguinte:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2023a, n.p.).

Essa política estabelece parâmetros para o desenvolvimento de programas, projetos e ações destinados à inovação e à tecnologia na educação a partir do apoio técnico ou financeiro do governo federal. O PNED possui os seguintes eixos estruturantes e objetivos: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que se articulam para a ampliação da educação digital nos ambientes escolares.

Damos especial relevo ao Programa Escola em Tempo Integral, ensejado pelo Projeto de Lei nº 2617, de 2023, que passou por aprovação no Plenário e foi instituído por meio da Lei Nº 14.640, de 31 de Julho de 2023 e traz no “Art. 1º Fica instituído o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral” (Brasil, 2023b). De acordo com a Lei citada a partir dela institui-se o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis nºs 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021, visando subsidiar a ampliação do acesso à escola em tempo integral, assim sendo, “Art. 2º O Programa Escola em Tempo Integral compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, na forma desta Lei” (Brasil, 2023b), a partir desse novo dispositivo legal no cenário educacional brasileiro direcionam-se as discussões para a sua implementação nas escolas públicas do país, evidenciando também, a necessidade da reorganização curricular voltada à educação integral, como preceitua o artigo a seguir.

Art. 13. A assistência técnica referida no art. 2º desta Lei abrangerá ações que visem, entre outros fins:

I - ao aprimoramento da eficiência alocativa das redes;

**II - à reorientação curricular para a educação integral;**

III - à diversificação de materiais pedagógicos;

IV - à criação de indicadores de avaliação contínua (Brasil, 2023b, grifos nossos).

Ademais, ressaltamos a política educacional – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – criada a partir do Decreto Nº 11.556, de 12 de Junho de 2023, com compromisso assumido pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, objetivando subsidiar ações concretas dos entes federativos, para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país.

Outro programa instituído em junho de 2023, foi o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento por meio da Portaria do MEC nº 1.191, de 27 de junho de 2023, que “[...] destina-se à estruturação, ao fortalecimento e à internacionalização dos Programas de Pesquisa e de Pós-Graduação por meio da mobilidade docente e discente internacional” (MEC,

2023). O programa constitui-se a partir da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo

Propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência, no Brasil e no exterior (MEC, 2023).

No ano de 2024, identificamos quatro políticas voltadas ao campo educacional, instituídas no governo Lula, como destacadas no Quadro 10. Por meio da Lei Nº 14.819, de 16 de Janeiro de 2024, foi instituída a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, essa política constitui uma “[...] estratégia para a integração e a articulação permanente das áreas de educação, de assistência social e de saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial no âmbito das escolas” (Brasil, 2024a). O Programa Pé-de-Meia, criado a partir do Decreto Nº 11.901, de 26 de Janeiro de 2024, que regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, instituiu o incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, conforme apresenta-se a seguir.

Art. 2º São objetivos do Programa Pé-de-Meia:

- I - democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele;
- II - mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;
- III - reduzir as taxas de retenção, abandono e evasão escolar;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;
- V - promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional; e
- VI - estimular a mobilidade social (Brasil, 2024b).

Dando sequência às ações do governo, a Lei Nº 14.837, de 8 de Abril de 2024 altera “[...] a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE)” (Brasil, 2024c), uma vez que, “[...] considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo” (*Id.*, 2024c). E apresenta em seus objetivos:

“Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são:

- I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;
- II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
- III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (Brasil, 2024c).

Em continuidade, a Lei Nº 14.880, de 4 de Junho de 2024 instituiu a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), alterou a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância) e determinou a “[...] prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica” (Brasil, 2024d).

Como demonstrado, em cada momento histórico a Política Educacional brasileira assumiu distintas faces, tendo em vista que as mudanças ocorridas na sociedade direcionaram a sua caracterização e efetiva ou não implementação nos setores sociais de cada época, assim como as ações dos governos presidenciais e modelos de gestão da educação adotados durante os mandatos destes, impactaram sobremaneira a realidade educacional do país, representando rupturas e descontinuidade a cada mudança governamental, como pode ser observado no decorrer desta seção. Concebemos, assim, que a Política Educacional no país assim como no seu percurso histórico, ainda hoje, enfrenta desmontes, descontinuidades que vem impossibilitando avanços e prejudicando o sistema educacional do Brasil.

## **2.2 Política de Educação Integral: princípios e contradições**

Desde os anos 2000, na Educação Brasileira, a Política Nacional de Educação Integral vem se legitimando em virtude de sua inserção na legislação nacional (Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/2007, Programa Mais Educação – Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007; Decreto nº 7.083/2007, Programa Novo Mais Educação – Portaria Normativa interministerial nº 1.144 de 10/10/2016, Programa Escola em Tempo Integral - Lei Nº 14.640 de 31/07/2023), por conseguinte, ampliou-se a discussão em torno da importância da Educação Integral para a formação integral do indivíduo, dessa forma, essa concepção defende que se deve promover por meio da educação o pleno desenvolvimento do

sujeito, logo, é necessário ter foco nas diversas dimensões deste, tais como, a intelectual, física, emocional, social e cultural.

Considerando o cenário de políticas públicas, na qual se insere a Política de Educação Integral brasileira, Moll (2008) ressalta que é necessária a construção de um campo de debates, com elementos essenciais que nos levem a significar, compreender e constituir práticas de Educação Integral que efetivamente eduquem integralmente o sujeito. Assim,

[...] a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (Guará, 2006, p.16).

Assim sendo, surgem iniciativas de implementação de um modelo educativo, que priorize a formação integral do aluno, estas materializam-se por meio da elaboração e implementação de Políticas Públicas Educacionais, que pressupõem a constituição de ações, projetos, programas, com a ampliação de tempos e espaços educativos. Essa materialização de ações do Estado, configura-se como um direito público, que constitui “[...] as políticas públicas, entendidas como o conjunto de ações que o Poder Público realiza, visando o efetivo exercício da igualdade, base de toda ordem social” (Duarte, 2004, p.117).

Nessa conjuntura, emergem conceitos que são essenciais para a compreensão da EI, tendo em vista que esta deve ser provida para o desenvolvimento pleno do aluno, pois quando “[...] falamos em educação integral, podemos estar nos referindo a concepções e práticas complementares, ou, ainda, bastante diferentes – o conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é utilizado, pode revelar as disputas que essas concepções e práticas comportam” (Coelho; Marques; Branco, 2014, p. 357). “A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” de acordo com Gadotti (2009, p. 29).

Todavia, nota-se que no Brasil há certas ambiguidades no uso do termo Educação Integral, que por vezes é confundido com Tempo Integral, e Educação em Tempo Integral, mas que se diferem por seu significado atribuído nas práticas educativas que estão sendo implementadas nas escolas. Assim sendo, ao longo do tempo, esse termo ao assumir outros sentidos na maioria das vezes foi ligado à ampliação da jornada escolar em tempo integral, nesse viés, faz-se necessário estabelecer um comparativo entre os aspectos que constituem esses elementos, para tanto, apresentamos um quadro a seguir.

**Quadro 11** – Quadro comparativo características das propostas de Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral

<b>Aspecto</b>	<b>Educação Integral</b>	<b>Educação em Tempo Integral</b>	<b>Escola de Tempo Integral</b>
<b>Conceito</b>	É voltada para a formação integral do aluno em suas múltiplas dimensões (cognitiva, emocional, social, cultural, física etc.).	Diz respeito ao aumento da jornada escolar, com carga horária ampliada, que pode considerar as necessidades formativas do aluno, reinventando o cotidiano escolar.	Instituição educacional que adota a Educação em Tempo Integral, com estrutura e atividades adequadas para a permanência de pelo menos 7 horas diárias do aluno na escola.
<b>Foco</b>	Desenvolvimento integral do aluno a partir de um currículo diversificado, os conhecimentos não se limitam às disciplinas curriculares, pois considera as diversas relações sociais, assim sendo, pode ocorrer dentro e fora do contexto escolar.	Ampliação do tempo de permanência na escola, ou seja, se amplia para além do turno escolar, ampliam-se tempos e espaços educacionais.	Organização escolar baseada no modelo de tempo integral, na qual a permanência dos alunos é estendida em pelo menos sete horas diárias.
<b>Carga Horária</b>	Possibilidade de ocorrer com diferentes cargas horárias, sem a exigência de tempo integral.	Jornada escolar estendida (mínimo de 7 horas diárias).	Segue na perspectiva da jornada ampliada do tempo integral.
<b>Metodologia</b>	Ensino interdisciplinar, atividades diversificadas, (culturais, esportivas etc.) priorizando a autonomia e a cidadania.	Pode incluir ou não propostas pedagógicas inovadoras para as atividades desenvolvidas.	Tem como proposta a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas à ampliação da jornada.
<b>Objetivo</b>	Desenvolvimento humano em sua totalidade, para a construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo.	Viabilizar maior tempo de permanência na instituição educacional com vistas ao reforço escolar e extracurricular.	Criar condições para o funcionamento da Educação em Tempo Integral por meio da permanência do aluno na escola.
<b>Implementação</b>	Programas, projetos, ações que promovam atividades multidisciplinares dentro e fora da escola.	Escolas que ampliam o tempo de permanência do aluno, porém podem não adotar metodologias diferenciadas.	Instituições educacionais que estruturam, organizam seu funcionamento para a jornada ampliada.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de Moll (2008; 2012; 2015), Cavaliere (2007; 2009a; 2009b; 2014), Gadotti (2009), Paro (2009), Coelho (2004; 2009), CREI (s/d).

Como descrito no Quadro 11, existem diferenças conceituais e operacionais entre a Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral. No que tange à Educação Integral, prioriza a interdisciplinaridade e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, tais como a cognitiva, emocional, social, cultural, física; pode ocorrer tanto em escolas de tempo parcial quanto em tempo integral, uma vez que, não se limita ao tempo de permanência na escola, mas volta-se principalmente para a formação completa do aluno, pois

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

A Educação em Tempo Integral, “[...] é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação” (Cavaliere, 2010). Ademais, diz respeito à ampliação da jornada escolar, com o aumento da carga horária escolar para no mínimo 7 horas diárias. Vale frisar que nem sempre essa ampliação de tempo e permanência na escola significa a concretização da Educação Integral. Em alguns casos, pode se observar somente um aumento da carga horária escolar sem, contudo, se efetivar mudanças significativas nas metodologias propostas para as práticas pedagógicas.

[...] pode-se compreender, na perspectiva de Moll, que a educação em tempo integral é a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas é importante salientar que esse aumento na jornada escolar pode não contemplar a educação integral tão defendida nas últimas décadas, pois ampliar o tempo de permanência nos espaços educativos não é suficiente para que educação integral se concretize (Oliveira, 2019, p. 48).

Referente à Escola de Tempo Integral, Cavaliere (2009, p. 52) assinala que “[...] tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral”. E Moll (2010) sobre a definição de escola de tempo integral, afirma que, restringe-se à “[...] compreensão da organização do tempo escolar, na qual a permanência dos estudantes fica estendida em pelo menos sete horas diárias. Nesse sentido, há uma significativa aproximação entre o conceito de escola de tempo integral e ampliação da jornada escolar”.

Em suma, a Escola de Tempo Integral é o modelo institucional previamente estruturado que visa adotar a Educação em Tempo Integral, para tanto, precisa de uma estrutura pedagógica e física adequadas (espaços para atividades extracurriculares, alimentação, entre

outros). Nos últimos anos, escolas brasileiras vêm implementando esse modelo a partir de políticas públicas indutoras, como o Programa Mais Educação (Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007; Decreto nº 7.083/2007), o Programa Novo Mais Educação (Portaria Normativa interministerial nº 1.144 de 10/10/2016) e recentemente foi instituído o Programa Escola em Tempo Integral (Lei Nº 14.640, de 31 de Julho de 2023).

Mas, o imenso desafio que se percebe é garantir que a Educação em Tempo Integral adote os princípios da Educação Integral, para que o aumento da carga horária não se torne somente um tempo a mais de ensino tradicional, além disso, se evidenciam dificuldades quanto à formação de gestores e professores, o financiamento e a adequação dos espaços escolares são também elementos essenciais para que essas escolas cumpram sua função de educar com qualidade. Compreendemos ainda que, nem toda Educação em Tempo Integral concretiza a Educação Integral, assim como, nem toda Escola de Tempo Integral garante ambas as abordagens. No entanto, faz-se necessário que as três dimensões se articulem para oferecer uma educação mais completa e alinhada com as necessidades dos alunos.

Em continuidade, dada a importância de políticas públicas articuladas na implementação da Educação Integral, tem sido observada na educação brasileira como meio de garantir o direito dos sujeitos a uma educação de qualidade. Moll (2008, p. 11) afirma que a Educação Integral deve ser vista “[...] como possibilidade real no cotidiano da escola pública brasileira, considerando, de um lado, o financiamento que garante a sua materialidade e, de outro, a necessidade de ressignificação do espaço escolar, para que, com ou sem ampliação de tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida”.

[...] a procura de uma explicação rigorosa e empiricamente sustentada relativamente às políticas educacionais que são objecto de análise, não dispensa o investigador de assumir explicitamente os valores e visões do mundo que defende, ainda que eles, frequentemente, estejam em profunda divergência com o status quo que pretende compreender e problematizar (Afonso, 2003, p. 36).

Com base na citação de Afonso (2003) é relevante frisar que para analisar uma política é importante verificar as práticas e os discursos produzidos pelos governantes e pela sociedade civil, para através do exame dela compreendê-la, assim como, a finalidade que lhe é atribuída ao cumprir a função determinada pelo Estado. Afonso (2003, p. 36) dá enfoque para “[...] um dos vectores que tem sido (e continuará ainda a ser) determinante na configuração das políticas educacionais: o Estado-nação”. Dessa forma, para o estudo das políticas educacionais, requer examinar a relação Estado-nação, bem como as ações e os discursos dos diversos sujeitos sociais que atuam nos processos educacionais nas instituições escolares, uma vez que, as

políticas educacionais são produtos da interação entre as ações governamentais e os diversos sujeitos educacionais.

Nesse contexto, concebe-se a Política de Educação Integral que vem se ampliando no Brasil nos últimos anos, contudo, enfrenta ainda diversos desafios para sua efetivação nas regiões brasileiras. Assim sendo, faz-se necessário observar como essa política educacional se configura no contexto onde se constitui para buscar compreendê-la, todavia, é essencial considerar, como aponta Afonso (2003, p. 36) que “[...] fora das velhas e das novas ortodoxias, há também experiências em curso que continuam a dar sentido a lutas sociais e a políticas públicas em torno de projectos emancipatórios”. Ressalta ainda que para “[...] que estes se concretizem e se consolidem é preciso não esquecer que a Educação e as políticas educacionais também devem ser pensadas e equacionadas como parte integrante dos processos de globalização contra-hegemónica”. Por isso, é indispensável situar a educação no interior do movimento histórico da sociedade para melhor compreendê-la (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 2), assim como, dessa afirmação decorre que é importante situar também a política a ela direcionada, buscando, dessa forma a compreensão do fenómeno educacional e suas implicações.

Essa reflexão nos conduz a considerar que “[...] a política educacional deve ser compreendida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago” (Oliveira, 2010, n.p.). Höfling (2001, p. 38) corrobora ao afirmar que o “[...] processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa (Cury, 2002, p. 247).

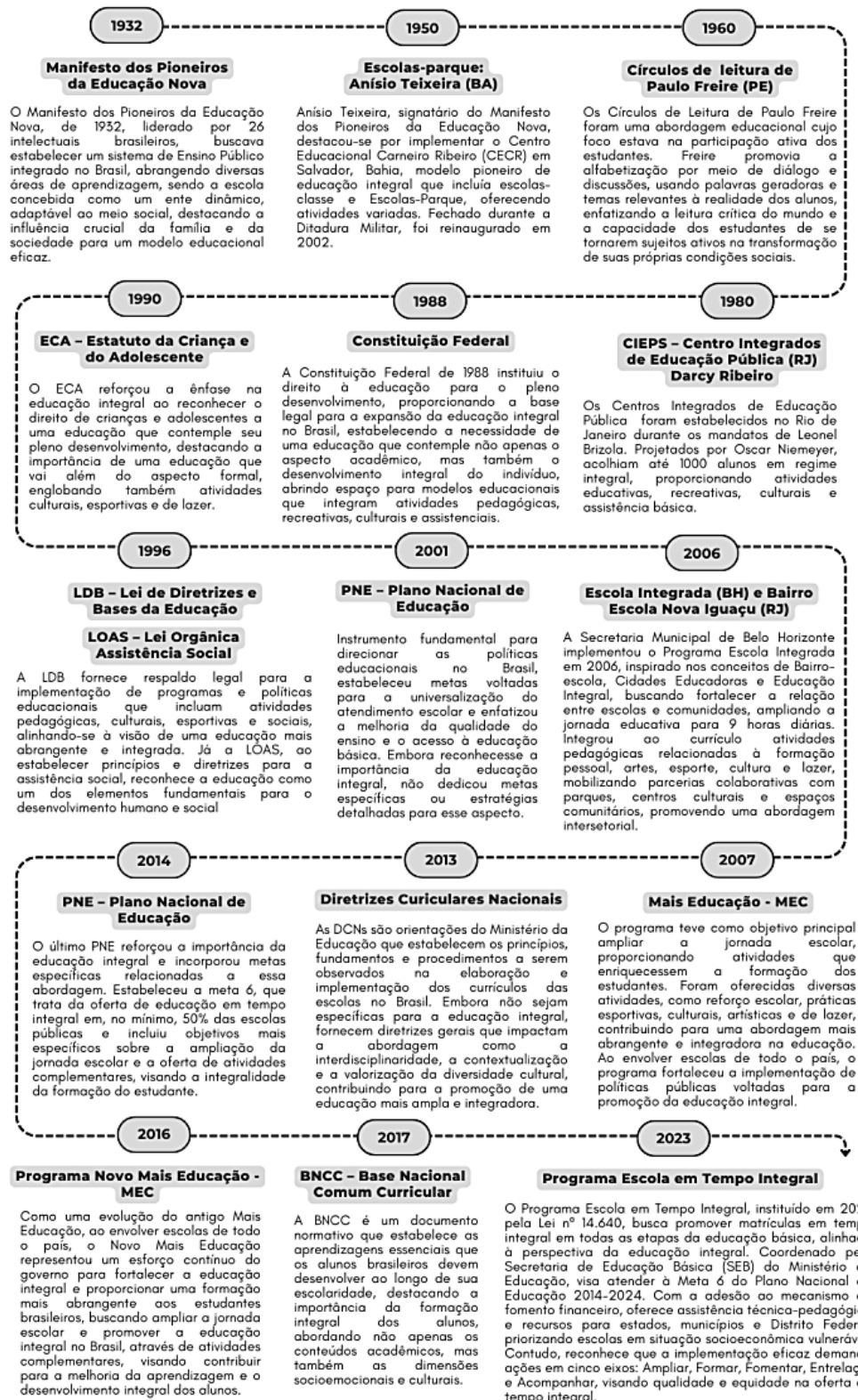
As palavras de Oliveira (2010), Höfling (2001), Cury (2002), reforçam que a política educacional apresenta contraposições em seu interior, tendo em vista, os determinantes expressos desde as expectativas geradas por meio delas, ao projeto que a ensejou, aos interesses presentes neste, as relações nas esferas de poder, além do fato de que a própria lei se contrapõe à realidade das condições sociais e materiais, o que se reflete na desigualdade social existente no país.

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (Cury, 2002, p. 255).

O movimento dialético explicitado na citação de Cury (2002) retrata o que circunda o princípio da igualdade, esta como direito do cidadão e dever do Estado, vista como um norte pelo qual as pessoas lutam para reduzir as desigualdades e eliminar diferenças discriminatórias, concebemos que aí se evidencia também o papel e a importância da política educacional, pois compreendemos ser a educação um elemento primordial na luta contra as desigualdades sociais, e as políticas públicas podem impulsionar melhorias na qualidade desta, entretanto, o que se verifica são contradições da implantação à implementação dessas ações no campo educacional.

Nessa perspectiva, ao olharmos o histórico da educação integral e/ou educação em tempo integral no Brasil podemos observar uma trajetória marcada por numerosas transformações ao longo das décadas. “Desde os seus primórdios, nas décadas de 1930 e 1950, quando surgiram as primeiras ideias de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, até os dias atuais, a educação integral tem sido um tema central no cenário educacional brasileiro” (Bezerra; Diógenes, 2023, p. 4), na Figura 5, a seguir, damos destaque à marcos históricos e legais referentes a esses formatos educativos que se tornaram foco de debates no país.

Figura 5 – Linha do tempo da Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Brasil (1932-2023)



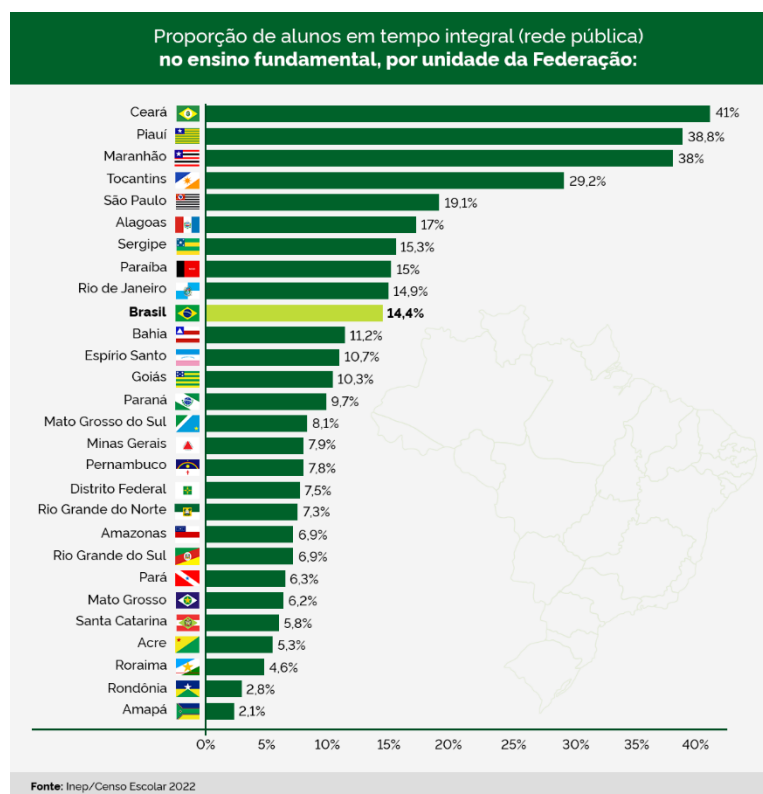
Fonte: Bezerra e Diógenes (2023).

No que diz respeito à Política de Educação Integral no Brasil, constatamos ainda, contraposições na sua implementação, como indicam dados dos Censos escolares divulgados

acerca das modalidades e níveis de ensino, em que ações indutoras de EI não tiveram avanços satisfatórios, pois encontram-se ainda distantes do alcance da Meta 6, do PNE, que é “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, n.p.), como estratégia para motivar a oferta de Educação Integral nas escolas brasileiras. De acordo com o Censo Escolar de 2022, no que tange à ampliação da Educação em Tempo Integral, o censo aponta que na educação infantil houve um ligeiro aumento de matrículas (56,2% para 56,8%) em creches públicas; manutenção da taxa nas particulares conveniadas (92,8%) e queda nas escolas privadas sem convênio com o poder público (28,5% para 21,1%), entre 2021 e 2022 (INEP, 2022). Conforme os dados do INEP no ensino fundamental a proporção de alunos que estudam nessa modalidade aumentou em 2022, a exemplo do que ocorreu de 2020 a 2021, já no período de 2019 a 2020, houve queda, possivelmente relacionada à pandemia.

Destaca-se ainda em consonância com o INEP (2022, n.p.) que “[...] os dados do último biênio indicam uma retomada de patamar e revelam aumento, no último ano, em relação aos números pré-crise sanitária, tanto nos anos iniciais quanto finais”. Já o “ensino médio em tempo integral manteve a tendência de alta e atingiu um crescimento de 9,9% na rede pública, nos últimos cinco anos” (INEP, 2022, n.p.). As Figuras 6 e 7, demonstram a proporção de alunos em tempo integral, na rede pública, no ensino fundamental e ensino médio, por unidade da Federação, assim sendo, podemos observar que no estado do Pará, onde se encontra a RMS *locus* desta pesquisa, a proporção de alunos em tempo integral no ensino fundamental é de 6,3% e no ensino médio de 5,2%, ocupando uma posição aquém dos outros estados brasileiros com proporção mais elevada quanto ao número de matrículas nessas etapas de ensino.

**Figura 6** – Brasil: alunos em tempo integral no ensino fundamental (rede pública) (2022)



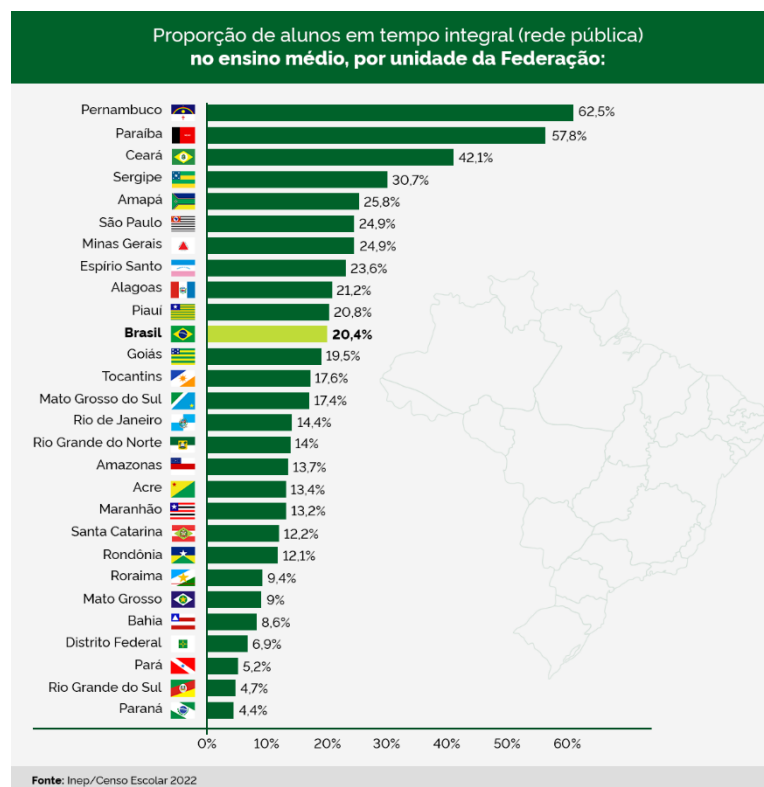
**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2022).

Na análise da Figura 6, damos enfoque para o estado do Pará, os dados descritos revelam que o estado apresenta uma proporção de **6,3%** de alunos matriculados em tempo integral no ensino fundamental na rede pública, conforme aponta o Censo Escolar de 2022. Como pode ser observado, esse percentual é inferior à média nacional de **14,4%**, o que reflete o desafio significativo para a ampliação da oferta de tempo integral nessa região. Entretanto, nota-se que o Pará ocupa uma posição intermediária na classificação nacional, tendo em vista que aparece à frente de estados como Mato Grosso, Santa Catarina, Acre, Roraima, Rondônia e Amapá, por outro lado, mostra-se muito abaixo quanto ao Ceará (41%) e Piauí (38,8%), que lideram o número de matrículas em tempo integral no período verificado.

Considerando esses dados podemos inferir que os desafios específicos da região amazônica, quanto à problemas de infraestrutura das escolas, financiamento insuficiente, organização pedagógica inadequada, dificuldades no acesso e permanência em programas indutores da EI, impactam a implementação de ações indutoras da educação integral no estado do Pará. Esse contexto, indica a necessidade de políticas públicas voltadas à ampliação da oferta de ensino em tempo integral, como estratégia de induzir a formação integral do aluno, tendo

em vista as singularidades regionais, assim como a importância da busca pela equidade educacional no país.

**Figura 7 – Brasil: alunos em tempo integral no ensino médio (rede pública) (2022)**



**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2022).

Como demonstra a Figura 7, em 2022, quanto aos alunos em tempo integral no ensino médio da rede pública de ensino, o censo escolar registrou que **20,4%** dos alunos estavam matriculados em tempo integral. Esse percentual reflete os esforços de estados e municípios brasileiros para a ampliação da oferta de educação em tempo integral, apesar dele indicar que ainda esteja aquém da meta de **25%** estabelecida a partir do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Porém, como pode ser observado por unidade da federação, a quantidade de matrículas não é uniforme em todo o país, e apresentam variações significativas entre as diferentes regiões e estados brasileiros.

Em específico, sobre o estado do Pará, os dados indicam a proporção de **5,2%** de alunos matriculados em tempo integral no ensino médio na rede pública, conforme o censo escolar de 2022. Nesse contexto, percebemos que esse percentual é significativamente inferior à média nacional de 20,4%, o que pode indicar dificuldades para a ampliação da oferta de tempo integral no ensino médio na região. O estado ocupa uma das últimas posições no *ranking*

nacional quanto às matrículas de alunos em tempo integral no ensino médio, no entanto, ocupa uma posição à frente do Rio Grande do Sul (4,7%) e Paraná (4,4%). Se compararmos a realidade dos estados e a proporção de alunos em tempo integral, podemos observar as disparidades regionais, principalmente se olharmos para os estados que lideram o *ranking* como Pernambuco (62,5%), Paraíba (57,8%) e Ceará (42,1%), levaria a necessidade de identificar questões referentes a esse crescimento nesses estados, o que conduziríamos à outras investigações.

Todavia, centrando-nos no estado do Pará, podemos inferir que a baixa proporção de matrículas em tempo integral no ensino médio na rede pública pode estar relacionada à fatores como: infraestrutura inadequada, desafios logísticos, tendo em vista a realidade territorial da região amazônica, além de limitações no financiamento educacional, o que configura em imensas dificuldades para a implementação de políticas públicas, como a de educação em tempo integral. Por conseguinte, os dados expressos, remetem à necessidade de políticas públicas mais assertivas e maiores investimentos direcionados para a expansão do acesso à educação em tempo integral no ensino médio no estado, buscando promover assim, maior equidade educacional em comparação às outras regiões brasileiras.

Em resumo, embora haja um avanço nacional na implementação do ensino fundamental e ensino médio em tempo integral na rede pública brasileira, é indispensável analisar também os dados regionais, para assim buscar compreender melhor as singularidades, recorrências e desafios enfrentados em cada estado, incluindo o Pará, para a implementação e ampliação da oferta de educação em tempo integral, na perspectiva da Educação Integral, o que é aprofundado a partir da seção 3, neste trabalho.

### **2.3 Gestão escolar e Educação Integral: concepções, participação e demandas**

Os estudos sobre a administração escolar no Brasil, foram fortalecendo-se ao longo do tempo a partir de debates, dada a sua importância e necessidade no campo educacional, pois viu-se que estes contribuiriam para reflexões quanto à organização do trabalho escolar. Esses caminhos foram traçados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que busca também, divulgar a produção científica brasileira no campo da Política e Gestão da Educação, nesse sentido, publicou coletâneas apresentando através destas, autores clássicos, que corroboram com a compreensão da administração/gestão escolar no país, explicitando seu percurso histórico e suas nuances no decorrer das mudanças na sociedade.

Optamos por evidenciar as contribuições desses autores pois concebemos que, “A experiência e o conhecimento de teóricos, de práticos e dos professores de Administração

Escolar constituíram, sem dúvida, uma rica fonte para o equacionamento e a solução de problemas sobre a formação e o aperfeiçoamento, de administradores escolares” (Brejon, 1968, p.59).

Desse modo, primeiramente, destacamos a partir desses estudos, as contribuições de Anísio Spínola Teixeira, José Querino Ribeiro, Moysés Brejon e Carlos Correa Mascaró, autores fundamentais para o campo teórico da administração/gestão escolar.

Entre os quatro autores, há um consenso quanto à necessidade de desenvolvimento de estudos sobre a Administração e a formação de administradores escolares originada dos esforços para integrar a educação escolar no processo geral de desenvolvimento das nações, marcado por transformações sociais, políticas e econômicas (Abdian; Calderón; Oliveira, 2018, p.10).

Assim sendo, a coletânea “Administração Escolar” - Clássicos da administração da Educação, publicada pela ANPAE (2018) traz contribuições para o pensamento administrativo educacional brasileiro, sendo o primeiro texto que a integra intitulado de “Natureza e Função da Administração Escolar”, de autoria de Anísio Spinola Teixeira, professor, subscritor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, mestre-fundador da ANPAE (1961), na época, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o qual hoje denomina-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No artigo publicado dá enfoque para “o caráter e a natureza da administração escolar como função que somente pode ser exercida por educadores e que apresenta uma relação de subordinação e não de comando da obra de educação” (Abdian; Calderón; Oliveira, 2018, p.7).

Teixeira (1968) destaca que a Administração escolar poderá aprender alguma coisa da Administração de empresas, entretanto jamais deverá ser comparada a ela, porque “[...] o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos” (p.15). Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado “[...] na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis” (Ibid., p. 15).

Quanto à função do administrador escolar, o autor deixa evidente que, pela relação de subordinação e não de comando, a atividade que concerne a mediar ou coordenar a equipe de professores (denomina-os peritos) é a verdadeiramente responsável pelo ensino. Para ele, o administrador escolar exerce uma função de serviço e não de comando, uma vez que não é capitão, mas um mediador-inovador (Abdian; Calderón; Oliveira, 2018, p.7).

O estudioso José Querino Ribeiro, considerando as experiências com a Administração Escolar, em diferentes atividades como a direção de escolas, docência no grau inicial de ensino, docência em curso para formação de diretores no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo e no curso de Administração Escolar, na seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o que o direcionou para os estudos acerca da “teoria da administração”, o permitiu discorrer sobre “algumas distinções que convêm sejam estabelecidas para bem conduzir os estudos da Administração Escolar: uma quanto às variações de natureza e de função dêsse campo de estudo; outras quanto às profissões diferentes a que a disciplina pode e deve interessar” (Ribeiro, 1968, p.21).

Nesse seguimento, o referido autor no artigo “Introdução à Administração Escolar”, apresenta algumas considerações na época (1968) almejando ser um contributo ao

desenvolvimento dos estudos de Administração e de sua aplicação em favor da educação escolar como grande empreendimento público, no desdobramento de um programa em que deveremos ver empenharem-se todas as forças vivas da nacionalidade, visando à valorização efetiva de seu crescente apesar de tradicionalmente desprotegido “capital humano” (Ribeiro, 1968, p.19).

Por outro lado, Moysés Brejon traz discussões no âmbito da “Formação de administradores escolares” e afirma que a formação de administradores escolares vem adquirindo excepcional importância, sobretudo por efeito das novas perspectivas e das controvérsias que o assunto vem apresentando, além da reconhecida necessidade da formação de novos quadros, do aperfeiçoamento dos existentes e da profissionalização do administrador escolar. “Por estes motivos, aumentam as dificuldades para o estabelecimento de bases satisfatórias que favoreçam o ensaio de soluções pertinentes ao assunto” (Brejon, 1968, p.41).

No último artigo que encerra a coleção da ANPAE, denominado “A Administração Escolar da América Latina”, de Carlos Correa Mascaró, nos suscita questões referentes à sua experiência no ensino brasileiro e em estudos realizados no Setor de Administração Escolar e Educação Comparada do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, aponta “alguns elementos descritivo-críticos que lhe parecem essenciais à exata compreensão de como se vem caracterizando (melhor diria, descaracterizando), ao longo do tempo, a Administração Escolar nos países de colonização ibérica” (Abdian; Calderón; Oliveira, 2018, p.7). O autor afirma que,

Sem negar sua importância, para nós não parece suficiente a obtenção de um retrato fiel, sumário ou completo da Administração Escolar nos países latino-americanos. Não basta que saibamos dos aspectos estruturais assumidos pelos órgãos responsáveis pela administração dos sistemas escolares nacionais, isto é, que há mais centralização

aqui e mais descentralização ali. Não basta conhecermos os limites bem ou mal definidos das diferentes esferas de poder: a central, as regionais e as locais. O que importa, a partir da posse desses dados empíricos, já não se circunscreve a simples constatação dos fatos, a mera descrição da realidade, nem mesmo quando a essas operações preliminares acrescentamos um bem elaborado capítulo de recomendações, geralmente óbvias, acerca do que deveríamos fazer para mudar o que todos concordam não poder mais continuar como está (Mascaro, 1968, p.70).

Nesse sentido, Mascaro (1968, p. 70) defende, por fim, que “seja qual for a modalidade da administração da educação, esta constitui talvez o mais grave e urgente de todos os problemas educacionais da América Latina, já que de sua solução depende, em alto grau, a solução de todos os demais”. Contudo, aqui vale ponderar, pois concebemos a importância do sujeito que administra a educação em suas modalidades, no entanto, este como “condutor/indutor das ações no seu lugar de atuação, necessita da participação de todos os envolvidos no processo educacional para a busca de soluções dos problemas nesse âmbito. Porém, é indispensável assinalar que

Somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados (Teixeira, 1968, p.14).

Partindo dessa compreensão, “Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de máquina-fatura de produtos materiais” (Teixeira, 1968, p.15, grifos e escrita original do autor). O autor ressalta que, “Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos”. Ou seja, a administração de empresas difere-se da administração escolar, pois são distintas na essência de sua constituição e apresentam finalidades díspares, assim como tem alvos específicos para suas ações, tendo em vista que,

Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas” (Teixeira, 1968, p.15, grifos do autor).

Dando continuidade as essas considerações Teixeira (1968, p. 17) afirma que “O administrador escolar não é um capitão mas um mediador-inovador, como sugere Clark Kerr,

para os presidentes de universidade, a tentar coordenar e melhorar um trabalho de equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que êle próprio pelo produto final da escola ou do ensino”. Deste modo, corrobora com essa assertiva Saviani (2013), ao considerar que o diretor de escola tem o papel de mediar as atividades meio/fim na escola, buscando coordenar e direcionar o trabalho da equipe escolar, em prol de garantir o cumprimento da função educativa que é a principal finalidade da instituição escolar.

Com base nessas linhas de análise, Ribeiro (1968) aponta outras possibilidades para distinguir o diretor e o administrador, afirma que uma coisa é ser diretor outra é ser administrador, uma vez que, “Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação” (Ribeiro, 1968, p. 23). Nesse sentido, depreendemos que o diretor tem a função de liderar a escolha de ações, o que caberá fazê-la onde estiver atuando. Quanto à administração o autor explicita que “Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade” (Id., Ibid., p.23).

Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar. [...] à Administração compete conduzir todos os trabalhos de modo que cada um de seus realizadores conheça a direção e a meta do trabalho total e, em função disso, ajuste sua participação pessoal (Ribeiro, 1968, p.23/36).

“Entre as questões a enfrentar nesse esforço reestruturador e reconstrutivo da educação escolar brasileira estão as dos estudos de Administração Escolar e de formação de Administradores Escolares (do diretor de escola ao diretor de serviços ou do próprio sistema)” (Mascaro, 1961, p.108 *apud* Brejon, 1968, p.45). Pois, com as mudanças na sociedade e crescimento das instituições, estas tornam-se mais complexas, o mesmo acontece com as funções do administrador, o qual passa por maiores dificuldades no que diz respeito a sua formação, a nova condição requer dele ampliação em sua formação profissional. “[...] atualmente, a formação dos administradores requer maior atenção do que no passado, na medida em que as funções administrativas se tornam mais complexas. A bagagem intelectual necessária ao administrador é mais pesada e deve estar à altura do progresso tecnológico e científico” (Brejon, 1968, p.41).

Assim, a reorganização de estruturas administrativas básicas pode ser considerada uma medida imprescindível para possibilitar o exercício de atividades administrativas da parte de administradores devidamente habilitados. Sem essa reorganização, estes seriam prejudicados

no desempenho das suas atividades administrativas, tendo em vista que grande parte dos administradores escolares “estão reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos” . . . e “a instituição escolar, prêsa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses político-partidário-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica” (Ribeiro, 1959, p. 577 *apud* Brejon, 1968, p.45).

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social (Höfling, 2001, p.39).

Nesse sentido, Brejon (1968, p. 46) assinala ainda que, “dificilmente se poderia negar que algumas intervenções político-partidárias em assuntos educacionais exercem, muitas vezes influências prejudiciais ao ensino”. E ressalta que “Seria melhor que tais intervenções fossem evitadas. Mas a limitação da influência político-partidária, como já dissemos, dependeria da reorganização de certas estruturas administrativas” (Brejon, 1968, p.46).

Corroborando com a reflexão acerca da administração dos serviços educativos Mascaro (1968, p. 65) discorre sobre a Resolução A, do Comité I, da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, e dá ênfase a uma seção especial, que traz recomendações no que tange à estrutura e à administração dos serviços educativos, desse modo, ressalta que,

“A Conferência destaca a *urgente necessidade de estudar e pôr em prática uma reorientação profunda da estrutura e da administração dos serviços educativos*, a fim de facilitar o desenvolvimento dos planos de educação e o máximo aproveitamento dos recursos disponíveis”. Em seguida, descendo a maiores detalhes, encontram-se indicações como as seguintes: “a) que a *formação e o aperfeiçoamento do pessoal* para os serviços educativos — professores, supervisores, orientadores, *administradores* e outros especialistas — se incorporem ao sistema nacional de educação e se coordenem estreitamente com as instituições de ensino superior, segundo as modalidades de cada país; b) que se promova a *racionalização técnica dos serviços educacionais*, para o que é imprescindível a *preparação do pessoal especializado que há de administrá-los* e se procure por este meio eliminar a influência da política partidária e de outros interesses alheios à educação que perturbam o seu desenvolvimento; c) que *se empreenda uma organização racional dos ministérios de educação* e de seus departamentos ou seções, assim como a descentralização da autoridade e de certas funções, no plano dos Estados, dos departamentos, das províncias ou regiões e quaisquer outras localidades dentro do País, sem prejuízo da unidade dos fins e objetivos educacionais e da articulação dos diversos tipos de escolas e serviços em que se reflita a estrutura do sistema nacional de educação; d) que se ressalte a *necessidade de impulsionar o desenvolvimento de serviços de planejamento educacional* como parte do sistema nacional de educação”, de acordo com as normas a êsse respeito assinaladas na recomendação do Comité II da Conferência (Mascaro, 1968, p.65-66, grifos do autor).

De acordo com o explicitado na Resolução A, da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, chama a atenção para a importância da reorganização da estrutura e da administração dos serviços educacionais, com ênfase para a formação e o aperfeiçoamento do pessoal para os serviços educativos, preparação do pessoal especializado para administrar os serviços educativos (buscando com isso eliminar a influência da política partidária e de outros interesses alheios à educação que interferem no seu desenvolvimento), realização de uma organização racional dos ministérios de educação e de seus departamentos ou seções, além da descentralização da autoridade e de certas funções, no plano dos Estados, regiões e quaisquer outras localidades do País (sem decorrer em prejuízo da unidade dos fins e objetivos educacionais e da articulação dos diversos tipos de escolas e serviços em que se reflita a estrutura do sistema nacional de educação) e, impulsionamento do desenvolvimento de serviços de planejamento educacional como parte do sistema nacional de educação.

Mascaro (1968, p.67) no que diz respeito aos dados de referência predominantes ou exclusivamente brasileiros que apresenta em sua discussão, afirma que “podem suscitar comparações ou levar a conclusões na linha natural de uma tradição histórico-social comum entre nações, embora de línguas diferentes”. Assim sendo, o autor ressalta ainda que,

Nunca será demais atentar bem para o significado das semelhanças e diferenças entre os países latino-americanos, porque somente detendo-nos no seu estudo é que poderemos compreendê-las numa linha descrita e interpretativa de caráter histórico, que é a orientação que mais convém, a nosso ver, ao tratamento dos fatos relativos às nações que deram nascimento à realidade sócio-econômica denominada América Latina (Mascaro, 1968, p. 67).

Nessa perspectiva Mascaro (1968), dá relevo ao trabalho intitulado “A Situação Educativa na América Latina”, este fora preparado para a Reunião de Especialistas sobre os Aspectos Sociais do Desenvolvimento Econômico na América Latina, realizada na Capital do México, em dezembro de 1960, com base na assertiva anterior, isso permite estabelecer comparações ou conclusões por meio da percurso histórico-social das nações. Nessa direção, sobre a administração dos sistemas escolares, assinala que,

É extremamente difícil traçar um quadro adequado da administração da educação na América Latina, dada a grande diversidade que existe entre os diversos países a esse respeito. Em geral predomina a administração centralizada que supõe, em princípio, uma atenção equitativamente voltada para as necessidades de todas as regiões do País. Em certos casos, como no Brasil, coexistem a administração centralizada do ensino médio e superior com a descentralização do ensino primário, e em outros países de regime federal ou semi-federal (Argentina, Colômbia, México e Venezuela os estados, departamentos e províncias têm um certo grau de participação na administração e no financiamento dos serviços educacionais (Mascaro, 1968, p. 68).

“Entretanto, seja qual for a modalidade da administração da educação, esta constitui talvez o mais grave e urgente de todos os problemas educacionais da América Latina, já que de sua solução depende, em alto grau, a solução de todos os demais” (Mascaro, 1968, p. 68). Desse modo, essa discussão traz um indicativo da importância da função do administrador/gestor da educação seja ele de qualquer modalidade da instituição educacional, do nível superior à educação básica. Concebendo ainda, que a compreensão dessa função e a forma de gerir essas instituições definirá também seu sucesso ou não, exercendo assim, fundamental papel na resolução de problemáticas no campo da educação.

O autor dá prosseguimento a essa discussão enfatizando que há o reconhecimento e isto em mais de uma conferência interamericana de educação, “que a direção e administração dos serviços educacionais se caracterizam, na maioria dos países [...] por uma falta de continuidade na política” (Mascaro, 1968, p. 69), e que isso se dá em virtude da escassez de especialistas preparados tecnicamente para exercer as funções de assessoramento e de direção, além de observar ainda a intervenção da política partidária em muitas das decisões relativas aos serviços educacionais, tais como a nomeação ou remoção de professores, criação de escolas, adoção de planos e programas com finalidades particulares. Nesse contexto, afirma que “A direção e administração dos sistemas escolares apresenta, em geral, sérias deficiências. Elas decorrem, principalmente, da falta de plano e de continuidade na política educacional e da desconexão desta com os outros aspectos fundamentais da política nacional de desenvolvimento” (Ibid., p.70). E conclui que,

[...] se a administração constitui, como afirma Oscar Vera, “talvez o mais grave e urgente de todos os problemas educacionais da América Latina”, a orientação que se impõe, conseqüentemente, é a de nos empenharmos na pesquisa dos possíveis fatores determinantes da situação, na busca do conhecimento dos fatos em profundidade, até que alcancemos, mediante cuidadosa análise crítica de natureza histórico-sociológica, os elementos básicos necessários à identificação segura das forças que, sob os fatos, podem vir a explicar o significado das resistências disfarçadas ou manifestas aos reiterados planos de reformas educacionais propostas para resgate da conhecida situação de imenso atraso (Mascaro, 1968, p.70-71).

Desse modo, coloca-se a administração da educação como peça importante para a busca de melhorias no âmbito educacional, aqui vale ressaltar no âmbito da escola, que ao gestor, como atividade primeira, cabe o ato de educar, pois “[...] lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fins)” (Saviani, 2013, p. 208).

Portanto, “[...] os gestores escolares são centrais para uma educação de qualidade” (Simielli, 2022, n.p.). Por conseguinte, faz-se premente a necessidade de se olhar para esse sujeito como figura essencial para que a educação alcance melhores níveis qualitativos por meio das suas ações no seu campo de atuação – a escola.

#### **2.4 A inter-relação entre a política educacional e gestão escolar: construindo caminhos para a Educação Integral**

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada (Paro, 1996, p. 18). Nesse contexto, buscamos neste tempo, observar o responsável por essa administração no interior da escola pública, a qual sofre os condicionamentos e é determinada, sob a égide do capitalismo, que direciona as ações nesse espaço educativo, uma vez que, o concebemos como sujeito essencial para contribuir com a efetivação do direito à educação escolar, assim como, para o fortalecimento da democracia nesse espaço educativo.

Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil (Cury, 2002, p. 249).

Nesse sentido, Cury (2002, p. 253) pontua que “O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”. Dessa forma, compreendemos que o direito à educação integral que vem sendo discutido no Brasil, busca se fortalecer a partir da política educacional, como a ampliação de escolas de tempo integral, como meio para implementar esse formato educativo, enfrenta ainda, desafios diversos para sua efetiva inserção na escola pública, tendo em vista que, mesmo que a legislação educacional esteja direcionando medidas indutoras deste, existem condições sociais e materiais que ainda são entraves para sua realização na realidade de algumas regiões brasileiras. No entanto,

A legislação educacional e as políticas educacionais podem ser efetivadas na medida em que são inter-relacionados os diversos sujeitos educacionais. Assim, as proposições governamentais podem ser boicotadas ou distorcidas em diversas de suas instâncias. Da mesma forma, as escolas e professores podem construir espaços de autonomia que permitem praticas ações educacionais distintas daquelas propostas pelas políticas educacionais (Cordioli, 2011, p. 99).

Compreendemos, desse modo, ser indispensável estabelecer a inter-relação entre os sujeitos educacionais, para que em trabalho coletivo e participativo, gerido por uma gestão na perspectiva democrática, possam buscar construir espaços que favoreçam a efetivação de práticas que conduzam ao desenvolvimento da educação integral. “Quando se fala em gestão democrática da educação, não se pode deixar de perguntar se a transformação, ou mesmo só “melhoramento” da sociedade, pode ou deve ser posta em movimento, sem uma motivação ético-política coletivamente construída” (Silva, 2012, p.21). Nesse viés, lançamos o olhar para o sujeito educacional que figura como elemento central para a condução desse trabalho na escola – o gestor escolar, além disso, faz-se necessário pensar também, na inter-relação que este estabelece com a política educacional de modo a traçar caminhos em prol da implementação da EI no seu espaço de atuação, considerando, contraposições/contradições que as ações do Estado geram no interior da escola. Além disso, concebemos que,

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (Höfling, 2001, p.35).

Nesse seguimento, Cordioli (2011, p. 43) destaca que “As políticas educacionais e os gestores escolares têm constantemente enfrentado problemas quanto a: acesso e permanência dos estudantes na escola; habilitação e qualificação de professores; disponibilização, aplicação e fiscalização de recursos financeiros; construção e manutenção de edificações escolares”. Assim sendo, o autor expressa algumas das problemáticas existentes na escola, condições que podem inviabilizar ações concretas na realidade educacional do país. É importante frisar ainda que,

As formas de organização social do trabalho no sistema capitalista produzem interferências diretas tanto no modelo de organização e gestão escolar como nas práticas pedagógicas de sala de aula. Portanto, as mudanças do fordismo para o Toyotismo influenciaram muito essas proposições. Os paradigmas político-ideológicos interferem diretamente nas políticas educacionais, implicando a maior ou menor oferta da escolarização, assim como nas formas de gestão e financiamento das instituições escolares. No século XX, esses paradigmas foram polarizados pelas disputas entre o intervencionismo e o liberalismo, que contrariavam ou expandiam a escolarização (Cordioli, 2011, p. 99).

Dessa forma, as necessidades efetivas da educação brasileira no século XXI, devem incluir o “[...] aprimoramento da gestão escolar, visando entrosamento com as políticas públicas e com os diversos sujeitos escolares, pois as novas demandas requerem ações integradas entre escola, famílias, comunidades e governos na busca de soluções” (Cordioli, 2011, p. 131-132). E nessa direção, sobre as políticas educacionais Höfling (2001, p. 40) assevera que

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada.

A autora afirma ainda que se “[...] não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação” (Höfling, 2001, p.39). Por conseguinte, essa reflexão nos leva a considerar três elementos destacados por Cordioli (2011, p.37-41), quanto à política educacional.

**Os gestores escolares** – desempenham um papel fundamental nas políticas educacionais, seja por suas qualificações como educadores e gestores ou pela capacidade de mediar conflitos, dirigir diferentes processos e interagir com os demais sujeitos escolares etc. No entanto, quando ficam presos à burocracia, limitam-se a gestões técnicas, não estimulam a participação e/ou são autoritários, trazendo efetivos prejuízos à educação.

**A interação entre os sujeitos da educação** – os estágios de democratização, de participação e de planejamento de diversos sujeitos da educação nos processos de decisão e de execução das políticas educacionais, refletem diretamente no grau de êxito de tais políticas. A democratização das decisões, em particular com a participação dos diversos segmentos da educação, é um importante instrumento de qualidade da gestão de políticas e ações educacionais.

**A eficiência e a qualidade das políticas públicas desenvolvidas** – os bons resultados dependem da capacidade de gestão da autoridade pública, do envolvimento do funcionalismo, da disponibilidade de recursos e do apoio político dos governantes. Também dependem diretamente do desenvolvimento de ações governamentais eficientes e de qualidade, assim como das formas de administrar os recursos e de tratar os profissionais e os gestores da educação. Nesse sentido, os problemas, como a ineficiência de gestores, a corrupção, problemas interpessoais etc., podem tornar ineficientes as políticas públicas e a gestão da educação, com grandes prejuízos à população. A renovação de governantes faz com que alguns abandonem projetos de seus antecessores como forma de não reforçar ações governamentais de referência ou, então, para implementar projetos que supostamente deixariam sua marca pessoal no governo. Assim, diversas políticas importantes e bons projetos educacionais passam a ter vida curta.

Assim sendo, tanto a política educacional quanto a gestão escolar devem desempenhar o papel de corroborar com a formação plena do sujeito. Para tanto, as ações

precisam contemplar aspectos inerentes a formação integral deste, na escola, essas ações devem ser priorizadas no projeto político pedagógico para nortear a efetivação de estratégias e práticas educativas na perspectiva da educação integral.

### **3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DA ESCOLA: DIALOGANDO COM OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPP) DAS ESCOLAS**

Nesta seção, apresentamos a discussão acerca da Educação Integral e Gestão Escolar a partir do diálogo com os projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém-PA, para tanto, delineamos as Políticas indutoras de Educação Integral nessa região, refletimos sobre a organização escolar e a função do gestor e suas implicações para a educação integral, analisamos os PPP das escolas da RMS, identificando programas, projetos e ações referentes à educação integral nas escolas pesquisadas, verificando as interlocuções entre as práticas propulsoras da EI na gestão escolar.

#### **3.1 As Políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS)**

Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa. Se o singular depende da sua materialidade única, o universal também não é uma abstração: é uma totalidade histórica determinada pelo seu modo de produção, pelas suas relações sociais, pelas suas práticas políticas, culturais, ideológicas e educativas, dentre outras (Sanfelice, 2021b, p.189).

Para se analisar as Políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS) é indispensável realizar um levantamento sobre o que já se produziu na Amazônia, a sistematização dos estudos regionais, para uma visão panorâmica da realidade educacional da região, com a intenção de conhecer as representações dessa realidade, buscando compreendê-la, por concebermos que “[...] a educação é um direito inalienável de todos os seres humanos, promove o protagonismo, valoriza a diferença ao provocar o diálogo entre as culturas; contribui para a construção de um mundo melhor e sem discriminação, onde todos possam viver com dignidade” (Hage, 2011, p. 2). Assim sendo, conforme Hage (2011, p. 2) “A educação é compreendida, portanto, como um dos elementos importantes no processo de humanização das pessoas e de enfrentamento da pobreza”. E, mais do que, “oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais” (Höfling, 2001, p.40).

[...] será possível construir com objectividade o objecto políticas educacionais sem deixar de manter um compromisso com as lutas sociais em torno dessas mesmas políticas? Aceito, por enquanto, que a resposta possa ser a que é dada por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres (1997) “quando propõem que uma análise integrada da política educativa deve, na perspectiva de uma sociologia da educação crítica e

política, possuir dois momentos: a análise objectiva dos determinantes da política pública; e uma análise da antecipação das condições de possibilidade das mudanças e das estratégias prováveis de implementação de uma política de transformação” (p. 312-313) (Afonso, 2003, p. 37).

Considerando o que aponta Afonso (2003) quanto à análise de uma política educacional, sendo esta de forma integrada, deve apresentar dois momentos, a análise objetiva dos determinantes da política pública, e a análise das condições que preveem possibilidades de mudanças e estratégias para a implementação de uma política que vise a transformação social. Essa interpretação corrobora com a compreensão de que é indispensável analisar a política pública observando tantos seus determinantes quanto as condições que orientam a sua implantação, assim como de que a implementação de uma Política Educacional tem a possibilidade de desencadear transformações na educação conjugando desse modo melhorias na qualidade do ensino público.

Contudo, é importante ressaltar, que a melhoria da qualidade do ensino público requer um conjunto ampliado de fatores que necessitam ser acionados, redimensionados e garantidos, como: financiamento público adequado, gestão participativa, projeto político-pedagógico e currículo afirmativo da intersocioculturalidade, formação inicial e continuada conjugada à valorização dos profissionais da educação, incluindo salários dignos, condições de trabalho, carreira e acesso via concurso público, entre outros.

No que tange à Educação Integral, verificamos que tem sido evidenciada em estudos de pesquisadores de distintas regiões brasileiras, com destaque para políticas indutoras dessa perspectiva de educar, de formar plenamente, integralmente o aluno, essa temática percorre investigações em nível nacional, regional e local, ressaltamos dentre estas, pesquisas de estudiosos amazônidas (Quadro 1), que trazem contributos sobre o tema em análise no período do recorte desta pesquisa (2013 a 2022), destinamos enfoque especial para estudos realizados tendo como *lócus* a Região Metropolitana de Santarém-PA, com vistas a delinear a presença de Políticas indutoras de Educação Integral em escolas públicas da área urbana da rede municipal dos 3 (três) municípios que integram a RMS (Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos). Sobre as primeiras iniciativas na perspectiva da educação integral no município de Santarém, Pinheiro e Rodrigues (2012, p. 434) afirmam que,

Desde 2005, a rede municipal de educação desenvolve uma experiência desafiadora, proporcionando às crianças e aos adolescentes atividades que visam o fortalecimento da consciência ética, na convivência e no respeito ao outro e ao meio ambiente, e de valorização da estética através do resgate da arte local, das tradições amazônicas e da arte universal. Tudo isso só é possível graças à ampliação do tempo e dos espaços educativos.

As pesquisas de Ferreira (2016), Siqueira (2016), Castro (2017), Oliveira (2019), concentram seus estudos em Políticas indutoras de Educação Integral implementadas no município de Santarém, somente Sousa (2020), estabelece seus estudos acerca da presença dessa política educacional no município de Belterra, quanto à Mojuí dos Campos não se identificou pesquisas sobre a política no município, estas ainda são emergentes e estão frequentemente vinculadas a estudos sobre a Região Metropolitana de Santarém (RMS), da qual faz parte, este obteve sua emancipação política somente em 2013.

Ferreira (2016) em sua pesquisa - Educação de tempo integral em Santarém: Ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014 - analisou as ações da Secretaria Municipal de Educação de Santarém relacionadas à Educação em Tempo Integral como parte da política pública educacional desenvolvida no município. A autora afirma que, “Dentre as inúmeras reflexões e debates sobre a educação, emerge a concepção de educação integral, que pressupõe a integralidade do ser humano em suas múltiplas dimensões” (Ferreira, 2016, p.17). Ressalta ainda que, “A luta pela educação integral e em tempo integral não é recente, mas ainda encontra resistências” (Idem, p. 18).

Desse modo, a pesquisadora traz apontamentos importantes para a compreensão da educação na perspectiva da formação integral do ser humano, e também sobre a ampliação da jornada escolar a partir da educação em tempo integral, além disso, analisa as ações de ampliação da jornada escolar por meio dos programas, projetos e escolas de tempo integral. A pesquisa revelou que a Semed do município de Santarém contava no período investigado “[...] com dois programas, três escolas de atendimento complementar e duas escolas de tempo integral para atender uma demanda, uma vez que, no total, possuía 59.954 alunos matriculados na rede municipal de ensino” (Ferreira, 2016, p.21).

De acordo com Ferreira (2016), as ações da Semed Santarém foram voltadas à ampliação da jornada escolar por meio de duas estratégias,

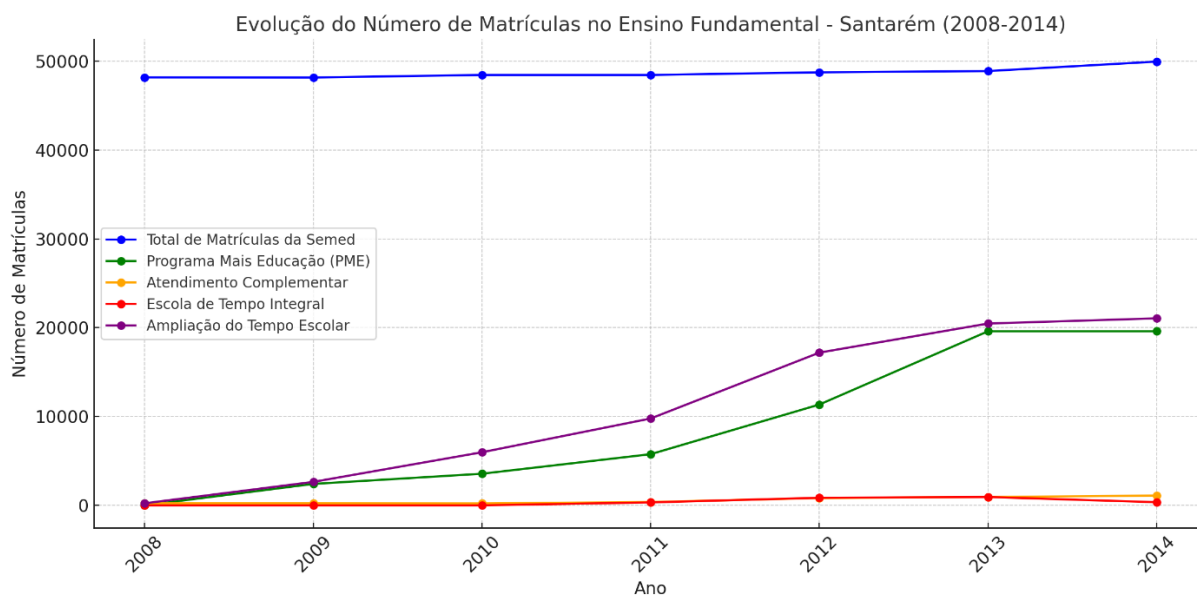
[...] a escola de tempo integral, na qual o espaço escolar deveria ser planejado para receber alunos, professores e demais funcionários em turno integral; e o aluno de tempo integral, estratégia da secretaria que lança mão de outros espaços e escolas de atendimento complementar para ofertar aos alunos da rede no contraturno, mais tempo e conteúdos diversificados envolvendo a ética e a estética (Ferreira, 2016, p. 85).

Nesse sentido, a Semed Santarém, teve como ações de ampliação da jornada escolar – a escola de tempo integral e o aluno de tempo integral – a primeira com o espaço escolar planejado e destinado a essa proposta indutora da educação integral, em turno integral, a segunda contou com outros espaços e atendimento complementar em escolas da rede, mas no

contraturno, ambas com mais tempo e conteúdos diversificados. Essas medidas visavam impulsionar a partir da ampliação de tempo e espaços escolares uma formação ampliada ao aluno, na perspectiva do desenvolvimento integral, por meio do acesso diversificado às novas práticas pedagógicas.

Dentre as iniciativas instituídas pela Semed Santarém, conforme aponta Ferreira (2016), destacaram-se com a oferta de atendimento complementar a Escola da Floresta (2008) e a Escola do Parque (2010), voltadas a educação ambiental e a valorização da cultura local. É importante frisar quanto à ampliação do tempo escolar que as ações referentes ao tempo integral na Semed Santarém corresponderam ao tempo do aluno em sala de aula regular somado ao tempo em atendimento complementar, considerando-se assim, tempo integral quando esse cálculo era igual ou superior a 7h de atividades. No Gráfico 1 a seguir apresentamos a evolução do número de matrículas no ensino fundamental considerando o tempo escolar.

**Gráfico 1** – Evolução do número de matrículas no ensino fundamental segundo a ampliação do tempo escolar - Santarém (2008-2014)



Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total de Matrículas da Semed	48.179	48.163	47.724	48.450	48.453	44.807	59.954
Programa Mais Educação (PME)	-	2.412	5.760	5.760	16.783	19.596	19.596
Matrículas das escolas de atendimento complementar	230	230	217	677	820	935	1.102
Escola de tempo integral	-	-	-	329	358	396	354
Total de Matrículas com ampliação do tempo escolar	230	2.642	5.977	6.766	17.961	20.927	21.052

**Fonte:** Elaborado a partir de Ferreira (2016), com base nos relatórios estatísticos da Semed (2015).

Conforme demonstramos no Gráfico 1, o total de matrículas no ensino fundamental permaneceu estável durante o período (2008-2012), houve um aumento entre 2013 e 2014, variando de 48.179 (2008) para 59.954 (2014), isso indica que o número de alunos matriculados no ensino fundamental sofreu variações. Esse crescimento (aproximadamente 24,44%) indica que as políticas resultaram em um aumento no número total de alunos matriculados, decorrente da reorganização do tempo escolar, ampliação da jornada educacional, dentre outros fatores.

É preciso ressaltar que o município de Santarém aderiu a estratégias referentes à ampliação da jornada escolar por meio de matrículas no Programa Mais Educação (PME), escolas de atendimento complementar e escola de tempo integral, desse modo, a Semed dispôs de duas possibilidades – o aluno de tempo integral e a escola de tempo integral.

O aluno de tempo integral estudava 4h na escola regular e 3h ou mais em escolas de atendimento complementar do município, sendo no contraturno, que foi de 230 matrículas em 2008 para 1.102 matrículas em 2014, esse aumento reflete uma ampliação gradual de políticas que incluíram atividades extracurriculares, mas com um impacto menos acelerado em comparação ao Programa Mais Educação (PME), programa do governo federal, que ocorria no contraturno escolar e foi de 0 matrículas em 2008 para 19.596 matrículas em 2014. Desse modo, as matrículas no PME iniciaram em 2009 com 2.412 alunos e cresceram de forma expressiva até 2013, alcançando 19.596 alunos, mantendo-se estáveis em 2014.

Portanto, o Programa Mais Educação foi um dos principais responsáveis pela ampliação do tempo escolar no município de Santarém, contribuindo para a evolução de matrículas em atividades complementares, extracurriculares e integrativas na perspectiva da educação integral, uma vez que, os macrocampos temáticos previstos nas diretrizes da política permitiam ampliar dimensões formativas e sociais do aluno, tais como: cognitiva, socioemocional, física, cultural, ética e cidadã, tecnológica.

A escola de tempo integral que foi projetada quanto à infraestrutura, aspectos administrativos e pedagógicos com a proposta do turno integral para a ampliação da jornada escolar, esta foi de 0 matrículas em 2008 até 2010, para 345 matrículas em 2014. A escola de tempo integral no município de Santarém surgiu em 2011 com 329 matrículas, alcançando um aumento de 396 em 2013, mas houve uma queda para 354 em 2014. Inferimos que essa redução pode ser consequência de dificuldades operacionais, falta de adesão ou limitações de recursos para sustentar o modelo de tempo integral implementado nas escolas municipais.

Diante do exposto, como descrito no Gráfico 1, as matrículas com ampliação do tempo escolar aumentaram significativamente de 230 (2008) para 21.052 (2014), como pode ser observado esse aumento é diretamente relacionado ao crescimento de atividades

complementares a partir de 2008 e à expansão do PME desde 2009, evidenciando uma considerável evolução das políticas públicas para ampliar o tempo de aprendizado do aluno.

No decorrer da ampliação de ações educativas na Semed Santarém, Ferreira (2016) destacou programas e projetos, tais como, o Programa Escola da Gente (2006-2012), que teve o “[...] intuito de articular proposta pedagógica que levasse em consideração os espaços do município e a valorização da diversidade sociocultural e local” (Ferreira, 2016, p.87). O programa foi constituído por projetos, na área educação ambiental, como a Agenda 21 da Escola da Gente, a Escola da Floresta e Escola do Parque, outros voltavam-se para a arte como instrumento educativo buscando valorizar a cultura local e a literatura, sendo o Arte na Escola da Gente e o Casinha de Leitura.

Na medida em que as experiências do Programa avançavam, aumentavam as expectativas em torno do mesmo como ferramenta pedagógica potencializadora de uma educação estética, ética e política, ao mesmo tempo em que fortalecia o projeto pedagógico das instituições escolares envolvidas (Ferreira, 2016, p. 87).

Em 2013, foi criado o Projeto Ciranda de Arte e a Escola de Artes, em 2014. Estes, dando continuidade as ações anteriores, visavam viabilizar a formação ampliada dos alunos matriculados nas escolas da rede municipal de Santarém, assim como, houve a continuidade da Escola da Floresta e da Escola do Parque, escolas de atendimento complementar com ênfase em temáticas ambientais. Estas foram as primeiras iniciativas de ampliação do tempo escolar pela Semed Santarém, bem como quanto à valorização da cultura local, a partir de um espaço de compartilhamento em áreas de preservação ambiental na zona urbana do município. “As ações pedagógicas desenvolvidas na escola e fora dela, possibilitavam, aos sujeitos envolvidos, uma oportunidade de crescimento e de intervenção crítica no espaço comunitário, instalando-se um *habitus* formativo mais abrangente” (Ferreira, 2016, p. 87).

As escolas de tempo integral em Santarém, surgem como outra iniciativa de ampliação do tempo escolar, estratégia eleita como ação indutora da perspectiva da educação integral no país, desse modo, em 2011 e 2012, foram construídas as Escolas de Ensino Fundamental Frei Fabiano Merz e Irmã Dorothy Mae Stang, respectivamente, sendo a primeira urbana e a outra do campo, ambas trabalhavam educação em tempo integral oferecendo atividades internas e externas à escola.

É importante ressaltar que a Escola Frei Fabiano Merz foi a primeira escola de tempo integral do município de Santarém, fundada em 4 de fevereiro de 2011. Essa instituição de ensino em tempo integral reconhecida pelo MEC, teve o horário de funcionamento de 7h30 às 16h30. A Escola Irmã Dorothy Mae Stang foi inaugurada em 2012 na região do Eixo Forte

sendo a única escola de ensino regular de tempo integral do campo. Esse modelo de instituição de ensino em tempo integral apresenta um desenho específico para prover a formação do aluno, de acordo com Ferreira (2016, p. 94).

A escola de tempo integral pressupõe uma concepção de educação que engloba todas as dimensões formativas do sujeito e que este tem direito a essa educação plena. Obviamente que esse projeto de formação necessita de um padrão arquitetônico diferenciado e de mais tempo de formação; não cabe, portanto, numa escola de quatro horas diárias nem nos espaços reduzidos desse modelo de escola existente. As ações educativas, na perspectiva multicultural demandam tempo e investimento no capital cultural, nas pessoas e nos processos, construindo-se as relações entre a cultura e o saber escolar.

Assim, houve o crescimento da oferta de ampliação do tempo escolar no município de Santarém, contudo, esse aumento ocorreu em maior escala em virtude da implementação de políticas indutoras, como os programas federais, tal como o Programa Mais Educação. A Semed aderiu ao Programa Mais Educação em 2009, programa do governo federal, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional, como política indutora de educação integral no Brasil.

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana (Moll, 2012, p. 133).

Como indica Ferreira (2016) o Programa Mais Educação desde sua implantação em Santarém em 2009, atendia 18 escolas na área urbana do município, com 2.412 alunos beneficiados. Em 2012 o programa expandiu para as escolas do campo, foram 164 escolas contempladas, atendeu a 16.783 alunos. Notou-se entre 2013/2014, um expressivo crescimento no número de escolas atendidas que foi para 2015, com 19.596 alunos beneficiados, sendo 54% das unidades escolares municipais e 34% de alunos atendidos, como critério para a inserção no programa, inicialmente, o MEC definiu o atendimento para escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com a Semed (2013 *apud* Ferreira, 2016, p.97) o programa se desenvolveu por meio de atividades/oficinas de forma a ampliar a carga horária de 7 horas, sendo que em “[...] um turno eram realizadas as atividades do currículo formal das escolas e no contraturno as atividades diversificadas em forma de oficinas e atividades lúdicas ou de

orientação de estudo”. Destaca-se que essas atividades podiam ser realizadas em qualquer espaço disponível na escola, ou fora dela.

Ferreira (2016) afirma que as “[...] oficinas temáticas foram definidas pelas escolas sem interferência da Semed [...] baseadas nos macrocampos disponíveis no projeto pedagógico do Programa Mais Educação”. Dentre as atividades selecionadas pela comunidade escolar em Santarém, destaca: “[...] teatro, xadrez, ciclismo, canto coral, rádio escolar, arte circense, caratê/capoeira, banda fanfarra, dança, horta escolar/canteiro sustentável”.

Quanto aos profissionais que atuaram no desenvolvimento do programa, os professores responsáveis pelas atividades pedagógicas das áreas de Português e Matemática a contratação era realizada pela Semed e os monitores eram identificados no bairro ou na comunidade e convidados a colaborar com a escola. Vale frisar que os profissionais trabalhavam em regime de colaboração e recebiam somente o ressarcimento do Programa Mais Educação para o pagamento de transporte (Ferreira, 2016).

Nesse sentido, conforme apontou Ferreira (2016) houve considerável evolução nas matrículas no ensino fundamental de acordo com os dados estatísticos da Semed Santarém, considerando a adesão do município a propostas indutoras da educação integral, a partir da ampliação de tempos e espaços, como as estratégias explicitadas.

A pesquisa denominada “O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar” de Siqueira (2016), analisou “[...] concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015”.

“O Programa Mais Educação (PME), uma das ações do PDE que se apresenta no campo educacional brasileiro como uma política contemporânea de indução da Educação Integral é realizado de forma intersetorial, interministerial e intergovernamental” (Siqueira, 2016, p. 62). Dessa forma, a autora reitera que o programa indutor da educação integral, que foi instituído em 2007 no país, surge como ação do Ministério da Educação para impulsionar estados e municípios a aderirem a implementação dessa política educacional na educação básica em escolas públicas.

Siqueira (2016) apresenta uma análise aprofundada sobre a implementação do Programa Mais Educação (PME) e os desafios enfrentados pela gestão escolar no contexto da educação integral. Em sua pesquisa destaca que:

A concepção de educação integral adotada pelo PME é inspirada principalmente nos ideais escolanovistas defendidos por Dewey, conforme o relato dos próprios

documentos publicados pelo MEC, que se referem a uma proposta de educação voltada para a integridade, presente em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Siqueira, 2016, p. 64).

Nessa perspectiva, a educação integral considera formar o sujeito para a integralidade, e o Programa Mais Educação nasce nessa premissa de que como uma estratégia intersetorial amplie dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas. Dessa forma, a Portaria Interministerial nº 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, preceitua como uma de suas finalidades o apoio à ampliação do tempo e do espaço educativo, por meio de atividades no contraturno escolar, além disso, também tem como finalidade “contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (Brasil, 2007).

Siqueira (2016, p.78), aponta que “As políticas educativas do município de Santarém se inserem no debate sobre educação integral, impulsionadas pelo arcabouço legal e pelas discussões que põem o tema em pauta na atualidade”, por conseguinte, dá destaque para o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), instituído por meio da Lei n.13.005 de 25 de junho de 2014, que trouxe em sua meta 6 estratégias para a oferta da educação em tempo integral, além de ressaltar a importância do Plano Estadual de Educação - Lei n. 8186 de 23 de junho de 2015, para o decênio 2015-2025 e do Plano Municipal de Educação - Lei n. 19.829 de 14 de junho de 2015, para a regulamentação do direito a educação integral à nível estadual e municipal, através de estratégias indutoras, implementadas a partir de políticas educacionais.

A pesquisadora afirma que “Algumas experiências realizadas em Santarém podem ser destacadas” (Siqueira, 2016, p.80), e ressalta que Pinheiro e Rodrigues (2012) “falam sobre a ampliação do tempo e dos espaços educativos promovidos pela Rede Municipal de Ensino, visando à formação integral dos alunos e a valorização do contexto regional amazônico, integrando os saberes dos povos da cidade, dos rios e da floresta”. Nesse sentido, essas autoras buscam dar relevo a ações voltadas à formação dos alunos na perspectiva da educação integral, considerando a realidade do ensino ofertado no município. Dessa forma, Pinheiro e Rodrigues (2012, p. 434), ressaltam que,

As ações são realizadas em regime de colaboração com o Governo Federal e parceiros locais que motivam a prática da arte, do esporte e lazer, da educação ambiental, da educomunicação, da cidadania e cultura da paz, proporcionando aos alunos espaços para descobertas, convivência, respeito à diversidade e busca de conhecimento e crescimento pessoal fazendo com que a escola seja criativa para atrair seus alunos e eficaz nos resultados alcançados.

Nesse contexto, de acordo com Siqueira (2016, p. 78) o Programa Mais Educação foi “a política de educação integral com maior impacto na rede municipal de ensino, pela quantidade de escolas e alunos” atendidos no município de Santarém após sua adesão à política educacional indutora da Educação Integral. Conforme apresenta na tabela a seguir.

**Tabela 1** – Progressão de Escolas e alunos atendidos no Mais Educação de 2009 a 2015 em Santarém

Ano	Adesão Cidade	Total de Escolas	N. de alunos
2009	18	18	2.412
2010/2011	17	35	5.760
2012	9	164	16.783
2013/2014	14	214	19.596
2015	-	209*	18.899

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa de Siqueira (2016).

**Nota:** \*Em 2015 foram desativadas 5 escolas.

É importante destacar que o Ministério da Educação, considerando as diretrizes do Programa indutora da Educação Integral, Programa Mais Educação, teve como critério utilizado para a escolha das escolas participantes no primeiro ano de implantação, o baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, como se pode observar na Tabela 1 houve progressivamente o aumento no número de escolas atendidas no Programa Mais Educação, alcançando em 2014, o maior número, de 214 escolas, e o total expressivo de alunos que foi de 2.412 em 2009, primeiro ano da implantação, para 19.596 em 2014, nota-se ainda que, em 2015, houve um declínio no número de alunos atendidos que reduziu para 18.899, em virtude de 5 escolas serem desativadas, e o atendimento contemplar assim, nesse ano, o número de 209 escolas da área urbana do município de Santarém. Vale considerar diante dessa política educacional que mudanças no cenário político e econômico do país trouxeram consequências para a continuidade do programa, conforme aponta Siqueira (2016, p. 73),

Em 2015, não houve liberação de recursos e as escolas que desenvolveram atividades do PME usaram a sobra de recursos do exercício anterior e, por esse motivo não houve um exercício completo do Programa. O cenário econômico e político e a suspensão dos recursos, gerou um clima de insatisfação e incerteza sobre a continuidade do Programa.

Esse contexto instaurado durante o desenvolvimento do Programa indutor da Educação Integral no país, com a suspensão dos recursos (PEC 241/2016), comprometeu o andamento das atividades do PME, ocasionando o enfraquecimento do avanço dessa política

educacional. Assim, houve a descontinuidade do Programa, que foi substituído pelo “Programa Novo Mais Educação” (PNME), por meio da Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Esse “Novo Mais Educação”, surge com o “[...] objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Brasil, 2016).

[...]

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

Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a:

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

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

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

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

O município de Santarém fez a adesão ao PNME, que sofreu modificações, essa ocorreu em duas fases, a primeira por meio do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Executivo e Controle (SIMEC) e a segunda fora realizada pelas escolas selecionadas pelas SEMED, que precisariam elaborar o Plano de Atendimento da Escola no sistema PDDE Interativo<sup>14</sup>, que se tornou uma exigência para a adesão, esse Plano não era antes elaborado pelas escolas, contudo já havia a orientação nos documentos do MEC. A partir da adesão as escolas poderiam escolher a complementação da carga horária de acordo com as diretrizes do Programa para a realização das atividades. Por fim, Siqueira (2016, p. 85) afirma que,

O desenho apresentado no Novo Mais Educação, definido na Res. n. 5 de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), não representa avanços, quando se pensa na construção de uma política de educação integral que ver o ser humano como um ser multifacetado e em um tempo integral que oportunize o desenvolvimento de uma formação ética, estética e intelectual.

Outro contributo para o enfoque acerca da presença de Políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém é a pesquisa desenvolvida por Castro

---

<sup>14</sup> O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>

(2017), intitulada “A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA”, que analisou a educação integral de tempo integral na perspectiva da equipe gestora em uma escola municipal de tempo integral da zona urbana de Santarém/PA. A autora afirma que “É na tentativa de fomentar a educação de tempo integral que o governo tem apresentado propostas como os programas Mais Educação e a Escola de Tempo Integral, projetos que podem oportunizar a educação integral” (Castro, 2017, p.29).

Nesse seguimento, com vistas a analisar a educação integral de tempo integral na perspectiva da equipe gestora, Castro (2017) realizou sua pesquisa em uma escola de tempo integral no município de Santarém/PA, caracterizando a escola de tempo integral e o funcionamento desta com ênfase nas dimensões administrativa e pedagógica, delimitou-se a partir disto o processo de implementação da escola e os aspectos relacionados ao Projeto Político Pedagógico, a gestão e seus desafios para conduzir as ações da política indutora de educação integral, que se consubstanciou na expansão do tempo escolar com a inserção de programas indutores (PME e PNME) no espaço educacional. A escola pesquisada iniciou suas atividades em 2011, “atendendo 330 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental” (Castro, 2017, p. 53), ressalta-se que foi,

Construída para o desenvolvimento de atividades inerentes a escola em tempo integral, funciona no horário de 07h30min às 16h30min, com duração de 9 horas diárias, atendendo inicialmente 330 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, oriundos de diversos bairros como: Caranazal, Maracanã, Santarenzinho, Mapiri, Pajuçara, Jardim Santarém, Aparecida, Diamantino, Floresta, Nova República e Fátima, em 10 turmas com professores capacitados para o desenvolvimento do projeto (PPP, 2014-2017 *apud* Castro, 2017, p. 53).

No PPP da escola de tempo integral *lócus* da pesquisa de Castro (2017), consta que em 2017, esta apresentou 317 alunos matriculados, sendo que 220 alunos frequentavam a escola em tempo integral e 97 frequentavam turmas em tempo regular, estes últimos em virtude de alguns pais decidirem que seus filhos estudariam apenas em um período na escola de tempo integral, desse modo, esses alunos não participavam das atividades extracurriculares que a escola ofertava por meio do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação.

Com a investigação realizada na escola de tempo integral no município que integra a RMS a pesquisadora corroborou com o olhar para iniciativas que visam induzir e fomentar a Educação Integral nas escolas do país, que se constituem em políticas públicas educacionais, como os programas Mais Educação e Novo Mais Educação e outras estratégias de ampliação do tempo escolar como a Escola de Tempo Integral. Entretanto, Castro (2017, p. 29) concebe

que “[...] esses programas passam por reestruturação que, muitas vezes, limitam o desenvolvimento de uma educação integral”.

O Mais Educação é um exemplo disso, agora denominado de Novo Mais Educação. Criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o programa visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Não faz referência às demais atividades, como esportivas, culturais e de lazer. Isso possivelmente constitui retrocesso em relação ao Mais Educação versão 2007, que tinha como objetivo desenvolver atividades que também fazem parte da formação do homem (Castro, 2017, p.29).

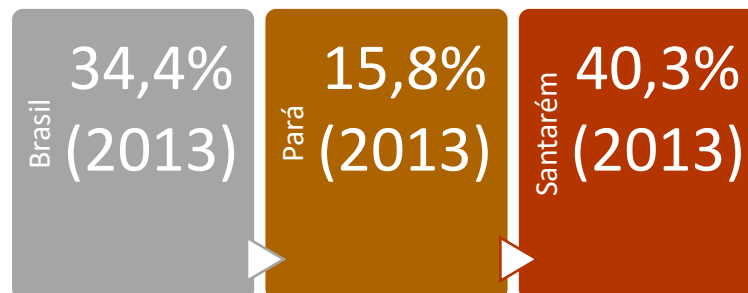
Dessa forma, compreendemos que há uma ruptura no modelo inicial do programa com a reestruturação do Mais Educação para o Novo Mais Educação, e essa política indutora de Educação Integral sofreu desmontes inviabilizando a formação integral do aluno, pois as atividades desenvolvidas passaram a centrar-se no acompanhamento pedagógico de língua portuguesa e matemática para a melhoria do desempenho dos alunos nessas disciplinas.

Em suma, Castro (2017) evidenciou que a implementação da Educação Integral em Tempo Integral na escola investigada foi um processo desafiador, mas essencial para garantir uma formação mais completa aos estudantes. A perspectiva da equipe gestora mostrou que, embora existam dificuldades, o compromisso e a articulação de esforços podem transformar a realidade escolar, especialmente em contextos como o da escola analisada em Santarém/PA.

“Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém/PA”, pesquisa de autoria de Oliveira (2019), analisou “a implementação da política indutora de educação integral (Meta 6 - PME), com centralidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, no período de 2015 a 2018”. O estudo destaca a política pública voltada para a indução da educação integral, tendo como estratégia a ampliação da jornada escolar por meio de atendimento complementar e de programas federais como o Programa Mais Educação – com profunda análise sobre a implementação da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Santarém/PA (2015-2025), no que tange as estratégias para a implementação da educação em tempo integral.

De acordo com dados do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Santarém analisado por Oliveira (2019), a pesquisadora afirma que: “Com base nesse diagnóstico do PME, se levarmos em conta as escolas que possuem pelo menos um aluno em tempo integral, o município apresenta um aumento no percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação em tempo integral” (Idem, 2019, p. 103). Esse percentual pode ser observado na Figura 8.

**Figura 8** – Percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação em tempo integral



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) adaptado de Oliveira (2019) com base no Plano Municipal de Educação (Santarém, 2015, p. 62).

Como demonstrado na Figura 8, conforme o percentual de escolas da educação básica que ofertavam até 2013 a educação em tempo integral nos níveis nacional, estadual e municipal considera-se que, “Por conta desse percentual indicativo, o avanço da educação em tempo integral no município, pode ser compreendido, por meio da ampliação da jornada escolar de instituições escolares que aderiram ao programa federal, o Programa Mais Educação” (Oliveira, 2019, p. 103). Ou seja, desde a implementação dessa política indutora de educação integral no município de Santarém, em 2009, houve uma expressiva ampliação no número de escolas atendidas alcançando em 2013, o percentual de 40,3% como indicado. Esse cenário se constitui a partir do impulsionamento via políticas públicas educacionais que são fio condutores da expansão de ações indutoras da educação integral no país, que inserem estados e municípios nessa agenda governamental, assim sendo,

As políticas educacionais municipais de Santarém estão inseridas nos debates sobre educação integral, direcionados pelo arcabouço legal e pelas discussões que põem o tema em pauta nas agendas governamentais nas últimas décadas. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabeleceu na Meta 6 e estratégias para a oferta da educação em tempo integral. Esse direito foi regulamentado em nível estadual pelo Plano Estadual de Educação do Pará pela Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015 e em nível municipal pelo Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei nº 19.829 de 14 de junho de 2015, ambos com para o decênio 2015-2025 (Oliveira, 2019, p. 106).

Como aponta Oliveira (2019), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Santarém, aderiu a dois moldes de ampliação da jornada – alunos em tempo integral (possuem duas matrículas, sendo uma na escola regular (4 horas) e a outra no contraturno (3 a 4 horas), em programa do governo federal ou municipal, para a complementação de sua formação, contabilizando assim a soma maior ou igual a 7 horas diárias, configurando tempo integral) e

escolas de tempo integral (Escola Frei Fabiano Merz e Escola Irmã Dorothy Mae Stang) – outrossim, a ampliação da jornada escolar ocorreu por meio de escolas municipais de atendimento complementar, tais como a Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy e pelos programas federais – o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação. É importante frisar que,

[...] os Programas Federais de indução à educação integral para o Ensino Fundamental: Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, constituem-se como estratégia do governo federal através do MEC com o intuito de enfrentar as desigualdades sociais e educacionais no país, por meio da indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino para ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias através de programas de ampliação do tempo escolar, com qualificação dos tempos, espaços, oportunidades educativas e organização curricular (Oliveira, 2019, p. 111).

Conforme os dados da SEMED (2016 apud Oliveira, 2019, p. 111-112) a adesão do município de Santarém ao Programa Mais Educação ocorreu em 2009, com 18 escolas, 2.412 alunos e em 2015 teve um salto de oferta para 209 escolas, das quais foram 58 escolas na área Urbana, 40 escolas na área do Planalto e 111 escolas na área dos Rios, correspondendo assim, à 53% da rede municipal, com 18.899 alunos, equivalente a 41,1% dos alunos atendidos pelo programa no município.

No Programa Mais Educação foram desenvolvidas atividades por meio de oficinas, as atividades do currículo formal das escolas ocorriam em um turno e as atividades diversificadas das oficinas no contraturno, estas aconteciam em espaços da escola e fora dela, e somavam 7h diárias. Oliveira (2019, p. 112) “[...] ilustra as oficinas mais aceitas e trabalhadas pelas escolas no Programa Mais Educação, no ano de 2015, no município de Santarém”, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Demonstrativo do número de alunos participantes das Oficinas mais aceitas e trabalhadas pelas escolas no município de Santarém/PA, em 2015

OFICINAS	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS NAS ESCOLAS
Campo do conhecimento e Orientação de Estudos	18.899
Horta Escolar/Canteiro Sustentável	8.144
Xadrez	5.053
Percussão	6.212
Dança/ Arte Corporal e Som	6.076
Música e Instrumentos Corda	4.859
Banda Fanfarra	3.869
Brinquedoteca/Recreação e Jogos	3.737
Canto Coral	2.717
Capoeira	2.638
Karatê	1.590

Arte Circense/Teatro	1.370
Iniciação a Flauta Doce	767
Jornal Escolar	610
Rádio Escolar	600
Ciclismo	472

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) adaptado de Oliveira (2019) com base no Relatório Anual de 2016 da SEMED.

O Programa Mais Educação foi estruturado de acordo com macrocampos, para atender necessidades, interesses e diversidades das escolas públicas como aponta Oliveira (2019), nota-se como expressa a Tabela 2 que cinco macrocampos se destacam com maior número de alunos, são eles: Acompanhamento Pedagógico (Oficina - Campo do conhecimento e Orientação de Estudos, com 18.899 alunos), sendo este uma exigência da política indutora, que requer que os alunos tenham acompanhamento de estudos em Língua Portuguesa e Matemática; Meio Ambiente (Oficina - Horta Escolar/Canteiro Sustentável, com 8.144 alunos); Cultura e Artes (Oficinas - Percussão, com 6.212 alunos; Dança e arte corporal, com 6.076 alunos atendidos, dentre outras oficinas); Esporte e Lazer (Oficinas - Xadrez, com 5.053 alunos; Capoeira com 2.638, dentre outras); Educomunicação (Oficinas - Jornal escolar, com 610 alunos; oficina de Rádio, com 600 alunos), portanto, esses dados reafirmam o alcance dessa política nas escolas do município de Santarém, mas também guardam desafios.

Esses desafios referem-se às dificuldades em dar continuidade a essa política educacional implementada pelo governo federal, pois conforme os dados da SEMED referentes ao Programa Mais Educação, no ano de 2016, como afirma Oliveira (2019, p. 113) “[...] as atividades realizadas neste ano foram atividades de conclusão das ações do Programa 2014/2015, com recursos restantes das escolas, haja vista que nos dois últimos anos, não houve a oferta de adesão ao programa. Essa informação reafirma os impactos que a educação sofreu”. Assim,

Baseado em Parente (2016) e Da Silva; De Oliveira; De Lima (2018) pode-se inferir que, com os cortes financeiros, resultantes do período de instabilidade ocasionada por uma série de reformas educacionais, em decorrência da mudança do governo interino de Michel Temer em 2016, iniciou o retrocesso democrático nas ações e programas educacionais, principalmente no Programa Mais Educação, pois, o mais importante programa indutor de educação integral, antes mesmo de completar uma década de funcionamento nas escolas brasileiras sofreu reformulação (Oliveira, 2019, p. 113).

Como supracitado em virtude dos cortes financeiros diante de reformas educacionais no governo Temer, no ano de 2016, o Programa Mais Educação foi impactado pelo então retrocesso nas ações e programas educacionais, nesse ínterim, houve grandes perdas com a descontinuidade desse programa indutor da educação integral, sendo reformulado e

substituído pelo Programa Novo Mais Educação, que fora instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 e regulamentado pela Resolução nº5 de 25 de outubro de 2016 do Ministério da Educação.

O Programa Novo Mais Educação surge como uma estratégia do governo federal com foco em melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental da educação básica, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, com a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno, dessa forma, as atividades centraram-se no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e no desenvolvimento de atividades relativas aos campos: Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

Na rede municipal de educação de Santarém, houve a adesão ao PNME em 2017, contudo, de acordo com os dados da SEMED 2017/2018, um total de 200 escolas aderiram ao programa, porém apenas 8 escolas receberam o recurso financeiro para iniciarem suas atividades (Oliveira, 2019). Desse modo, isto também demonstra os impactos do governo Temer quanto às modificações nas políticas públicas educacionais e ao investimento na educação brasileira, prejudicando o desenvolvimento dessa nova política, uma vez que o repasse para todas as escolas do município que aderiram ao programa não foi realizado, pois nem todas as escolas tiveram os planos de atendimento aprovado, exigência prevista para a implementação do programa, assim, somente iniciaram as atividades as escolas apresentadas na Tabela 3 a seguir.

**Tabela 3** – Demonstrativo de escolas municipais de Santarém que tiveram seus planos de atendimento no novo formato do Programa Mais Educação aprovados em 2017

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

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) adaptado de Oliveira (2019) com base no Site Portal Brasileiro de dados. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/mec-pme/resource/cd826bab-8310-421a-aa90-93f0750d80c4>

Como indicado, a Tabela 3 apresenta as escolas municipais com aprovação dos planos de atendimento para o desenvolvimento do Novo Mais Educação e recebimento de recursos para a implementação, sendo estas somente 8 das 200 que realizaram a adesão, das quais 6 escolas eram da zona rural (rios e planaltos) e 2 escolas da zona urbana. Em 2017, foram 923 alunos atendidos e o repasse financeiro foi de R\$ 221.481,00 (duzentos e vinte um mil quatrocentos e oitenta e um reais).

Em 2018/2019, o Programa Novo Mais Educação contabilizou 149 escolas na rede municipal de Santarém, atendeu 10.254 alunos. Foram 23 escolas, com o total de 2.430 alunos, divididos em 102 turmas do programa na região urbana. E 126 escolas, na região de campo (rios e planalto) com o atendimento a 7.824 alunos no programa, divididos em 366 turmas (SEMED, 2019 *apud* Oliveira, 2019, p. 114).

Quanto à ampliação da jornada escolar no município de Santarém, como citado anteriormente, foram criadas duas escolas de tempo integral, consistiu em espaços planejados, estruturados e orientados para o atendimento escolar em turno integral, sendo uma na zona urbana e a outra na zona rural, respectivamente – a Escola Frei Fabiano Merz e a Escola Irmã Dorothy Mae Stang – “ambas têm seu horário de funcionamento das 7h30 às 16h30, funcionam em tempo integral até o presente momento, [...] porém, ainda, com limitações estruturais, administrativa e pedagógica para esse fim” (SEMED, 2019 *apud* Oliveira, 2019, p. 115 ). Vale ressaltar ainda que, até 2019,

Não existem programas específicos de financiamento de escola de tempo integral, no entanto, o repasse é feito por meio do FUNDEB (valor aluno diferenciado, conforme matrículas com base no último Censo Escolar); alimentação escolar (recurso de valor da merenda também é diferente); PDDE (recurso diretamente enviado a unidade executora) (Oliveira, 2019, p. 115).

Corroborando com o delineamento e análise de políticas educacionais na RMS, Sousa (2020), estabelece seus estudos acerca da presença de política indutora de educação integral no município de Belterra a partir da pesquisa denominada de “Políticas educacionais: ações indutoras de Educação Integral na rede municipal de Belterra/PA”, nela aborda as políticas educacionais indutoras da educação integral a partir da análise das ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018, considera as primeiras ações indutoras de Educação Integral no município.

Inicialmente, Sousa (2020, p. 9) afirma que a Secretaria de Educação do município de Belterra “[...] não desenvolveu ações locais de Educação Integral, mas, implementou

políticas educacionais do governo federal tais como o Programa Mais Educação (PME) em 2012 e a partir do ano de 2016 do Programa Novo Mais Educação (PNME)”.

O Programa Mais Educação (PME), foi implementado em Belterra/PA 5 anos após esse programa ser efetivado em escolas públicas de ensino fundamental do Brasil, em 2007, e no final de 2016 há a adesão ao Programa Novo Mais Educação (PNME), programa que surge a partir da reformulação do seu antecessor PME, substituindo-o (Sousa, 2020, p. 36).

As políticas educacionais do governo federal, PME e PNME são “propostas supostamente capazes de promover o desenvolvimento pleno do aluno, por meio da ampliação do tempo escolar” (Sousa, 2020, p. 36). O Quadro 12 a seguir traz o objetivo dos programas, assim como indica os dispositivos legais que os instituem.

**Quadro 12** – Programas Indutores de Educação Integral implementados na rede municipal de Belterra/PA (2012-2016)

<b>Programa</b>	<b>Legislação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Implementação em Belterra/PA</b>
Programa Mais Educação (PME)	Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007	Atender às escolas que apresentassem Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cujo os alunos estivessem em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de diminuir as desigualdades educacionais, mediante um tempo estendido na permanência escolar.	A partir de 2012
Programa Novo Mais Educação (PNME)	Portaria Normativa interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016	Traz como prioridade o melhoramento da Alfabetização, tendo como componentes obrigatórios a língua portuguesa e a matemática.	A partir de 2016

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de Sousa (2020) com base nos documentos oficiais dos programas PME e PNME (Brasil, 2016; 2017).

O Quadro 12 apresenta os objetivos dos programas com destaque além da ampliação da jornada escolar, a necessidade da identificação das escolas com baixo IDEB e em vulnerabilidade social, assim como a prioridade de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa, contudo, nota-se que não faz referência à formação integral do aluno. Apesar de que como explicita Sousa (2020, p. 37) o PME e o PNME “[...] se constituíram a partir dos preceitos legais que consolidaram a Educação Integral como um direito educacional, tendo a

Constituição Federal (CF) de 1988 como marco inicial desse processo por meio do seu Artigo 205', que orienta "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa" [...] (Brasil, 1988).

Após a seleção das escolas no município de Belterra, estas podiam escolher as atividades a serem trabalhadas no PME, considerando as horas complementares destinadas ao programa. Essas atividades deveriam integrar os diversos macrocampos do conhecimento, tais como: Acompanhamento pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e lazer, Direitos Humanos, Promoção à saúde, Cultura e artes, Inclusão digital, Educomunicação, Iniciativa à investigação das Ciências da natureza, Educação e cidadania. Sendo que escolas da zona urbana podiam optar por trabalhar com 5 ou 6 atividades de 4 macrocampos diferentes e as escolas da zona rural tinham que escolher 4 atividades dentre os seus macrocampos específicos, porém, todas teriam que escolher obrigatoriamente o acompanhamento pedagógico, macrocampo, que continha as seguintes disciplinas: Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia (Sousa, 2020).

No momento de escolher as atividades que seriam realizadas no contraturno, os diretores das escolas deveriam levar em consideração não somente o interesse dos alunos, mas a realidade em que a escola estava inserida e sobretudo se teria alguém qualificado para ministrar tal atividade. Nesse sentido, a SEMED orientou os diretores das instituições escolares, que normalmente é o representante do Conselho Escolar, a construir juntamente com os demais membros do CE, um plano de ação específico para o PME, que estivesse em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola (Sousa, 2020, p. 67).

Assim, no que tange a atuação do gestor escolar diante da implementação do PME no município de Belterra, estes teriam que escolher as atividades a serem realizadas na escola no contraturno, considerando a realidade na qual a unidade educacional estava inserida e não apenas os interesses dos alunos, além de buscarem pessoas qualificadas para ministrarem as atividades previstas no programa, para tanto, deveriam elaborar um plano de ação em consonância com o PPP da escola. A seguir apresentamos a Tabela 4 com o número de escolas e alunos que participaram do Programa Mais Educação de 2012 a 2015.

**Tabela 4** – Quantidade de escolas e alunos atendidos pelo PME em Belterra no período de 2012 a 2015

ANO	ZONA	QUANTIDADE	
		ESCOLAS	ALUNOS
2012	Urbana	2	185
	Rural (BR 163)	3	276

	Rural (Tapajós)	6	526
2013	Urbana	6	523
	Rural (BR 163)	3	276
	Rural (Tapajós)	10	694
	Urbana	6	523
2014	Rural (BR 163)	2	195
	Rural (Tapajós)	9	655
	Rural (BR 163)	1	95

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) adaptado de Sousa (2020) com base nas informações disponibilizadas pela SEMED/Belterra-PA.

De acordo com os dados da Tabela 4, foram onze escolas contempladas com o PME, em 2012, pois cumpriam com a exigência de estar com o conselho escolar regular. Em 2013, 19 escolas foram beneficiadas, uma vez que, 17 conselhos escolares agregaram mais duas escolas, tendo em vista que estes estavam aptos a se cadastrar para receber o recurso e efetivar o PME. Houve 17 escolas aptas, em 2014, que receberam os recursos provenientes do programa. Em 2015 apenas uma escola continuou recebendo o recurso (Sousa, 2020).

É indispensável abordar acerca da organização e implementação do PME conforme o Manual operacional de Educação Integral (2012), que para o desenvolvimento do programa da sua organização, execução à manutenção foi necessária uma rede de colaboradores, composta pelo coordenador do programa, o professor comunitário e os monitores ou oficinairos. Sousa (2020, p. 70), esclarece a respeito dos colaboradores do PME,

O coordenador do programa deveria ser um técnico efetivo lotado na Entidade Executora - EEx (Secretaria de educação, estadual ou municipal), pois este não recebia qualquer bônus pelo seu trabalho no programa, incumbido de coordenar as atividades realizadas nas escolas, em que acompanhava a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado. O professor comunitário atuava na Unidade Executora - UEx (escola) devendo ser concursado, haja vista que não recebia nenhum acréscimo salarial por essa atividade, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente quarenta, em que era responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx). Os monitores ou oficinairos eram as pessoas que ministravam as atividades do PME, podendo ser composto por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio ou pessoas da comunidade com saberes e habilidades apropriadas a execução do programa.

No município de Belterra, assim como em outros municípios do país por falta de recurso não deu continuidade ao PME, somente uma escola da zona rural deu continuidade ao programa em 2015 (como explicitado na Tabela 4), mas só pôde realizar as atividades até o primeiro semestre, em virtude de ter ainda recebido a última parcela do recurso referente à

2014, o que não fora suficiente para prosseguir com as atividades no segundo semestre, encerrando assim as atividades do programa em decorrência da falta de recurso.

No ano seguinte, o PME, programa do governo federal considerado indutor da Educação Integral, passou por uma reformulação, esta ensejou mudanças no objetivo do programa (como descrito no Quadro 11), com foco principal no melhoramento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental a partir da ampliação da jornada escolar, mas destoando da proposta anterior que trazia ampla oferta de atividades diversificadas intencionando a promoção do desenvolvimento pleno do aluno, instituiu-se dessa forma o Programa Novo Mais Educação, nessa perspectiva,

As atividades do Programa Novo Mais Educação estão estritamente relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as escolas podem escolher um dos dois tipos de carga horária que o programa oferece, 5h ou 15h semanais, em que optando por 5 h/Semanais essas horas são distribuídas igualmente para serem trabalhadas entre as disciplinas de Língua Portuguesa e matemática, mas se a escola quiser aderir a jornada semanal de 15 horas, terá que dedicar 4horas semanais para Língua Portuguesa e mais 4h semanais para matemática, e a carga horária restante poderá ser utilizada para trabalhar as atividades que integram os campos das artes, cultura, esporte e lazer, como forma de melhorar o desempenho educacional das escolas participantes (Sousa, 2020, p. 70).

O município de Belterra, aderiu ao PNME no final de 2016, em consonância com Sousa (2020) apenas 7 escolas foram contempladas, destas 1 com carga horária de 5h/semanais e as outras com 15h/semanais, continuando as atividades do programa em 2017, já no ano de 2018, uma das escolas encerrou as atividades do programa e duas outras foram incluídas. A seguir, na Tabela 5 pode-se observar esse quantitativo de escolas e alunos participantes.

**Tabela 5** – Carga horária e o número de alunos participantes do PNME em escolas municipais de Belterra (2016-2018)

INSTITUIÇÃO ESCOLAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL		Nº DE ALUNOS NO PNME	
	2016/2017	2018	2016/2017	2018
E M E F Corpus Christi	15 horas	15 horas	78	65
E M E F Manoel Garcia Paiva	-	5 horas	-	60
E M E F Manoel Ladislau Branco Pedroso	5 horas	5 horas	55	49
E M E F Sagrada Família	15 horas	15 horas	200	200
E M E F Santa Maria	-	15 horas	-	79
E M E F Santo Antônio	15 horas	15 horas	100	100
E M E F São Jorge	15 horas	15 horas	100	100
E M E F Vitalina Motta	15 horas	15 horas	100	100
E M E F Waldemar Maués	15 horas	-	80	-

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) adaptado de Sousa (2020).

Conforme descrito na Tabela 5, de 2016 a 2018 nove escolas tiveram a adesão ao PNME, após aprovação do plano de atendimento, neste constava a opção pela carga horária de 5h/semanais ou 15h/semanais, desse modo, como afirma Sousa (2020, p.71), as escolas de Belterra que optaram por 5h/semanais precisaram “[...] trabalhar nessa carga horária obrigatoriamente, o acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), no qual cada disciplina compõe turmas de no máximo 20 alunos”. E “[...] as escolas com carga horária de 15h/semanais, além de incluírem o acompanhamento pedagógico, poderiam escolher mais 3 atividades disponíveis nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, formando turmas com no máximo 30 alunos”.

Para a adesão do PNME, as escolas pretendentes deveriam cumprir os seguintes critérios: Ter recebido recursos do PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; apresentar Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); terem obtido baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. E os alunos participantes do PNME, são os que estão desde o 3º ao 9º ano do ensino fundamental com baixo desempenho escolar e/ou alta vulnerabilidade social concentrados, principalmente, nos 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental (Sousa, 2020, p. 72).

Como abordado, os estudos desenvolvidos por pesquisadores amazônidas (Ferreira, 2016; Siqueira, 2016; Castro, 2017; Oliveira, 2019; Sousa, 2020), na Região Metropolitana de Santarém-PA, trazem amplas contribuições para o tema em análise, uma vez que, as pesquisas trazem ricas e profundas análises sobre os Programas Mais Educação, Novo Mais Educação e a Escola de Tempo Integral, com a descrição da implementação dessas políticas educacionais nas escolas públicas das redes municipais de ensino, permitindo delinear a presença dessas Políticas indutoras de Educação Integral nos municípios que integram a RMS – Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos.

Vale ressaltar ainda, que os estudos evidenciados foram de suma importância para esta pesquisa, uma vez que, pôde-se ter acesso a dados referentes a presença da Política Indutora de Educação Integral nos municípios pesquisados, com base no recorte temporal desta (2013-2022), tendo em vista que, muitos desses dados foram se perdendo, pois, as coordenações dos programas foram destituídas após a finalização destes, não sendo preservado um arquivo destinado às informações sobre o desenvolvimento das ações referentes à Educação Integral realizadas no período pelas Semed, nesse sentido, identificou-se reduzidas informações acerca do planejamento, organização e execução dessa política educacional implementada na RMS.

Considerando o contexto explicitado, no que tange as Políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém, dando continuidade à identificação

das ações desenvolvidas nas escolas públicas nos municípios que integram essa região, buscamos verificar junto as Secretarias Municipais de Educação destes, informações quanto à implementação dessa política educacional nas escolas da educação básica, no entanto, atualmente, as secretarias dispõem de poucos documentos referente à essa política e programas provenientes dela – Programa Mais Educação e Novo Mais Educação – isto, conforme informações de coordenações de setores de assuntos educacionais dos municípios, em decorrência da descontinuidade dos programas e por não possuírem setor específico responsável pela organização e armazenamento de documentos físicos e digitais das ações desenvolvidas e encerradas nas unidades educacionais, os quais foram se perdendo ao longo do tempo.

Por conseguinte, os dados foram obtidos a partir de relatórios disponibilizados pelas SEMED, tais como: Relatório Geral da Rede Municipal de Ensino – o qual apresenta os trabalhos realizados para o alcance das metas constantes no Plano Municipal de Educação, e o Relatório de Escolas e Matrículas de Tempo Integral – que trazem dados referentes as escolas e o número de matrículas de alunos que participaram dos programas. Outrossim, foram identificados dados sobre os programas indutores da educação integral no Plano de Dados Abertos (PDA) do governo federal, disponível online, o qual permitiu mapear o número de matrículas nos programas das escolas que realizaram a adesão e implementaram a política educacional. Dessa forma, na Tabela 6, pode-se verificar o número de escolas públicas, da zona urbana, dos municípios da RMS, que aderiram ao Programa Mais Educação, no período de 2007 a 2016.

**Tabela 6** – Número de Escolas públicas municipais da zona urbana da RMS com Matrículas no Programa Mais Educação (PME) - Política indutora de Educação Integral, instituída em 2007 e vigorou até 2016

Municípios da RMS	Ano/Número de Escolas com Matrículas no PME										Total de escolas com matrículas no PME
	2007*	2008*	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
<b>Santarém</b>	-	-	18	35	35	44	58	58	58	58	364
<b>Belterra</b>	-	-	-	-	-	-	6	6	-	3	15
<b>Mojuí dos Campos</b>	-	-	-	-	-	-	-	4	-	3	7

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de dados de relatórios das Semed Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos e do Programa Mais Educação (PME) presentes no Plano de Dados Abertos (PDA) do Poder Executivo Federal, disponíveis no site <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/mec-pme>

Nota: \* Nesses anos não houve adesão das escolas ao PME.

A análise dos dados da Tabela 6 revela informações sobre o número de escolas públicas da zona urbana dos municípios da Região Metropolitana de Santarém que participaram do Programa Mais Educação (PME) entre 2007 e 2016. Dessa forma, podemos verificar a evolução da participação das escolas nos três municípios: Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos. No município de Santarém, em 2009, houve a adesão de 18 escolas ao PME, daí em diante ocorreu a expansão contínua dessa política nacional indutora da educação integral (de 2010 a 2012), o número de escolas aumentou significativamente, chegando a 58 escolas em 2013 e permanecendo constante em 2014, 2015 e 2016, sem novas adesões, todavia, no último ano houve somente as atividade de conclusão dessa política, em virtude de mudanças governamentais e suspensão do repasse de recursos, por conseguinte, ao longo do programa teve o total de 364 escolas participantes.

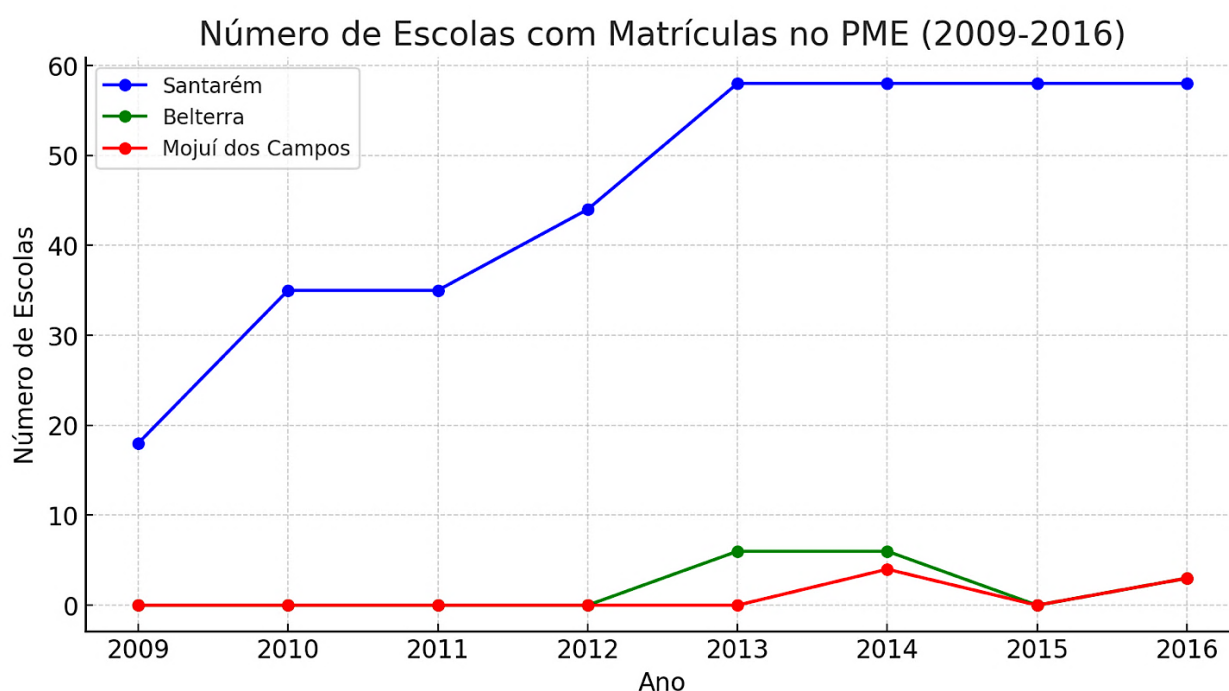
O município de Belterra aderiu ao PME apenas em 2013, com 6 escolas, mantendo esse número em 2014. Não identificamos o número de escolas com o PME em 2015. E somente 3 escolas em 2016, tendo em vista as dificuldades em manter a participação no programa ocasionada pela interrupção no repasse de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades formativas. Como descrito na Tabela 6 somente 15 escolas da área urbana participaram do PME no período de 2013 a 2016, refletindo menor infraestrutura ou apoio para a continuidade dessa política federal.

Quanto à Mojuí dos Campos iniciou sua participação no PME em 2014, com 4 escolas. E em 2016, esse número reduziu para 3 escolas, o que indica que o município passou por situação semelhante à Belterra, no que se refere às dificuldades de infraestrutura, apoio e interrupção no repasse de recurso financeiro para o desenvolvimento das ações do programa. O município contou com a adesão de apenas 7 escolas públicas da área urbana no período mencionado.

Conforme indicado na tabela, é importante destacar que no período de 2007-2008 não há registro de adesão ao PME nos municípios da RMS, considerando que foi instituído pelo governo federal em 2007 e se tornou a principal política indutora de educação integral com ampliação da jornada escolar no Brasil. De 2009 a 2012 apenas Santarém participou do programa, com um crescimento contínuo no número de escolas que fizeram a adesão (18, 35, 44, 58 escolas, respectivamente). E de 2013 a 2016 ocorreu a expansão para os outros dois municípios (Belterra e Mojuí dos Campos), mas com números reduzidos de adesão das escolas tendo em vista as especificidades do contexto local destes. Contudo, o encerramento do PME em 2016 levou a uma queda abrupta em todos os municípios da RMS.

Consoante ao exposto sobre a presença do PME na RMS, é possível inferir que, a discrepância entre Santarém e os outros municípios revela desigualdades em termos de recursos e capacidade de gestão. Pois, Santarém, sendo um município com maior tempo de criação, maior extensão territorial e mais estruturado, conseguiu implementar o PME em mais escolas. Ademais, a adesão tardia em Belterra e Mojuí dos Campos ao programa apenas em 2013 e 2014, respectivamente, pode ser um indicativo de limitações em termos de infraestrutura, políticas locais e apoio do governo federal, o que evidencia desafios regionais. Vale ressaltar ainda que, a queda acentuada na participação no último ano reflete a descontinuidade do programa em nível nacional, impactando especialmente municípios menores das regiões brasileiras. O Gráfico 2 a seguir, ilustra a evolução do número de escolas no PME da RMS, após a adesão dos municípios pesquisados, entre 2009 e 2016.

**Gráfico 2** – Evolução do número de escolas com matrículas no Programa Mais Educação (PME) entre 2009 e 2016 nos municípios da RMS



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de dados de relatórios das Semed Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos e do Programa Mais Educação (PME) presentes no Plano de Dados Abertos (PDA) do Poder Executivo Federal, disponíveis no site <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/mec-pme>

O Gráfico 2 que apresenta a evolução do número de escolas com matrículas no Programa Mais Educação (PME) entre os anos de 2009 e 2016 nos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, pertencentes à Região Metropolitana de Santarém (RMS), permite-nos realizar uma análise comparativa entre esses municípios com base no crescimento

do número de escolas, no comportamento das adesões ao longo do período e na representatividade de cada município nesse programa indutor da educação integral.

Nesse contexto, percebe-se que Santarém destaca-se como o município com o maior número de escolas no PME (364) na zona urbana, *locus* desta pesquisa, durante o período analisado. O crescimento inicial foi rápido, passando de 18 escolas em 2009 para 35 em 2010, atingindo 58 escolas em 2013, permanecendo estável até 2016. É o município que mais contribuiu com a adesão ao PME na RMS, concentrando a maior parte das matrículas. Este comportamento reflete a maior dimensão populacional e estrutural do município em comparação aos demais.

Belterra inicia sua participação no PME apenas em 2013, com 6 escolas, permanecendo estável até 2014, o número cai para zero em 2015 e apresentou 3 escolas em 2016. O total no período analisado é de apenas 15 escolas (na zona urbana), muito abaixo de Santarém. Infere-se que a adesão tardia e os números reduzidos refletem as limitações estruturais e populacionais de Belterra, que apresentou menor capacidade de expansão do programa, assim como, a redução em 2016 pode indicar desafios operacionais ou administrativos de realização dessa política nas escolas belterrenses.

Mojú dos Campos iniciou no PME tardiamente, apenas em 2014, com 4 escolas, reduzindo para 3 em 2016. O total no período analisado foi de apenas 7 escolas (na zona urbana). O município apresenta o menor número de escolas no PME entre os municípios analisados. Essa participação limitada pode ser explicada pelo fato de ser o mais novo município da RMS, criado oficialmente em 01 de janeiro de 2013 quando obteve sua emancipação política, ainda consolidando sua estrutura administrativa na época e somente a partir da Lei Nº 151 de 26 de Abril de 2022 houve a organização do seu Sistema Municipal de Ensino (SME).

Ao se estabelecer um comparativo nota-se que Santarém concentra mais de 90% das escolas com matrículas no PME na região, evidenciando sua posição central na execução do programa. O Gráfico 2 demonstra que sua evolução foi mais expressiva, com um crescimento consistente até 2016. No que tange à participação de Belterra e Mojuí dos Campos, esta apresentou-se mais tímida, uma vez que ambos os municípios apresentaram números significativamente menores, com início tardio e menor representatividade. Juntos, Belterra e Mojuí dos Campos contribuíram com apenas 22 escolas no total, enquanto Santarém alcançou 364 escolas, tendo assim, um maior alcance dessa política indutora de educação integral no município.

Portanto, a representação explicitada no Gráfico 2 reflete a disparidade estrutural e administrativa entre os municípios da RMS na implementação do PME. Santarém, por sua maior infraestrutura e capacidade administrativa, liderou o número de adesões ao programa, enquanto Belterra e Mojuí dos Campos, por suas limitações, apresentaram uma participação muito menor. Esse cenário aponta a necessidade de políticas mais específicas para municípios menores, assim como os da região amazônica, que enfrentam desafios adicionais para implementar programas amplos como o PME tendo em vista especificidades da sua realidade local.

Em conformidade com o citado anteriormente, a outra ação identificada nos municípios da RMS foi a implementação do Programa Novo Mais Educação, que após o encerramento do Programa Mais Educação surgiu para substituí-lo, também como política indutora de educação integral, entretanto, reformulado e com modificações distantes do PME desde os objetivos, tendo em vista que as atividades do programa passaram a estar estritamente relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desprivilegiando a parte diversificada da formação integral, que se apresentou reduzida no novo desenho dessa política educacional. Desse modo, na Tabela 7, pode-se verificar o número de escolas públicas, da zona urbana, dos municípios da RMS, que aderiram ao Programa Novo Mais Educação, no período de 2016 a 2019.

**Tabela 7** – Número de Escolas públicas municipais da zona urbana da RMS com Matrículas no Programa Novo Mais Educação (PNME) - Política indutora de Educação Integral, instituída em 2016 e vigorou até 2019

Municípios da RMS	Ano/Número de Escolas com Matrículas no PNME				Total de escolas com matrículas no PNME
	2016	2017	2018	2019	
<b>Santarém</b>	54	23	23	23	123
<b>Belterra</b>	3	3	3	-	9
<b>Mojuí dos Campos</b>	-	2	-	-	2

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de dados de relatórios das Semed Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos e do Programa Novo Mais Educação (PNME) presentes no Plano de Dados Abertos (PDA) do Poder Executivo Federal, disponíveis no site <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/mec-pme>

O PNME implementado na RMS como descrito na Tabela 7, teve um alcance menor que o PME, também, evidencia disparidades em termos de adesão e participação dos municípios no programa. Como pode ser observado, Santarém teve a maior participação, considerando o primeiro ano de adesão, entretanto, apresentou queda nos anos seguintes. Em 2016, o município aderiu ao PNME com 54 escolas, nos anos seguintes (2017, 2018 e 2019), o número de escolas

caiu para 23, permanecendo constante até o final do período identificado, o total de escolas participantes foi de 123.

Apesar de Santarém ser o município com a maior quantidade de escolas participantes no PNME, verifica-se uma redução significativa a partir de 2017, com uma diminuição de quase 50% no número de escolas participantes. Tendo em vista que esse período representou uma fase de mudanças políticas no país (golpe de estado no governo Dilma e transição para o governo Temer), inferimos que essa redução pode ser atribuída a fatores como mudanças nos critérios de adesão, limitações orçamentárias ou dificuldades administrativas, indicando um possível retrocesso na ampliação e continuidade do programa, o que pode ter enfraquecido o alcance da política de educação integral na RMS.

No que diz respeito ao PNME em Belterra, o município manteve 3 escolas, na zona urbana, participantes no programa de 2016 a 2018. Ressalta-se que a baixa adesão pode estar relacionada ao porte do município, bem como às dificuldades em implementar políticas de maior abrangência. Apesar disso, a manutenção do número de escolas indica esforços para garantir a continuidade do PNME. Diferentemente de Santarém, Belterra apresentou estabilidade no número de escolas, mas com uma adesão reduzida desde o início. Inferimos que essa constância sugere a busca por manter a implementação do programa no município, ainda que de forma limitada, concebendo a importância de ações estratégicas na perspectiva da educação integral como a política indutora materializada por meio dos programas federais.

Sobre o município de Mojuí dos Campos quanto à adesão ao PNME identificamos o registro de 2 escolas durante o período analisado (2016-2019), inferimos que, essa redução no número de escolas com matrículas no programa pode ser decorrente de fatores como mudanças nos critérios de adesão ao novo programa, de limitações orçamentárias, além de desafios estruturais e administrativos enfrentados por um município de pequeno porte e recente criação, que ainda está se consolidando e apenas recentemente teve início a organização do seu Sistema Municipal de Ensino (Lei Nº 151 de 26 de Abril de 2022).

Conforme abordado nesta subseção, verificamos as Políticas indutoras da Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS) que se materializaram nas ações implementadas com os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, reiteramos que nesta pesquisa, nosso enfoque está em aprofundar os estudos com gestores das escolas públicas, da área urbana dos municípios da RMS, com adesão às Políticas indutoras da Educação Integral, com o maior número de matrículas, no período de 2013 a 2022, por conseguinte, como exposto nesta subseção, identificou-se a presença do PME e do PNME nessa região, a Tabela 8

apresenta a quantidade de matrículas efetivadas com a implementação dos programas nos municípios pesquisados.

**Tabela 8** – Matrículas no Programa Mais Educação (PME/2013-2016) e Programa Novo Mais Educação (PNME/2017-2019) - Políticas indutoras da Educação Integral na RMS, período da pesquisa (2013-2022)

Municípios da RMS	Ano/ Número de Matrículas no PME (2013-2016) e PNME (2017-2019)									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Santarém</b>	19.596	19.596	18.899	15.657	15.657	10.254	10.254	-	-	-
<b>Belterra</b>	1.493	1.359	95	702	713	753	200	-	-	-
<b>Mojuí dos Campos</b>	-	1.821	-	320	131	-	-	-	-	-

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de dados de relatórios das Semed Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, do Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME) presentes no Plano de Dados Abertos (PDA) do Poder Executivo Federal, disponíveis no site <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/mec-pme>

A Tabela 8 apresentou o número de matrículas registradas nos municípios da Região Metropolitana de Santarém (RMS) nos programas PME (2013-2016) e PNME (2017-2019) ao longo dos anos de 2013 a 2022. Como explicitado, em Santarém de 2013 a 2015, no PME houve uma redução no número de matrículas, passando de 19.596 em 2013 e 2014 para 18.899 em 2015. Em 2016, o número caiu para 15.657. Já em 2017, conforme indicam os relatórios pesquisados, manteve-se o número de 15.657 matrículas do PME no PNME, instituído ao final de 2016. Em 2018, houve uma redução para 10.254, mantendo-se nesse valor em 2019. A partir de 2020, não há mais registros de matrículas, tendo em vista a interrupção do programa e a inexistência de novas ações desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral.

Como pode ser observado, o PME em Belterra, no ano de 2013 registrou 1.493 matrículas, caindo para 1.359 em 2014. Em 2015, houve uma grande queda para 95 matrículas, inferimos que o município sofreu a suspensão de recursos para a continuidade do programa, entretanto, em 2016 e 2017, o número subiu para 702 e 713, respectivamente, isso em decorrência da criação do PNME ainda em 2016. Em 2018, houve um pequeno aumento para 753, mas caiu drasticamente para 200 em 2019, o que reflete o enfraquecimento da política no município em virtude das dificuldades para a continuidade do seu desenvolvimento, diante das mudanças no cenário político do país. A partir de 2020, os dados não foram registrados, como citado anteriormente isto se evidencia pela interrupção de políticas indutoras da Educação Integral na RMS.

No município de Mojuí dos Campos, em 2014, foram registradas 1.821 matrículas no PME, não identificamos nos relatórios analisados o registro de matrículas em 2015. Nos

anos de 2016 e 2017, já com o PNME o número caiu drasticamente para 320 e 131, respectivamente. A partir de 2018, não identificamos mais registros de matrículas. Assim como nos outros municípios da RMS desde 2020 não houve a presença de políticas voltadas a Educação Integral. Nesse contexto, considerando os dados identificados, estabelecemos a seguir um quadro síntese referente as Políticas indutoras da Educação Integral na RMS.

**Quadro 13** – Síntese da presença das Políticas indutoras da Educação Integral na RMS (2013-2022)

<b>Municípios da RMS</b>	<b>PME (2013-2016)</b>	<b>PNME (2017-2019)</b>	<b>Pós-2019 (2020-2022)</b>
<b>Santarém</b>	Participação contínua e expressiva, no entanto, em declínio	Manutenção inicial, depois queda acentuada	Sem registros de novas Políticas indutoras da Educação Integral
<b>Belterra</b>	Oscilação brusca, com queda expressiva em 2015 e recuperação parcial em 2016	Crescimento modesto, mas queda acentuada em 2019	Sem registros de novas Políticas indutoras da Educação Integral
<b>Mojuí dos Campos</b>	Entrada tardia (2014), e ainda declínio rápido	Presença muito reduzida e descontinuidade	Sem registros de novas Políticas indutoras da Educação Integral

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 13 evidencia a participação diferenciada dos municípios da Região Metropolitana de Santarém nos programas PME (2013-2016) e PNME (2017-2019). Essa diferença pode ser verificada com base na variação do número de matrículas e na continuidade dos registros ao longo dos anos. Por meio dos dados explicitados é possível observar comparando a evolução das matrículas que Santarém foi o município com maior adesão e o único com matrículas registradas em todos os anos até 2019, perpassando os dois programas indutores implementados. Durante o PME (2013-2016), houve uma queda de 20% no número de matrículas de 19.596 para 15.657 matrículas. No início do PNME (2017-2019), manteve o número de 15.657 matrículas, mas sofreu uma grande redução de 34% para 10.254 matrículas em 2018 e 2019. A partir de 2020, não há registros, indicando a interrupção total dos programas e a inexistência de novas Políticas indutoras da Educação Integral na RMS. Dessa forma, como sintetizado no quadro o município teve uma participação contínua e expressiva nos programas, porém nota-se também o declínio no número de matrículas no decorrer dos anos de implementação dessa política educacional.

Sobre Belterra, como citado, o município aderiu ao PME em 2013 com 1.493 matrículas, mas teve queda acentuada de 94%, com apenas 95 matrículas em 2015. Houve uma recuperação parcial em 2016 e 2017, com 702 e 713 matrículas, respectivamente, já com a

adesão ao PNME e um pequeno crescimento para 753 matrículas em 2018. Em 2019, ocorreu um novo declínio de 73%, tendo somente 200 matrículas. A partir de 2020, como no município anterior, há a descontinuidade do programa, não surgindo até o período final do recorte desta pesquisa (2022) novas Políticas indutoras da Educação Integral. Como pode-se perceber por meio dos dados descritos e conforme indicado no Quadro 12, o município de Belterra teve oscilações no número de matrículas dos programas supracitados, bem como, quedas expressivas nessas matrículas efetuadas durante a implementação das políticas, revelando assim, um crescimento moderado no decorrer da oferta nas escolas dessa Secretaria Municipal de Educação.

No que concerne à Mojuí dos Campos foi o único município que não teve registro de matrícula em 2013, é importante destacar que este somente passou de Distrito à categoria de município, nesse mesmo ano, com a posse do primeiro prefeito, obtendo assim sua emancipação política, podendo então proceder a sua organização municipal a partir disto. Nesse contexto, apenas em 2014 aderiu ao PME com 1.821 matrículas, sem registros em 2015, mas com queda de 82% em 2016, com somente 320 matrículas e para 131 em 2017, revelando a queda de 59% no número de matrículas nesse ano, período no qual teve início o PNME (2016-2017). Após 2018, não identificamos dados referente a continuidade do Programa Novo Mais Educação no município, que teve sua finalização em 2019 na agenda de política educacional do país. Do mesmo modo que nos outros municípios da RMS, em Mojuí dos Campos, a partir de 2020 não foram constituídas novas Políticas indutoras da Educação Integral, como os programas PME e PNME. Assim, evidencia-se que foi o município com menor incidência nos programas, com registros apenas até 2017, inferimos que pode decorrer de dificuldades na implementação em virtude de sua recente criação, bem como, por questões orçamentárias e estruturais para o desenvolvimento das atividades previstas para a política educacional.

Com base no exposto nesta subseção acerca das Políticas indutoras da Educação Integral (PME e PNME) na Região Metropolitana de Santarém, em virtude do maior alcance do PME nos três municípios em relação ao PNME optamos pela escolha de três escolas que implementaram o primeiro programa e apresentaram um número significativo de matrículas, o Quadro 14 a seguir, traz dados referentes às escolas selecionadas.

**Quadro 14** – Escolas dos municípios da RMS com matrículas no Programa Mais Educação (PME) (2014/2016)

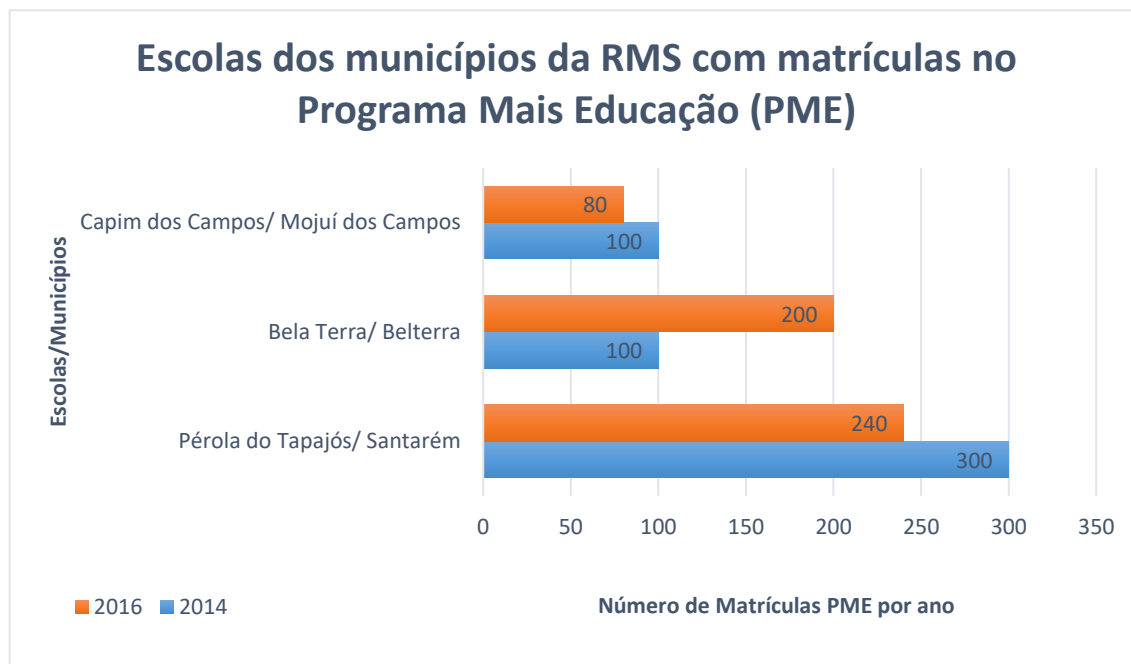
Nº	UF	Esfera Gov.	Localização	Município	Escola	Ano/ Número de Matrículas		Total de matrículas no PME
						2014	2016	
1.	PA	Municipal	Urbana	Santarém	Pérola do Tapajós	300	240	540
2.	PA	Municipal	Urbana	Belterra	Bela Terra	100	200	300
3.	PA	Municipal	Urbana	Mojuí dos Campos	Capim dos Campos	100	80	180

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de dados das Semed referente ao Programa Mais Educação (PME) e dos presentes no Plano de Dados Abertos (PDA) do Poder Executivo Federal, disponíveis no site <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/mec-pme>

Nesse sentido, a partir dos dados identificados, como apresentado no Quadro 14 selecionamos 3 escolas (Pérola do Tapajós, Bela Terra e Capim dos Campos) com adesão ao Programa indutor da Educação Integral, com maior alcance na RMS, o Programa Mais Educação, considerando o número de matrículas e dentro do recorte desta pesquisa (2013 a 2022), vale ressaltar que se optou pelas escolas que tiveram matrículas em anos semelhantes (2014 e 2016), bem como, sendo da esfera municipal e da zona urbana. Como verifica-se a quantidade de matrículas variou entre os anos analisados, a escola Pérola do Tapajós, no município de Santarém teve o maior número de matrículas entre as escolas elencadas, porém apresentou queda de matrículas de 20%: de 300 em 2014 para 240 em 2016, conferindo o total de 540 matrículas.

A escola Bela Terra, do município de Belterra, registrou um aumento de 100% no número de matrículas, foi de 100 em 2014 para 200 em 2016, contabilizando no período 300 matrículas no total, revelando um crescimento positivo dessa política nessa unidade escolar belterrense. E no município de Mojuí dos Campos, a escola Capim dos Campos teve a menor participação no programa, com o total de 180 matrículas, com uma queda de 20% no número de matrículas: de 100 em 2014 para 80 em 2016, essa redução pode refletir uma realidade com dificuldades e desafios para o desenvolvimento e continuidade do programa. O Gráfico 3, a seguir, ilustra a evolução das matrículas do PME nas escolas municipais, além de destacar diferenças e tendências observadas nos anos ressaltados.

**Gráfico 3** – Escolas dos municípios da RMS com matrículas por ano no Programa Mais Educação (PME) (2014; 2016)



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de dados das Semed referente ao Programa Mais Educação (PME) e dos presentes no Plano de Dados Abertos (PDA) do Poder Executivo Federal, disponíveis no site <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/mec-pme>

Por meio do Gráfico 3, pode-se comparar as matrículas em 2014 e 2016 para as três escolas participantes do PME nos municípios da RMS, outrossim, indica a evolução e redução das matrículas ao longo do período analisado. A escola Pérola do Tapajós (Santarém) apesar da queda em 2016, permaneceu como a escola com mais matrículas no programa. A escola Bela Terra (Belterra) foi a única escola a apresentar crescimento no período. E a escola Capim dos Campos (Mojuí dos Campos) teve o menor número total de matrículas entre as escolas analisadas.

Como descrito no Gráfico 3, houve queda nas matrículas em Santarém e Mojuí dos Campo, ambas as escolas perderam 20% das matrículas entre 2014 e 2016, por outro lado, a escola Bela Terra teve um aumento significativo (100%) configurando um crescimento expressivo nas matrículas do programa (200 alunos contemplados, em 2016), dobrando sua participação na política educacional. É importante frisar que mesmo com a redução, em 2016, a escola Pérola do Tapajós continuou sendo a que mais atendeu alunos no PME, demonstrando uma maior infraestrutura e adesão ao programa. Assim como, a queda nas matrículas em Mojuí dos Campos pode indicar dificuldades na manutenção do programa na localidade.

Inferimos a partir das análises que fatores como infraestrutura, investimentos, políticas municipais e demanda local influenciaram diretamente a evolução e/ou redução das

matrículas no PME. Evidenciando a desigualdade na adesão e implementação do programa nos municípios, nesse contexto, compreende-se que medidas de incentivo podem ser necessárias para a expansão e continuidade de Políticas indutoras da Educação Integral considerando as distintas e diversificadas realidades das regiões brasileiras, como observado na Região Metropolitana de Santarém, localizada na Amazônia paraense, Norte do Brasil.

Partindo desses pressupostos e de acordo com o objetivo desta pesquisa – analisar a atuação do gestor frente à Política Indutora de Educação Integral em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém/Pará – nas próximas subseções, destacamos questões referentes ao gestor escolar, sua função, organização da escola e as implicações para a Educação Integral, do mesmo modo, dá-se relevo aos Projetos Político-pedagógicos das três escolas participantes do Programa Indutor da Educação Integral na RMS – Programa Mais Educação – e selecionadas para esta pesquisa (Pérola do Tapajós, Bela Terra e Capim dos Campos).

### **3.2 A organização escolar e a função do gestor: implicações para a Educação Integral**

Os estudos acerca da organização escolar apontam elementos necessários à sua compreensão. Nesse sentido, Libâneo (2004, p.119) destaca os seguintes elementos básicos, “[...] as concepções de organização e gestão escolar; a estrutura organizacional da escola; as funções do sistema de organização e gestão da escola (ou elementos constitutivos do processo organizacional)”. Concebemos que a organização escolar se constitui por sua estrutura, práticas e processos, estes conduzem o funcionamento da escola, nela definem-se responsabilidades, hierarquias, gestão do currículo, tempo escolar, recursos humanos e materiais. É importante ressaltar que todos esses elementos da organização de uma escola influenciam diretamente no desempenho dos alunos e qualidade do ensino. Acerca do estudo da escola, Libâneo (2004, p. 119) afirma ainda que,

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, na década de 1930. Esses estudos se deram no âmbito da administração escolar e, freqüentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial. Tais estudos eram identificados com o campo de conhecimentos denominado Administração e Organização Escolar ou, simplesmente, Administração Escolar. Na década de 1980, com as discussões sobre reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, a disciplina passou a ser denominada, em muitos lugares, de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, adotando um enfoque crítico, dentro da organização do trabalho no capitalismo. Nos planos de ensino adotados, com algumas exceções, houve pouca preocupação com os aspectos

propriamente organizacionais e técnicos-administrativos, com base na dinâmica interna da escola.

O autor aponta mudanças nas denominações no âmbito da administração escolar, que ao longo do tempo sofreu modificações em suas concepções e modelos, e por vezes não se teve preocupação com aspectos inerentes ao funcionamento interno da escola. No que tange aos processos de organização e gestão escolar, com enfoques distintos quanto as finalidades sociais e políticas da educação, Libâneo (2004) dá relevo à concepção científico racional e à concepção sociocrítica.

A primeira concepção centra-se numa visão burocrática e tecnicista da escola, a organização escolar é tida como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que deve funcionar racionalmente, por conseguinte, pode ser planejada, organizada e controlada, para assim obter maiores índices de eficácia e eficiência. E as escolas que se pautam nesse modelo valorizam sobremaneira a estrutura organizacional, a definição de cargos e funções, a hierarquia de funções, normas e regulamentos, a direção centralizada e o planejamento com baixa participação das pessoas, esse é considerado o modelo mais comum de organização escolar identificado na realidade educacional brasileira, conforme salienta Libâneo (2004).

Na segunda concepção, a sociocrítica, a organização escolar é tida como um sistema composto por pessoas, realça a intencionalidade de suas ações, bem como valoriza as interações sociais no grupo e também as relações da escola com o seu entorno, pois dá importância ao contexto sociocultural e político. Assim sendo, nessa concepção a organização escolar não é vista como algo objetivo, um espaço neutro observável, mas construído por todos da comunidade educativa, sendo os professores, alunos, pais. Desse modo, se evidenciam formas democráticas, tanto de gestão quanto de tomada de decisões, os quais ocorrem coletivamente, permitindo aos membros do grupo participar de discussões públicas de projetos e ações, viabilizando práticas colaborativas, dessa forma, verifica-se que a concepção sociocrítica de escola se apresenta de diversas formas de organização e gestão. Destacamos a seguir, em consonância com Libâneo (2004) três das concepções de organização e gestão da escola, são elas: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa.

A **concepção técnico-científica** centra-se na hierarquia de cargos e funções, regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e também a eficiência dos serviços escolares. É conhecida como modelo de gestão da qualidade total, segue métodos e práticas da administração empresarial. A seguir destacam-se algumas das características desse modelo de gestão:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar.
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.
- Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais (Libâneo, 2004, p. 122).

A **concepção autogestionária** centra-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Nesse modelo há a tendência de recusar o exercício da autoridade e formas mais estruturadas de organização e gestão, além de valorizar elementos instituintes da organização escolar, tais como a capacidade do grupo para criar e instituir suas próprias normas e procedimentos. Ressaltam-se outras características desse modelo:

- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político.
- Decisões coletivas por meio de assembléias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder.
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções.
- Recusa a normas e sistemas de controle, acentuando-se a responsabilidade coletiva.
- Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo o poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contestam as formas de poder instituído.
- Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas (Libâneo, 2004, p. 122-123).

A **concepção democrática-participativa** centra-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da escola. O que acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos desse grupo. Essa concepção defende uma forma coletiva de tomada de decisões, contudo, sem desconsiderar a responsabilidade individual, uma vez que as decisões são tomadas coletivamente, cada um da equipe deve assumir sua parte do trabalho. É importante frisar que essa forma de gestão participativa não elimina a necessidade de coordenação, de diferenciação das competências profissionais entre os membros da equipe, assim como, de uma gestão eficaz e com avaliação sistemática da execução das decisões tomadas. Por conseguinte, o autor ressalta outras características desse modelo:

- Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.

- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- Alto nível de qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais (Libâneo, 2004, p. 123-124).

Com base nas concepções apresentadas, em conformidade com Libâneo (2004), concebemos que as concepções de gestão escolar representam distintas posições políticas, assim como diferentes concepções do papel da escola e também da formação humana na sociedade. Nesse sentido, a forma como a escola se organiza e se estrutura possui um caráter pedagógico, com objetivos amplos acerca da relação da escola com a conservação ou transformação social.

[...] essas concepções representam estilos de gestão em seus traços gerais. Elas possibilitam fazer análises da estrutura e da dinâmica organizativa de uma escola, mas raramente se apresentam de forma pura em situações concretas. Características de uma concepção podem ser encontradas em outra, embora sempre seja possível identificar, nas escolas, um estilo mais dominante. Pode ocorrer, também, que a direção ou a equipe escolar optem por determinada concepção e, na prática, acabem reproduzindo formas de organização e gestão mais convencionais, geralmente do tipo técnico-científico (burocrático) (Libâneo, 2004, p. 125-126).

Cabe dar enfoque para a concepção democrático-participativa, tendo em vista que acreditamos estar essa em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões na escola, pautando-se em ações efetivas para o alcance os objetivos específicos da instituição educativa. Para tanto, deve-se valorizar os elementos internos do processo organizacional, sendo eles, o planejamento, a organização, a direção, a avaliação, uma vez que, não basta somente tomar decisões, é indispensável que sejam colocadas em prática de modo que possibilite as condições necessárias para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem, cuja é a priori a finalidade da educação escolar.

É importante frisar que no campo da administração e gestão escolar, as concepções se modificaram ao longo do tempo, passando de um enfoque burocrático-funcionalista, herdeiro da administração escolar clássica, para abordagens mais críticas, como a concepção sociocrítica e democrático-participativa. Como citado, a concepção técnico-científica centraliza poder e decisões, valorizando estruturas hierarquizadas, controle rígido e comunicação verticalizada. A autogestionária tem foco na participação plena e na ausência de centralização, estimulando a

auto-organização dos grupos e a recusa de estruturas de poder instituídas. Por sua vez, a concepção democrático-participativa busca equilibrar direção e participação, com definição clara de objetivos e corresponsabilidade pelos resultados.

Mas, vale dar relevo a essa última concepção que se aproxima dos pressupostos da gestão democrática preconizado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB (Lei nº 9.394/1996), que defendem a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e no planejamento das ações pedagógicas. Paro (2000) acrescenta que a gestão democrática não é apenas um mecanismo administrativo, mas uma prática política que visa democratizar as relações de poder no interior da escola, estimulando o protagonismo de todos os atores educativos.

No contexto da Educação Integral, essa concepção de gestão torna-se relevante, pois concebemos que os mecanismos presentes nela pode impulsionar a sua efetiva implementação na escola. Segundo Cavaliere (2010), a organização escolar voltada para a educação integral demanda integração de tempos, espaços e saberes, o que implica articulação entre currículo, práticas pedagógicas e ações intersetoriais. Isso exige um gestor capaz de coordenar múltiplas dimensões – pedagógica, administrativa e comunitária – de forma colaborativa e inovadora.

Ademais, Lück (2013) reforça que a liderança do gestor escolar deve se basear no planejamento participativo e no acompanhamento sistemático dos processos, garantindo coerência entre a proposta pedagógica e as ações concretas. Essa liderança deve promover condições para que o planejamento, a execução e a avaliação das ações estejam articuladas, visando a formação integral dos alunos.

Corroborando com a discussão acerca da concepção democrático-participativa descrita por Libâneo (2004), Saviani (2008), ao considerar que a escola organizada com base na concepção democrático-participativa assume um caráter mediador entre o saber historicamente acumulado e a prática social dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Essa mediação se materializa na gestão quando há clareza dos objetivos formativos e compromisso com a qualidade social da educação.

Portanto, na perspectiva da Educação Integral, a função do gestor deve ir além da administração técnica, trata-se de um trabalho político-pedagógico que requer sensibilidade para integrar diferentes atores e recursos, criando condições para o desenvolvimento pleno dos alunos. A concepção democrático-participativa, nesse sentido, oferece o suporte teórico-prático mais adequado para essa finalidade, uma vez que, combina eficiência organizacional com a efetiva participação social.

### **3.3 Os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas públicas municipais da RMS: programas, projetos e ações referentes à Educação Integral**

A realidade educacional brasileira constitui-se como um imenso mosaico, o qual apresenta características distintas em cada parte de sua estrutura, nesse contexto, insere-se a Amazônia paraense, os estudos de Gonçalves (2012) acerca da Amazônia apontam que sua diversidade de populações protagoniza a complexidade da teia social-cultural que se apresenta. E qual o papel da escola e de seu gestor frente à diversidade sociocultural amazônica? Esse aspecto evidencia desafios e dificuldades a serem enfrentados no âmbito escolar e o gestor pode conduzir ações que corroborem com a superação destas em prol de avanços na formação integral do aluno.

Nesse sentido, o papel da escola e de seu gestor diante da diversidade sociocultural amazônica é de suma importância para a efetivação de uma educação que respeite e valorize as múltiplas identidades socioculturais existentes nessa região. Desse modo, a escola deve ser um espaço de aprendizagem que considere e integre diferentes culturas, saberes e práticas, buscando priorizar um ensino que promova o desenvolvimento integral do aluno, outrossim, um ensino voltado à formação omnilateral deste visando contribuir com a superação de desigualdades presentes na sociedade atual.

E o gestor escolar tem o papel de liderar esse processo, com o intuito de corroborar com a viabilização do desenvolvimento integral do aluno de forma que haja interações entre as culturas locais e globais, sendo realizada desse modo, a articulação dos conhecimentos historicamente construídos pela e na sociedade. Além disso, é fundamental que o gestor esteja ciente das políticas e estratégias educacionais que se alinham com a superação de desafios e as necessidades específicas da Amazônia, o que perpassa pela formação, elemento balizador da sua função e atuação na gestão da escola diante da realidade complexa e rica dessa região.

Em síntese, a escola e seu gestor devem atuar como agentes de transformação social, fomentando um ambiente educacional que priorize o desenvolvimento pleno do ser humano, considerando todas as suas dimensões (corporal, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico), pois “[...] o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana” (Duarte, 2016, p. 103).

Assim sendo, faz-se necessário que a escola se organize de tal modo que o processo educativo ocorra focado em promover um ensino e aprendizagem com qualidade, que prime pela formação de cidadãos críticos e reflexivos para atuar na sociedade. Nesse ambiente o gestor tem a função de promover meios de criar, planejar e direcionar ações na escola, porém, deve

contar com a participação da comunidade escolar. Nesse sentido, o gestor escolar deve atuar como mediador em prol da promoção do diálogo e do trabalho coletivo no ambiente educativo.

Reiteramos como aponta Saviani (2013) que o gestor tem o papel de mediar as atividades meio/fim na escola, para tanto, precisa coordenar e direcionar um trabalho participativo e coletivo da comunidade escolar, com vistas a garantir o cumprimento da função educativa – a principal finalidade da instituição escolar. Concebemos, por conseguinte, que a atuação do gestor escolar na perspectiva democrática pode ensejar implicações positivas para a educação integral no espaço educativo. Além disso, é imprescindível a organização escolar pautada no documento orientador das ações educacionais – o Projeto Político-Pedagógico – que deve nortear as atividades realizadas na escola, sendo este um instrumento de suma importância para o êxito educacional. De acordo com Leclerc e Moll (2012, p. 107-108)

A definição do projeto político pedagógico da escola para superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos, a gestão antidemocrática e, na sua contramão, estreitar a relação entre escola e comunidade é o caminho para a proposição de novas diretrizes e novas lógicas ampliadoras de tempos, espaços educativos e mobilização comunitária. A oferta de atividades diferenciadas no turno oposto às aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político pedagógico, por isso, requer a superação do dualismo turno e contraturno.

Desse modo, concebemos que o PPP da escola é um instrumento essencial para a organização de tempos e espaços na instituição escolar, corroborando por meio da efetivação das ações propostas para a superação de problemáticas presentes no ambiente educativo. Nessa perspectiva, concordamos com Luiz (2024, p. 2) que a organização escolar deve estar focada no processo de aprendizagem, assim como, “[...] deve partir da perspectiva da cultura colaborativa, por isso é preciso que os sujeitos tenham uma perspectiva global dos processos educativos em andamento e dos que a escola pretende desenvolver”, e o Projeto Político-Pedagógico precisa estar em consonância com esse entendimento para o alcance dos objetivos educacionais e cumprimento da finalidade educativa. Acrescentamos a isto que levar a equipe escolar a ter essa compreensão é também função do gestor, uma vez que este deve atuar como mediador do processo dialógico e participativo na escola, para assim conduzir ações nesse ambiente que promovam a formação plena dos alunos. Castro (2017, p. 48) corrobora com essa compreensão ao afirmar que,

O papel do gestor e da comunidade escolar e local nesse processo de organização da escola é imprescindível, assim como a atuação da equipe gestora, responsável por liderar as ações que ocorrem no cotidiano da instituição. Como a educação não se limita ao espaço escolar, é importante que a comunidade saiba que pode contribuir nesse processo de formação de cada aluno.

Nesse contexto, concebemos que o desenvolvimento pleno do ser humano perpassa por todos os envolvidos nesse processo, no qual a escola exerce fundamental protagonismo, para tanto necessita organizar-se para promover a formação do aluno em sua totalidade, em todo o tempo e espaço possível. Para Gadotti (2009, p. 22), “A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”. Em particular, no caso da escola, quando se trata da escola em tempo integral, Ferreira (2016, p. 96) considera que,

[...] o bom desempenho da escola de tempo integral está associado à articulação entre os diferentes saberes, entre o conhecimento formal e os saberes comunitários, entre escola e sociedade, na superação do turno e contraturno, instituindo uma grade única. O diálogo, como base de atuação pedagógica, agrega experiências para a escola de tempo integral e para a comunidade, por meio das relações que se complementam, embora nem sempre sem conflitos. Estes são até necessários à vivência democrática em que, de um lado, os alunos se beneficiam, ampliando-se suas potencialidades, de outro, a escola reconhece e valoriza suas culturas, dando visibilidade às mesmas.

Nessa perspectiva, Cavaliere (2009, p. 50) ratifica que “A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações baseadas em regra justas e no respeito ao próximo e a coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral”. Assim sendo, para que a Educação Integral se efetive plenamente, diversos elementos precisam estar articulados, tais como, o conhecimento formal e o saber comunitário, a escola e a sociedade, ademais, faz-se necessário fortalecer o diálogo e a participação efetiva nas ações desenvolvidas na instituição escolar com vistas a promover a formação integral do aluno.

Para tanto, nesse processo, o trabalho do gestor é primordial e envolve diversas dimensões, estas abrangem desde os aspectos administrativos e organizacionais aos pedagógicos e humanos (Libâneo, 2004). Desse modo, o gestor escolar precisa atuar em várias frentes além de buscar ter uma visão abrangente da instituição, para assim, atuar em prol do bom funcionamento da escola e melhorias na qualidade do ensino, pois o “[...] que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o projeto político-pedagógico e a gestão democrática” (Veiga, 2019, p. 65).

Segundo Veiga (2013), o PPP é o espaço onde se traduzem os valores e as concepções pedagógicas da escola. Quando articulado ao Plano Municipal de Educação, ele permite uma coerência entre a gestão sistêmica e a gestão escolar, favorecendo o alinhamento entre política pública e ação educativa local. Com base nesses pressupostos que situam o projeto político-pedagógico como um instrumento indispensável para melhorias na instituição educacional, destacamos nesta subseção a identificação de ações desenvolvidas nas escolas

públicas municipais da RMS presentes em seus projetos político-pedagógicos (PPP), com vigência que compreenda o período de 2013 a 2022, dentre estas, damos relevo as que demonstram relação com a educação integral.

A pesquisa de campo nas escolas dos municípios da RMS permitiu ter acesso a um número reduzido de PPP (2 e 1), em duas das escolas (Pérola do Tapajós e Capim dos Campos), somente uma (Bela Terra) disponibilizou um número maior desse instrumento (4), tendo em vista que as instituições não possuem um arquivo destinado a preservação de documentos das escolas, e informaram que alguns se perderam com o tempo, também a cada mudança de gestão, e não se mantinham versões digitais, exceto dos documentos vigentes.

Os PPP identificados da escola Pérola do Tapajós foram com os seguintes períodos de vigência 2017/2018/2019 e o outro 2021/2022/2023/2024, este último o que se encontrava vigente à época da visita na unidade educacional. Os da escola Bela Terra foram, 2017, 2019, 2022 e 2024. Da escola Capim dos Campos, somente tivemos acesso ao de 2017. Conforme expresso nos documentos estes têm validade de dois anos, a contar da data de sua aprovação.

Observou-se que os PPP das escolas apresentam os elementos constituintes desse instrumento, quais sejam: identificação, caracterização da escola, diagnóstico, apresentação da visão, missão, objetivos, metas, plano de ação, justificativa, pressupostos éticos, teórico-metodológico, proposta curricular, pressuposto de avaliação, proposta de formação continuada, proposta de ações com a comunidade, referências, apêndices. Contudo, nosso foco está nas atividades projetadas para serem desenvolvidas por meio de programas, projetos mencionados no documento norteador das ações na escola. Assim sendo, ressaltamos no Quadro 15, a seguir, os que foram verificados nos Projetos Político-Pedagógicos.

**Quadro 15** – Programas, projetos e ações destacados nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas públicas municipais da RMS (2013-2022)

Programas/ Projetos/Ações	Escola Pérola do Tapajós (Santarém)	Escola Bela Terra (Belterra)	Escola Capim dos Campos (Mojú dos Campos)
<b>Programas que a escola participa</b>	Proinfo (Federal); Natal Sem Fome (Diocese de Santarém); PROERD (Estadual); <b>Programa Mais Educação (Federal)</b> ; Arte Na Escola (Municipal); PDDE (Federal); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Federal/Municipal); Biblioteca na Escola (Federal); Programa Nacional de Educação Fiscal (Federal); PROCEL (Federal); Programa Saúde do Escolar (Federal); PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (Federal); Gestão Nota 10 (Instituto Ayrton Senna-SEMED); Regimento Escolar (Rede Municipal de Ensino de Santarém); Projeto um por Todos e Todos pelo Planeta Terra - Interdisciplinar – LABIN.	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (Federal, Estadual e Municipal); Programa Saúde na Escola (PSE); <b>Programa Mais Educação (Federal)</b> ; <b>Programa Novo Mais Educação (Federal)</b> ; Programa Nacional Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Federal); Programa Mais Alfabetização – PMALFA (Federal); Programa Nacional do Livro Didático (Federal); Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) (Federal); Programa Educação Conectada.	Não mencionados diretamente
<b>Projetos que a escola desenvolve</b>	Projeto “Meu Filho na escola”; NIE - Núcleo de Informática Educativa (Municipal); Agenda 21; Minha Sala Mais Bonita; Horta escolar; Arborizar; Reciclar para Reduzir; Projeto Repetir; Reforço Escolar para não Reprovar.	Projetos: Empoderamento Feminino; Projeto da Páscoa; Projeto Semana da Leitura; Projeto dos Jogos internos; Projeto Família na escola.	Projeto interdisciplinar – a educação fiscal e a conservação do patrimônio público – escola – Nossa Escola, Nosso Bem; Projeto de leitura – cultivando leitores.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas (2024).

Este quadro apresenta programas, projetos, ações identificadas nos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas municipais da Região Metropolitana de Santarém (RMS), destacando projetos desenvolvidos pela escola e os programas que participa em nível Municipal, Estadual ou Federal, dentre estes, verificamos os relacionados à Educação Integral, os quais constituíram política indutora desse modelo educativo, como citado anteriormente, as ações estratégicas dessa perspectiva se apresentaram por meio dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação nas unidades de ensino municipal, por conseguinte, realizamos a busca dessas informações e apresentamos na sequência ilustrações acerca dos dados coletados nos PPP, e também, em virtude da escassez de informações sobre os programas nesses documentos, buscamos outros (Relatórios, Prestação de Contas) que as escolas disponibilizaram para contribuir com o delineamento da presença dessa política nas unidades escolares. O Quadro 16, a seguir, refere-se ao Programa Mais Educação, que somente é listado como um dos programas dos quais a escola participa.

**Quadro 16** – Programa na perspectiva da Educação Integral – Programa Mais Educação identificado no PPP da Escola Pérola do Tapajós

<b>Programas que a escola participa</b>	<b>Esfera/Origem</b>
Natal Sem Fome	Diocese de Santarém
PROERD	Estadual
Mais Educação	Federal
Arte Na Escola	Municipal
PDDE	Federal
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Federal/Municipal
Biblioteca na Escola	Federal
Programa Nacional de Educação Fiscal	Federal
PROCEL	Federal
Programa Saúde Escolar	Federal
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático	Federal
Gestão Nota 10	Instituto Ayrton Sena - SEMED
Regimento Escolar	Rede Municipal de Ensino de Santarém
Projeto um por Todos e Todos pelo Planeta Terra	Interdisciplinar – LABIN

**Fonte:** PPP Escola Pérola do Tapajós (2017).

O PPP da Escola Pérola do Tapajós apenas menciona a presença do Programa Mais Educação, não dispõe no documento informações detalhadas sobre o desenvolvimento dessa política indutora de educação integral na unidade escolar. Além disso, apesar de também ter ocorrido o Programa Novo Mais Educação em seu ambiente, não se fez referência nos PPP analisados. Para a verificação das atividades que foram realizadas durante o programa nessa



Apresentamos a título de exemplificação três relatórios de monitores que atuaram no Programa Mais Educação na Escola Pérola do Tapajós, como pode ser observado as atividades realizadas foram voltadas a área de Língua Portuguesa, música e xadrez, sendo que os monitores eram responsáveis de 3 a 5 turmas, acompanhadas nos horários especificados para cada atividade conforme pode ser verificado nas figuras, esses relatórios fizeram parte das prestações de contas efetuadas mensalmente durante o desenvolvimento do programa.

A Escola Bela Terra, implementou os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, conforme ilustrações a seguir.

**Figura 10** – Informações referente ao Programa Mais Educação e Novo Mais Educação identificados no PPP da Escola Bela Terra

O Programa Nacional Mais Educação criado, com o objetivo de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades que anualmente são selecionadas. A escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED] aderiu o programa no ano 2012 e hoje atende duzentos alunos os quais participam de cinco atividades que contribuem para o fortalecimento das ações educacionais por meio da ludicidade. As atividades são orientação de estudos e leitura, educação em direitos humanos, educação patrimonial, esporte na escola e recreação, lazer e brinquedoteca.

O Programa Nacional Novo Mais Educação criado pela Portaria MEC n 1.144/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua Portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para carga horária de 5 a 15 horas semanais no turno e no contra turno escolar, por meio de atividades que anualmente são selecionadas. A escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED] aderiu o programa no ano 2012 e hoje atende duzentos alunos do 3º ao 9º ano, os quais participam de cinco atividades que contribuem para o fortalecimento das ações educacionais por meio da ludicidade, tendo como atividades obrigatórias relativas ao Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), e atividades complementares: dança, iniciação musical/banda/canto coral, basquete.

Fonte: PPP Escola Bela Terra (2017).

Como demonstrado na Figura 10, o PPP da Escola Bela Terra não apenas faz menção aos Programas indutores da Educação Integral, mas traz detalhamentos acerca de sua implementação na instituição, assim como, ressalta objetivos, adesão, número de alunos atendidos e atividades contempladas nos programas.

A Escola Capim dos Campos não menciona em seu PPP a respeito dos programas indutores, porém, traz como anexo informações de projetos realizados contemplados no Mais Educação, como pode ser verificado na Figura 11.

**Figura 11** – Anexos do PPP da Escola Capim dos Campos referente a atividades do Programa Mais Educação



**Fonte:** PPP Escola Capim dos Campos (2017).

Conforme pode ser verificado nas imagens que se referem as capas dos anexos do PPP da Escola Capim dos Campos, foram atividades realizadas durante o desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola, a primeira voltada a jogos e recreação, a outra sobre horta na escola e canteiro sustentável, e a seguinte oportunizou aos alunos uma atividade esportiva por meio do tênis de mesa.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém (RMS), com base nos documentos fornecidos pelas instituições, demonstra as iniciativas relacionadas ao desenvolvimento dos programas indutores nesses ambientes escolares, contudo, depreende-se que estes aparecem timidamente no documento orientador da escola, as vezes nem aparece como é o caso do PPP da Escola Capim dos Campos, este surge apenas como anexo, ou apenas é citado, como no PPP da Escola Pérola do Tapajós, somente a Escola Bela Terra trouxe mais elementos referente à implementação dessa Política indutora de Educação Integral, é importante que as ações estejam mais articuladas a esse instrumento que deve nortear as práticas de gestão e de toda comunidade escolar.

## **4 A ATUAÇÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM**

Nesta seção, buscamos compreender a atuação do gestor escolar na implementação da Política indutora de Educação Integral em três escolas públicas municipais, conhecendo singularidades e recorrências nas práticas de gestão diante da política de incentivo à educação integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS). Apresentamos, os dados obtidos durante a pesquisa de campo, referente aos municípios, escolas *lócus* da pesquisa, perfil dos gestores escolares, assim como, os dados provenientes das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

### **4.1 Territórios de vivência dos gestores e as escolas pesquisadas: um olhar sobre os Municípios Amazônicos - Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos**

Na busca por compreendermos a realidade dos gestores escolares investigados faz-se premente a contextualização dos territórios<sup>15</sup> em que vivem, tendo em vista as especificidades do espaço amazônico. Os municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, localizados na região oeste do estado do Pará, integram a Região Metropolitana de Santarém, marcada por desafios históricos e estruturais quanto ao acesso a políticas públicas e consequente oferta de serviços essenciais, tais como saúde, educação, transporte, dentre outros.

Ressaltamos que, a localização onde residem os gestores escolares dos três municípios pesquisados, reflete a demarcação geográfica e destaca especificidades destes, pois evidencia os diferentes níveis de inserção territorial, assim como dá relevo aos obstáculos enfrentados cotidianamente no exercício da gestão das unidades educacionais da região. Apontando ainda, aspectos como a complexidade logística da região, em comparação a outras regiões do país, a limitação na oferta de recursos financeiros, além de desigualdades intermunicipais, fatores que constituem desafios que impactam diretamente as condições de trabalho e a atuação desses profissionais da educação pública municipal no território onde residem. Pois, como afirma Santos (2011, p. 14, grifos nossos),

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de

---

<sup>15</sup> **O território é o lugar** em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, **onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência** (Santos, 2011, p. 13, grifos nossos).

pertencer àquilo que nos pertence. **O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.**

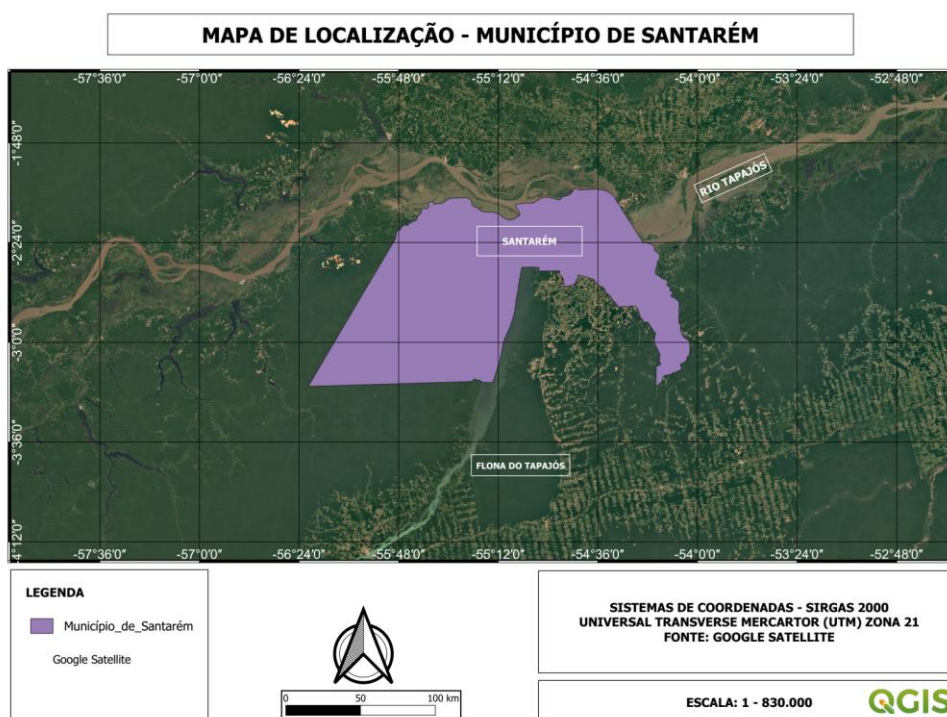
Desse modo, caracterizar os municípios onde localizam-se as escolas em que os gestores pesquisados atuaram, situando-os em seu território de vivência é também reconhecer as múltiplas Amazônia dentro da própria Amazônia brasileira, considerando suas dimensões urbana e rural, sendo a urbana mais acessível, e a rural por vezes invisibilizada, lugares onde a gestão escolar ocorre em contexto de adversidade, mas também de ações e resistência.

**Há várias amazônias na Amazônia, muitas delas c atuaram ontraditórias entre si.** Há que se optar por aquelas que tornem possível uma vida melhor, não só para os seus habitantes, mas também para o planeta. Poucas são as regiões do mundo que têm esse trunfo. E esse caminho passa necessariamente por incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além, de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada (Gonçalves, 2012, p. 9, grifos nossos).

Nesse sentido, é necessário fazer um adendo neste momento quanto aos municípios onde situam-se as escolas pesquisadas e onde os gestores escolares atuaram no período analisado (2013-2022). Dessa forma, na sequência apresentamos aspectos referentes a estes de modo a contextualizar o campo da pesquisa.

– *Município de Santarém: a Pérola do Tapajós*

**Figura 12** – Município de Santarém/Pará/Brasil



**Fonte:** QGIS software livre multiplataforma do Sistema de Informações Geográficas (SIG). Elaboração: Pablo Guimarães (2025).

Historicamente o município de Santarém (Figura 12) constituiu-se por meio de um processo de imigrações, o qual, desencadeou sua formação identitária, outrossim, do povo santareno que se estabeleceu nele. Esse processo se deu em princípio pela colonização portuguesa, que avançou para a Amazônia brasileira e deixou suas marcas, inclusive o nome dado ao município foi uma imposição dos portugueses sobre o nome nativo como parte das estratégias da colonização. Com a política do Marques de Pombal foi trocado o nome de todos os vilarejos por nomes portugueses, como no caso de Santarém que tem o nome de uma cidade de Portugal que tem a mesma denominação. Atualmente por apreço dos seus moradores amazônidas é também conhecida pelo título de “Perola do Tapajós”, pela exuberância natural presente em seu território.

Santarém foi fundada pelo Padre João Bettendorf, em 22 de junho de 1661. A princípio teve a denominação de aldeia do Tapajós e foi elevada à categoria de vila em março de 1758, por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, o então governador de Província do Grão Pará, recebendo o nome de Santarém. Em 24 de outubro de 1848 foi elevada à categoria de cidade, em consequência de seu notável desenvolvimento (Tourinho; Pinheiro; Bello, 2017, p. 62).

Situada no Estado do Pará, a cidade pertence a mesorregião do Baixo Amazonas e se constitui na microrregião dos rios Amazonas e Tapajós, está distante de Belém, a capital do estado, 1.369 km (807 em linha reta) e de Manaus, capital do Amazonas, está distante 722 km em linha reta<sup>16</sup>, ocupa uma área de 17.898,389km<sup>2</sup>.

O Rio Tapajós com suas longas extensões de praias de areia branca, faz Santarém – a “Pérola do Tapajós” – ter paisagens que se parecem com os mais belos lugares do litoral brasileiro. É o caso de Alter do Chão, ficou conhecida como “Caribe Amazônico” eleita pelo jornal inglês *The Guardian* como uma das praias de água doce mais bonita do mundo, onde ocorre uma das maiores manifestações folclóricas da Região Norte, o Sairé, que atrai turistas do Brasil e de diversos lugares do mundo<sup>17</sup>.

O município de Santarém, em 2023 com 362 anos de história e com 351.220 habitantes, conforme Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mesmo sendo uma cidade do interior do Estado, ao Norte do Brasil, possui características de cidade grande e apresenta o segundo maior aglomerado urbano do Pará. Por

<sup>16</sup> Conforme Histórico de Santarém elaborado pela Prefeitura Municipal, disponível em: [https://www.sedop.pa.gov.br/sites/default/files/estudo\\_de\\_delimitacao\\_da\\_regiao\\_metropolitana\\_de\\_santarem\\_0.pdf](https://www.sedop.pa.gov.br/sites/default/files/estudo_de_delimitacao_da_regiao_metropolitana_de_santarem_0.pdf). Acesso em: janeiro de 2023.

<sup>17</sup> De acordo com o portal da cidade, disponível em: <https://santarem.portaldacidade.com/historia-de-santar%C3%A9m-pa>. Acesso em: janeiro de 2023.

consequente, é considerada a metrópole<sup>18</sup> da Região Metropolitana, por “[...] exercer influência econômica, social e administrativa sobre as demais da mesma área” (Houaiss, 2001), assim sendo, apresenta-se como “[...] o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do oeste do estado do Pará. A cidade é uma das mais antigas da região amazônica e se constituiu como uma das mais importantes também”<sup>19</sup>.

“Do ponto de vista do território legalmente instituído, até 1961 Santarém comportava uma área muito superior à atual, abrangendo os municípios de Aveiro, Placas, Belterra e Mojuí. Desde então vem sofrendo sucessivos desmembramentos” (Tourinho; Pinheiro; Bello, 2017, p.18-19). Como ocorreu com os vizinhos Belterra e Mojuí dos Campos, que foram elevados à categoria de municípios, em 1995 (Lei Estadual Nº 5.928, de 29/12/1995) e 1999 (Lei Estadual Nº 6.268, de 27/12/1999), respectivamente, estes compuseram juntamente com Santarém a RMS a partir da lei complementar estadual nº 79/2012.

Isto posto, interessa-nos dar enfoque para os aspectos educacionais do município, assim sendo, de acordo com o Censo Escolar (2022) este apresenta os seguintes dados – Total de Escolas 438 (pública, rural e urbana); Total de escolas com educação em tempo integral 34 (pública, rural e urbana); Professores por etapa – Anos iniciais 857, Anos finais 1.717, Ensino Médio 737; Matrículas por etapa – Creche 3.489 matrículas, Pré-escola 9.319 matrículas, Anos iniciais 27.528 matrículas, Anos finais 25.075 matrículas, Ensino Médio 17.224 matrículas, EJA 2.621 matrículas, Educação Especial 2.008 matrículas, esses índices sinalizam o panorama da educação no contexto de Santarém até o período verificado (Tabela 9).

**Tabela 9 – Dados Educacionais de Santarém/PA (2022)**

Indicador		Quantidade
Total de escolas (pública, rural e urbana)		438
Total de escolas (pública, urbana)		127
Total de escolas (pública, rural)		311
Total de escolas com educação em tempo integral (pública, rural e urbana) <sup>20</sup>		34
Total de escolas com educação em tempo integral (pública, urbana)		29
Total de escolas com educação em tempo integral (pública, rural)		5
Professores por etapa	Anos iniciais	857
	Anos finais	1.717
	Ensino médio	737
Matrículas por etapa	Creche	3.489
	Pré-escola	9.319

<sup>18</sup> URBANISMO: numa região metropolitana, a cidade que exerce influência econômica, social e administrativa sobre as demais da mesma área (Houaiss, 2001).

<sup>19</sup> Disponível em: <https://santarem.pa.leg.br/o-municipio/>. Acesso em: janeiro de 2023.

<sup>20</sup> São consideradas como escolas com educação em tempo integral aquelas que têm pelo menos uma turma com matrículas presenciais de 420 minutos ou mais de duração de aula, sem considerar atividades complementares. Não estão incluídas as matrículas de Etapas não Seriadas, Educação para Jovens e Adultos e Ensino Médio Normal/Magistério (QEdu, Censo Escolar, 2022).

Anos iniciais	27.528
Anos finais	25.075
Ensino Médio	17.224
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	2.621
Educação Especial	2.008

**Fonte:** Plataforma online QEdU (Censo Escolar, 2022). Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem/censo-escolar>

Na Tabela 9, dá-se relevo para o número total de escolas urbanas e rurais e com educação em tempo integral, esse dado expressa a dimensão da rede pública de ensino de Santarém, assim como, revela a distribuição de escolas na área urbana (127) e rural (311), refletindo a vasta dimensão territorial do município e a ampla presença populacional na zona rural, dessa forma, apresenta-se o maior número de escolas na área rural, no entanto, a realidade destas retrata fragmentações quanto ao seu funcionamento, que se dá muitas vezes em instalações improvisadas, com turmas multisseriadas e ainda com professores sem formação específica para as etapas em que atuam, gerando inúmeros desafios para os gestores dessas escolas. No que tange ao número de escolas com educação em tempo integral, tem-se o total de 34 escolas, sendo estas 29 na área urbana e apenas 5 em área rural, este dado demonstra uma disparidade na oferta da educação em tempo integral, uma vez que, a zona rural do município apesar de dispor de maior número de escolas como aponta o censo escolar de 2022, possui um menor número de escolas atendidas com educação em tempo integral, infere-se assim, que há uma desigualdade territorial evidenciada pela contradição entre o direito referendado na legislação educacional do país e as condições reais de acesso às políticas públicas.

Outro dado importante referente à educação escolar no município de Santarém é o IDEB das escolas municipais: Anos iniciais – Ideb 4,9 - Meta 4,6 (2013), Ideb 5,2 - Meta 4,9 (2015), Ideb 5,5 - Meta 5,2 (2017), Ideb 5,5 - Meta 5,5 (2019), Ideb 5,4 - Meta 5,8 (2021); Anos finais – Ideb 4 - Meta 4,6 (2013), Ideb 4,5 - Meta 5 (2015), Ideb 4,5 - Meta 5,2 (2017), Ideb 4,7 - Meta 5,5 (2019), Ideb 4,8 - Meta 5,7 (2021). A seguir (Tabela 10) apresenta-se a evolução deste dentre o recorte da pesquisa.

**Tabela 10** – IDEB - Escolas Municipais de Santarém/PA (2013-2021)

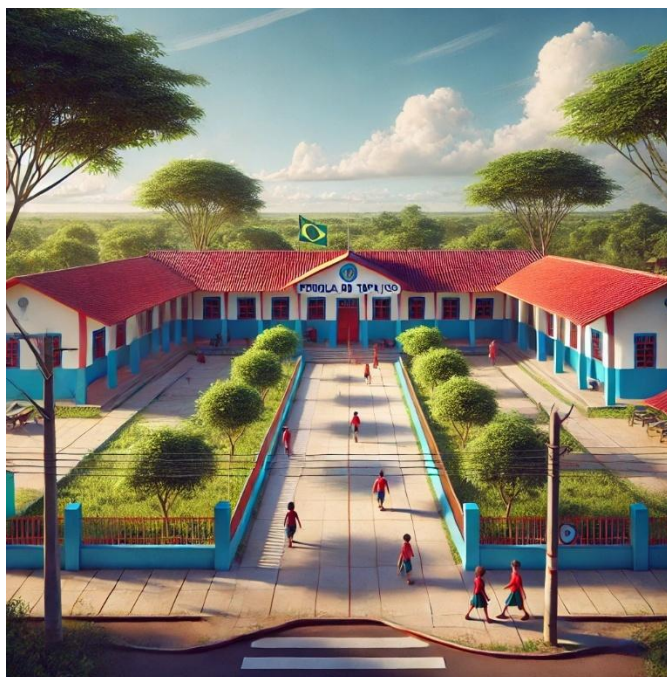
Ano	Anos Iniciais – IDEB	Meta	Anos Finais - IDEB	Meta
2013	4,9	4,6	4,0	4,6
2015	5,2	4,9	4,5	5,0
2017	5,5	5,2	4,5	5,2
2019	5,5	5,5	4,7	5,5
2021	5,4	5,8	4,8	5,7

**Fonte:** Plataforma online QEdU (2024). Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem/ideb>

Como pode ser observado na ilustração (Tabela 10), houve crescimento no IDEB nos anos iniciais de 4,9 (2013) para 5,2 (2015) e 5,5 (2017 e 2019), vale destacar que de 2013 a 2017 o município superou as metas estabelecidas para essa etapa de ensino, e em 2019 alcançou exatamente a meta de 5,5, esses índices podem estar relacionados a presença de política educacional nas escolas avaliadas, contudo percebe-se uma queda para 5,4 (2021), não alcançando nesse ano a meta (5,8), tendo em vista o momento histórico vivido pela sociedade, que foi impactada pela pandemia de Covid 19, esse dado pode estar relacionado as dificuldades de acesso ao ensino remoto, considerando a realidade amazônica que ainda apresenta diversos problemas de conectividade, sendo o acesso à internet escasso para algumas localidades da região, o que provocou também, impasses no ensino aprendizagem dos alunos da educação básica, evidenciando desafios estruturais da educação em Santarém diante de uma emergência sanitária.

Em seguimento, ao observarmos o IDEB nos anos finais é possível depreender que essa etapa de ensino de transição de 2013 a 2021 enfrentou problemas para o alcance das metas estabelecidas, pois não as atingiu, apresentando um reduzido crescimento de 4,0 (2013) a 4,8 (2021), apesar da melhoria no índice no período verificado não houve o alcance da meta projetada, pois esta foi de 4,6 (2013) para 5,7 (2021), assim, nota-se que apenas ocorreu uma lenta evolução no índice avaliado, o que pode estar relacionado à ausência de políticas públicas voltadas aos anos finais da educação básica e também às fragilidades e dificuldades existentes na trajetória escolar dessa etapa de ensino.

Na realidade educacional que se evidencia no município de Santarém, está situada a escola pública municipal pesquisada, onde o gestor desenvolve seu trabalho nas dimensões pedagógica, administrativa, política e social. A Figura 13, é uma representação da escola que serviu de campo para esta pesquisa, selecionada a partir de dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), vale frisar que as informações recolhidas acerca da unidade educacional foram adquiridas por meio de visitas *in loco* e a partir da pesquisa documental, através das quais teve-se acesso ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pérola do Tapajós.

**Figura 13** – Escola Municipal Pérola do Tapajós

**Fonte:** Criada por meio de IA (ChatGPT, 2024).

A Escola Pérola do Tapajós oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, está localizada em Santarém, Pará, pertence a rede municipal de ensino, e é administrada pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, seu funcionamento tem como bases legais os seguintes atos autorizativos, para a Educação Infantil, Pré-Escolar I e II, estabeleceu-se a Resolução Nº 58 de 19 de dezembro de 2017-CME/STM/PA; de 1º ao 9º do Ensino Fundamental, a Resolução Nº 60 de 19 de dezembro de 2017-CME/STM/PA; e 1ª a 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, a Resolução Nº 28 de 27 de junho de 2019-CME/STM/PA, ressalta-se ainda, que a unidade escolar atende a modalidade de ensino – Educação Especial.

A unidade educacional conta com um corpo docente em sua maioria formado em licenciatura plena e pós-graduados em nível de especialização, do mesmo modo o corpo técnico apresenta esses níveis de formação, tendo apenas um docente com doutorado na instituição. É importante destacar que se afirma no Projeto Político-Pedagógico da Escola Pérola do Tapajós que esta norteará seu trabalho por esse instrumento normativo e também nos termos da legislação em vigor. Nas Tabelas 11 e 12 são descritos os resultados da escola no período de 2018 a 2020, apresentados no PPP.

**Tabela 11** – Resultados anuais de Aprovação, Reprovação e Evasão da Escola Pérola do Tapajós (2018-2020)

Ano	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Evasão (%)
2018	96,0	4,0	0,0
2019	94,7	5,3	0,0
2020	100,0	0,0	0,0

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2024).

Como apontado na Tabela 11, a taxa de Aprovação na unidade escolar manteve-se elevada de 2018-2019, atingindo 100% em 2020, com Reprovação 0,0 no mesmo ano, e Evasão 0,0 de 2018-2020. Apesar da evolução na taxa de aprovação na escola, há de se atentar aos dados de reprovação e evasão, pois pode-se inferir que ações de flexibilização nas avaliações em virtude do momento histórico vivenciado na época – a pandemia de Covid 19 – teve influência na expressiva taxa de aprovação, nesse sentido, concebemos ser indispensável esses indicadores quantitativos serem observados a partir de contradições sociais e pedagógicas que se evidenciam no contexto escolar.

**Tabela 12** – IDEB alcançado por Série (2015-2019) da Escola Pérola do Tapajós

Ano/Série	2015	2017	2019
5º ano	5,3	6,1	5,9
9º ano	4,3	5,0	5,8

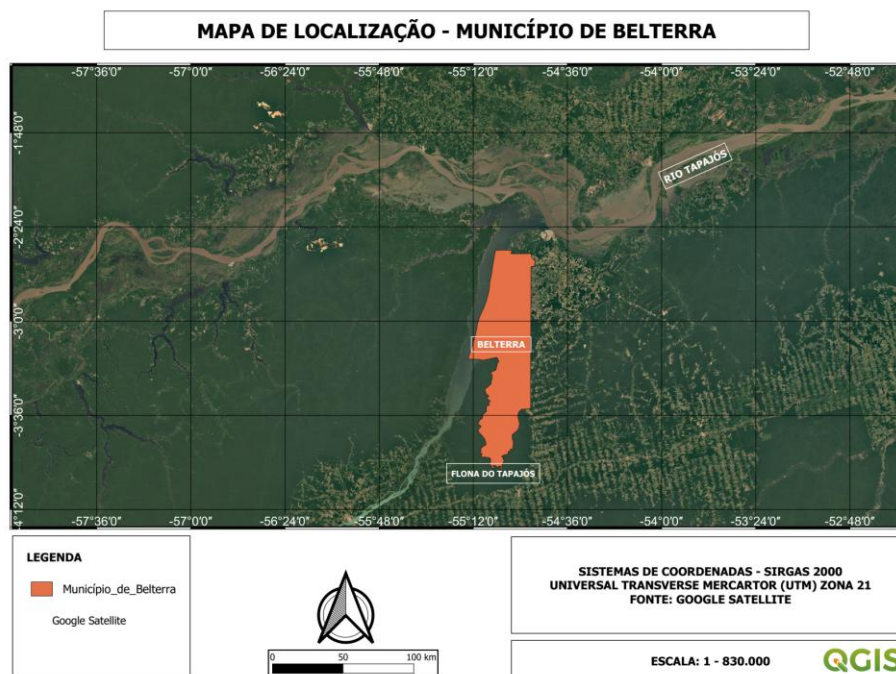
Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2024).

Quanto aos indicadores de desempenho do IDEB, os dados descritos na Tabela 12, demonstram que o 5º ano manteve o índice acima de 5 (2015; 2017; 2019), apresentando um índice elevado em 2017 de 6,1, infere-se que essa evolução pode ser o reflexo da consolidação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No 9º ano, percebe-se um crescimento significativo no IDEB indo de 4,3 (2015) para 5,8 (2019) o que pode refletir melhorias na etapa final do Ensino Fundamental.

Na sequência apresentamos aspectos referentes ao município de Belterra, ilustrado na Figura 15.

– *Município de Belterra: a Bela Terra*<sup>21</sup>

**Figura 14** – Município de Belterra/Pará/Brasil



**Fonte:** QGIS software livre multiplataforma do Sistema de Informações Geográficas (SIG). Elaboração: Pablo Guimarães (2025).

Beltterra é um município pertencente à Mesorregião do Baixo Amazonas, distante cerca de 45 km do município de Santarém<sup>22</sup>.

[...] tem 16. 318 habitantes, possuindo 4.498 km<sup>2</sup> de território que estão assim distribuídos: 59% são ocupados pela Floresta Nacional do Tapajós (Flona); 3%, pela Área de Proteção Ambiental Aramaná (APA); e 24% correspondem às áreas situadas no eixo da Rodovia BR 163 (Santarém/Cuiabá) mais a área localizada imediatamente no entorno da área urbana. Cabe esclarecer que Belterra nasce como uma tentativa do Projeto Ford de salvar os investimentos feitos no Oeste paraense (Pereira, 2016, p. 19).

Com a expansão do comércio da borracha, por volta de 1840, iniciou-se uma nova fase de ocupação da Amazônia. Por causa da grande procura pelas seringueiras quase toda a região foi explorada. A origem do município de Belterra está intimamente ligada a essa época. O objetivo do proprietário da Companhia Ford (Henry Ford), líder na indústria automobilística

<sup>21</sup> Denominação dada por Henry Ford ao avistar a área coberta por vasta floresta. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/beltterra/historico>. Acesso em: janeiro de 2022.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://beltterra.pa.gov.br/municipio.php>. Acesso em: janeiro de 2022.

nos Estados Unidos, era implantar um cultivo racional de seringueiras na Amazônia, transformando-a na maior produtora de borracha natural do mundo (IBGE, s/d).

Esse contexto situa a história do município de Belterra como espaço geográfico que sediou o Projeto Ford, que influenciou nos aspectos sociais, econômicos e políticos. Pereira (2016) realizou pesquisa de doutoramento nesse município dando relevo à fatores fundamentais na constituição da educação da “Bela terra”, e afirma que

As escolas têm grande importância para a história de Fordlândia e de **Belterra**, sendo unânime esse reconhecimento, evidenciado não só nos depoimentos dados pelos ex-alunos e ex-trabalhadores do projeto, mas também nas referências que os autores que já escreveram sobre o tema fazem da sua fundação e de seu funcionamento (Pereira, 2016, p. 26, grifo nosso).

Vale destacar quanto ao contexto histórico do município de Belterra<sup>23</sup>, que mudanças no contexto econômico como o surgimento da borracha sintética e consequente queda no custo da borracha no continente asiático, impulsionaram a desistência da Companhia Ford em continuar com os investimentos no projeto, que antes fora planejado para a duração de um século. Assim, Belterra foi reapossada pelo governo brasileiro em 1945, fazendo parte do município de Santarém. E apenas no dia 28 de dezembro de 1995, tornou-se um município, com uma prefeitura própria.

Quanto aos aspectos educacionais do município, conforme o Censo Escolar (2022) este apresenta os seguintes dados: Escolas 49 (pública, rural e urbana); Professores por etapa – Anos iniciais 31, Anos finais 134, Ensino Médio 31; Matrículas por etapa – Creche 67 matrículas, Pré-escola 513 matrículas, Anos iniciais 1.939 matrículas, Anos finais 1.450 matrículas, Ensino Médio 942 matrículas, EJA 345 matrículas, Educação Especial 96 matrículas, esses índices sinalizam o panorama da educação no contexto de Belterra. Conforme apresentado na Tabela 13.

**Tabela 13** – Dados Educacionais de Escolas do Município de Belterra (2022)

Indicador		Quantidade
Total de escolas (pública, rural e urbana)		49
Professores por etapa	Anos iniciais	31
	Anos finais	134
	Ensino médio	31
Matrículas por etapa	Creche	67
	Pré-escola	513
	Anos iniciais	1.939
	Anos finais	1.450

<sup>23</sup> Disponível em: <https://belterra.pa.gov.br/municipio.php>. Acesso em: janeiro de 2022.

Ensino Médio	942
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	345
Educação Especial	96

**Fonte:** Plataforma online QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501451-belterra/censo-escolar>

A Figura 16, é uma representação da escola que serviu de campo para esta pesquisa, selecionada a partir de dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Belterra, as informações recolhidas acerca da unidade educacional foram adquiridas por meio de visitas *in loco* e a partir da pesquisa documental, através das quais teve-se acesso ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Bela Terra.

**Figura 15** – Escola Municipal Bela Terra



**Fonte:** Criada por meio de IA (ChatGPT, 2024).

De acordo com informações do Projeto Político-Pedagógico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bela Terra foi fundada, pelo Sr. João Alves Reis, em regime de escola particular, no dia 22 de junho de 1972, após um acordo de várias famílias que sentiram a necessidade de um centro educacional mais próximo de suas casas. Inicialmente, funcionava em um barracão comunitário, contando com um quadro de três professores atuando com uma clientela de vinte e sete alunos.

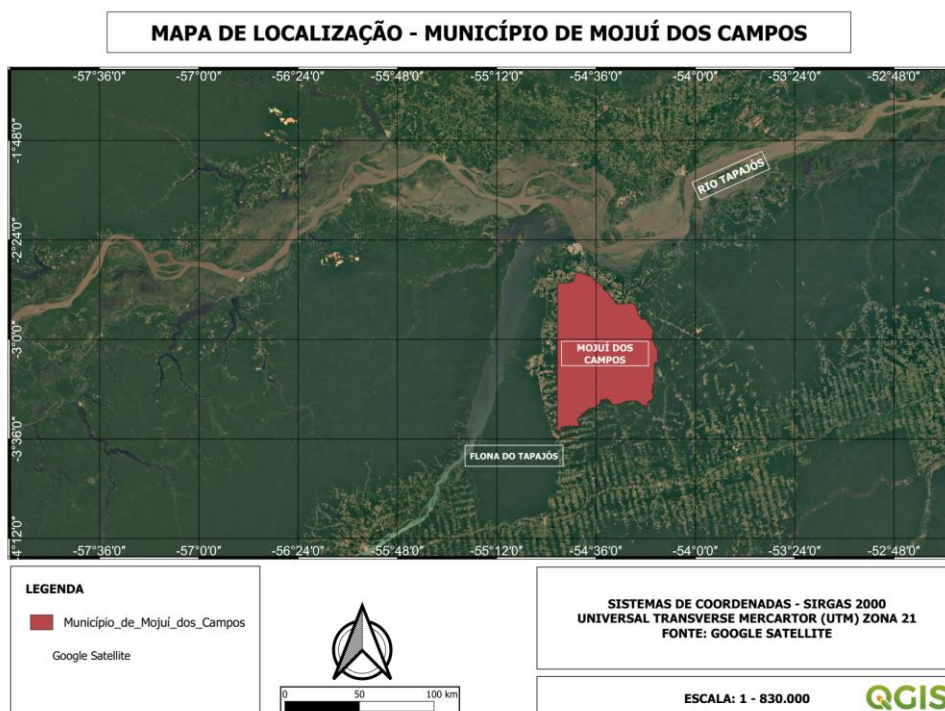
Com o crescimento do número de alunos, houve interesse de várias pessoas, entre elas, o saudoso Mário Henrique da Cunha que lutou para que a escola funcionasse em regime municipal sob a responsabilidade da SEMED de Santarém, conquista realizada no ano de 1978. Assim, com a resolução nº 235/95 do C.E. E, o novo estabelecimento de ensino passa a ser

chamado Escola Municipal de 1º grau "Bela Terra", esta foi transferida para o antigo Clube House (hoje Câmara Municipal de Belterra). Em 26 de setembro de 1998, a referida instituição é definitivamente transferida para o novo prédio, construído com verbas do FUNDEF (MEC) e apoio da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação.

Em 16/04/1998 é realizada a emenda que concede a autorização para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e a E.M.E.F. "Bela Terra" (já a nova nomenclatura) passa a ser vinculada à Belterra, Município recém criado. E em 2005, foi implantado o Ensino de 5ª a 8ª série sob a resolução nº452 de 26/12/2005. Atualmente, a escola funciona com a Resolução Provisória nº 005/2019 do COMEB (Conselho Municipal de Educação). Conta com um corpo discente de 682 alunos atendidos de 1º ano a 9º ano. ESTRUTURA FÍSICA: 13 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 cozinha com área coberta, 03 banheiros sendo 01 dos funcionários e 02 de alunos, 01 sala de arquivo, 01 quadra de esportes. ESTRUTURA DA ESCOLA: Alvenaria, telha de barro. NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS: 02 Gestores Escolares, 02 Coordenadoras Pedagógicas, 22 Professores, 01 Professora mediadora, 01 Professora Cuidadora, 01 Secretária, 02 Auxiliares de secretaria, 06 Apoios operacionais. NÚMEROS DE ALUNOS: Fundamental Anos Iniciais: 438 alunos, Fundamental Anos Finais: 245 alunos, Turno Matutino: 329 alunos, Turno Vespertino: 354 alunos, Total: 683 alunos; HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO - Matutino: 07h e 30min às 12h e 15min, Vespertino: 13h e 30min às 18h e 15 min.

– *Município de Mojuí dos Campos: o Capim dos Campos*<sup>24</sup>

**Figura 16** – Município de Mojuí dos Campos/Pará/Brasil



**Fonte:** QGIS software livre multiplataforma do Sistema de Informações Geográficas (SIG). Elaboração: Pablo Guimarães (2025).

Mojuí dos Campos é um município que se estende por 4 988,2 km<sup>2</sup> e contava com 16 084 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 3,2 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. Vizinho dos municípios de Belterra e Santarém, Mojuí dos Campos se situa a 28 km a Sul-Leste de Santarém a maior cidade nos arredores<sup>25</sup>.

A história da cidade de Mojuí dos Campos começou por volta de 1914, quando dezenas de famílias nordestinas chegaram ao local formando o pequeno povoado de Mojuí que pertencia ao município de Santarém. Na época devido à forte seca no Nordeste muitas famílias migraram para o pequeno povoado que apresentava melhores condições de vida incluindo possibilidade de plantio. Em 1952 registrou-se a chegada de cerca de 50 famílias vindas do Ceará que se instalaram no povoado (IBGE, s/d).

<sup>24</sup> A origem do nome da vila deu-se pelo fato de que nos primórdios da década de 1910 as primeiras famílias que chegaram encontraram áreas cobertas de capins que na época eram conhecidos por Mojuí. Assim denominando-se de Mojuí dos Campos ou Capim dos Campos. Disponível em: <https://www.mojuidoscamos.pa.gov.br/>. Acesso em: janeiro de 2022.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-mojui-dos-campos.html>. Acesso em: janeiro de 2022.

De acordo com dados da prefeitura do município sua emancipação política ocorreu em 01 de janeiro de 2013, após constantes reivindicações por sua emancipação, conforme destacado a seguir:

Com o passar dos anos o progresso e o desenvolvimento da Vila deixavam clara a necessidade de emancipação e as primeiras lideranças começaram a trabalhar neste processo de separação. Dois plebiscitos foram realizados, o primeiro em 1995 e o segundo em 1999, quando uma votação expressiva em favor da separação da Vila de Mojuí dos Campos do município de Santarém fortaleceu ainda mais o sentimento de independência dos moradores, o índice de aprovação foi de 84%. Em 2005 uma comissão pela emancipação de Mojuí dos Campos foi a Brasília lutar pela criação do município. Em maio de 2009 o Tribunal Superior eleitoral - TSE aprovou o plebiscito de 1999 por recomendação da Procuradoria Geral Eleitoral que emitiu parecer favorável assinado pelo vice-procurador eleitoral, Francisco Xavier Pinheiro Filho. Em 2010 o Tribunal Regional Eleitoral – TRE marcou para o dia 28 de março as primeiras eleições do novo município, mas uma decisão inesperada mudaria o rumo dos acontecimentos. No dia 11 de março às 11 horas da manhã, dezessete dias antes das eleições o TRE suspendeu o processo eleitoral. Somente em 2012 os anseios da população de Mojuí dos Campos de ver concretizado o sonho da emancipação aconteceu e a população foi as urnas eleger seu primeiro prefeito municipal e vereadores. No dia 1º de janeiro de 2013 o prefeito tomou posse junto com os vereadores, compondo dessa forma o primeiro Executivo e Legislativo municipal marcando de fato o nascimento do município de Mojuí dos Campos (Mojuí dos Campos, s/d).

É o mais recente município da RMS, aprovado pela “Lei Estadual nº 6.268, de 27 de dezembro de 1999 que elevou o então Distrito Mojuí dos Campos à categoria de município, sendo efetivado como tal em 2013, com a posse do primeiro prefeito” (Tourinho; Pinheiro; Bello, 2017, p.18-19).

No que tange aos aspectos educacionais do município, destacam-se os seguintes: Escolas 59 (pública, rural e urbana); Professores por etapa – Anos iniciais 87, Anos finais 189, Ensino Médio 36; Matrículas por etapa – Creche 0 matrículas, Pré-escola 637 matrículas, Anos iniciais 1.917 matrículas, Anos finais 1.709 matrículas, Ensino Médio 964 matrículas, EJA 0 matrículas, Educação Especial 213 matrículas, esses índices sinalizam o panorama da educação no contexto de Mojuí dos Campos. Como destacado na Tabela 14.

**Tabela 14** – Dados educacionais de Escolas do Município de Mojuí dos Campos (2022)

<b>Indicador</b>		<b>Quantidade</b>
Total de escolas (pública, rural e urbana)		59
Professores por etapa	Anos iniciais	87
	Anos finais	189
	Ensino médio	36
Matrículas por etapa	Creche	-
	Pré-escola	637
	Anos iniciais	1.917
	Anos finais	1.709
	Ensino Médio	964

EJA (Educação de Jovens e Adultos)	-
Educação Especial	213

**Fonte:** Plataforma online QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1504752-mojui-dos-campos/censo-escolar>

A Figura 17, é uma representação da escola que serviu de campo para esta pesquisa, selecionada a partir de dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Mojuí dos Campos, as informações recolhidas acerca da unidade educacional foram adquiridas por meio de visitas *in loco* e a partir da pesquisa documental, através das quais teve-se acesso ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Capim dos Campos.

**Figura 17** – Escola Municipal Capim dos Campos



**Fonte:** Criada por meio de IA (ChatGPT, 2024).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Capim dos Campos, localizada no município de Mojuí dos Campos, no estado do Pará, é uma escola pública municipal, urbana, ligada à rede oficial de ensino da cidade. De acordo com informações do Projeto Político-Pedagógico foi construída em 1984, tendo como liderança da construção o Sr. Araújo que a frente dos trabalhos conseguiu que fosse inaugurada em agosto do mesmo ano, passando a funcionar com turmas cedidas. Em 1985 a Escola passou a funcionar com turmas próprias, oferecendo o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries nos turnos matutino e vespertino. Em 1993, teve suas atividades suspensas. em virtude de dificuldades no abastecimento de água, transferindo os alunos para outra escola da comunidade.

A partir de 1994 seus trabalhos foram reiniciados, somente com turmas de 1ª série no turno matutino e uma turma de supletivo no turno noturno. Em 1995, foi implantada a 1ª turma de Educação Infantil que funcionava em um barracão construído por membros da comunidade escolar. Até meados de 1998, a escola sofria com a falta d'água, a qual dificultava o seu funcionamento, porém, no mês de setembro do referido ano foi inaugurado um poço artesiano e feito uma ampliação e reforma na estrutura física da escola, o que facilitou o desenvolvimento das atividades do educandário.

Com o passar dos anos outras melhorias aconteceram como: a Criação do Conselho Escolar, implantação de turmas de 5ª a 8ª série e Supletivo, aquisição de um terreno para realização de atividades físicas, implementação de programas de combate à repetência e evasão. Em 2001 com o sistema de nucleação do município tornou-se Polo de sete escolas anexas. A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino com o total de 643 alunos, divididos em 32 turmas. Nestes turnos constam Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos com turmas de a 6º ao 9º ano. O quadro de funcionários é assim constituído: 01 diretora, 1 vice-diretor, pedagogo(s), 01 secretária, 03 auxiliares administrativos, 03 vigias, 08 serventes e 38 professores. A instalação da escola em sua estrutura física possui as seguintes dependências: 09 salas em alvenaria e mais 05 salas em madeira, construídas pela comunidade escolar para atender a demanda de alunos, 04 banheiros normal, 02 banheiros para Educação Infantil, 01 banheiro para aluno com deficiência, 01 cozinha, 01 secretaria, 01 sala de professor com banheiro. Conforme o sistema de nucleação a Escola Municipal Capim dos Campos, atualmente presta assistência administrativa e pedagógica a 02 classes externas. Atualmente, atende Educação Infantil e Ensino Fundamental, com turmas de pré-escola, anos iniciais e anos finais. Também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais e Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo curso de Libras e recursos para autonomia de alunos com deficiências.

#### **4.2 A gestão escolar nos municípios da Região Metropolitana de Santarém**

A gestão escolar nos municípios da Região Metropolitana de Santarém, organiza-se conforme a legislação que orienta a educação municipal dessa região amazônica. A educação municipal na RMS é regida por dispositivos legais que disciplinam a organização do Sistema Municipal de Ensino (SME)<sup>26</sup>. De acordo com Hora (2014, p. 178), os sistemas municipais de

---

<sup>26</sup> “Art. 6º Entende-se por Sistema Municipal de Ensino, o conjunto de instituições de ensino, públicas ou privadas, de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, e de órgãos educacionais - administrativos, normativos

educação, constituídos por instituições de ensino fundamental e médio municipais, e de educação infantil públicas e privadas, além dos órgãos municipais de educação, “[...] exercem ação distributiva em relação às normas complementares para o seu âmbito de atuação, assim como autorizar, credenciar e supervisionar suas escolas”.

Desse modo, na gestão do sistema de ensino e das escolas o município deverá, fundamentalmente, administrar, em níveis diferentes, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto de qualidade da educação que deseja expresso por sua proposta educacional, orientado por um paradigma de homem e sociedade. Tal proposta, que estará presente tanto no Plano Municipal de Educação como no Projeto Político-Pedagógico da escola, indicará a cidadania a ser construída, estabelecerá a finalidade do sistema e caracterizará a especificidade da organização escolar, identificada pela leitura crítica das demandas da sociedade e dos espaços abertos nas diretrizes oficiais (Hora, 2014, p. 178).

Como destacado na citação, Hora (2014) ressalta o papel da gestão do sistema de ensino municipal e suas incumbências, articulando três dimensões essenciais da gestão educacional, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto de qualidade da educação expresso em sua proposta educacional, considerando a relação homem e sociedade. Nesse sentido, deve ser uma ação intencional e politicamente situada, ou seja, a gestão deve estar comprometida com um projeto de sociedade e uma concepção de ser humano que se quer formar – cidadãos críticos, éticos e participativos (Saviani, 2011).

Conforme enfatiza a autora a proposta educacional se concretiza em dois instrumentos fundamentais: o Plano Municipal de Educação (PME) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, nos quais se expressam a finalidade da educação, os objetivos da gestão e as estratégias de atuação pedagógica. É importante frisar que a organização da educação escolar nos municípios será regida por legislação própria, que deverá expressar a finalidade do sistema e caracterizar sua especificidade. Nesse sentido, enfatizamos aspectos legais da organização dos SME dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos.

No município de Santarém a Lei Nº 17.865, de 03 de Novembro de 2004, que trata da organização do SME, sobre a educação municipal, traz nos seguintes artigos que,

Art. 1º Esta Lei **disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Santarém**, com ênfase na **educação escolar** que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Art. 2º A **Educação Municipal** deverá ser pautada pelos princípios da equidade, da **democracia**, do respeito às diversidades culturais e de gênero (Santarém, 2004, p.1, grifos nossos).

---

e de apoio técnico, como elementos distintos, mas interdependentes, que interagem entre si com unidade e coerência, visando ao desenvolvimento do processo educativo” (Santarém, 2004, p. 3).

Como citado, os artigos 1 e 2 dispõem sobre a organização da educação no município de Santarém no que tange à educação escolar, desenvolvida nas instituições de ensino, além disso, o Art. 2 ressalta que a educação municipal deve pautar-se em princípios da equidade, democracia e respeito às diversidades, que são elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural, que priorize todos os indivíduos independente de condição social, econômica, cultural, étnica, etc. oportunizando o acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, a educação deve ser compreendida como um direito de todos e como instrumento de transformação social, sendo dever do Estado garantir sua universalização com qualidade e justiça (Brasil, 1988; Saviani, 2011).

Nesse seguimento, como destacado no Art. 2 da Lei Nº 17.865/2004 que trata da organização do SME em Santarém, dá-se relevo ao princípio da democracia, que deve pautar a educação no município. Para tanto, reforça no capítulo III esse pressuposto, dando ênfase para a gestão democrática do ensino público municipal, preceitua que,

**Art. 22 A gestão democrática do ensino público municipal será definida em legislação própria com observância dos seguintes princípios:**

I - garantia de padrão de qualidade na oferta da educação escolar;

II - **participação** dos profissionais da educação, dos pais ou responsáveis e dos alunos na elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola;

III - **participação** dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola;

IV - **participação** da comunidade escolar e local em conselhos escolares e/ou equivalentes;

V - graus progressivos de **autonomia** das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público;

VI - liberdade de **organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, grêmios ou outras formas;**

VII - transparência e eficiência em todas as etapas dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros;

VIII - compromisso com a proficiência de todos os alunos das unidades de ensino;

IX - **escolha dos dirigentes das escolas públicas municipais por meio de critérios técnicos, legitimação adicional da comunidade e disponibilidade integral ao cargo.**

Parágrafo Único - Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os profissionais da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar.

**Art. 23 A instituições municipais de educação e de ensino contam na sua estrutura e organização com Conselhos Escolares do qual participam o diretor da escola e representantes da comunidade escolar local.**

**Art. 24 A escolha dos diretores das escolas públicas ocorrerá por meio de critérios de competência técnica** através de prova de conhecimento.

**Art. 25 A composição, atribuições e funcionamento dos Conselhos Escolares e a forma de escolha dos diretores das escolas públicas municipais** serão regulamentados em lei própria.

**Art. 26 A autonomia financeira das unidades escolares** será assegurada na lei, pela destinação periódica de recursos visando ao seu regular funcionamento e à melhoria do padrão de qualidade do ensino (Santarém, 2004, p. 7-8, grifos nossos).

Assim sendo, a legislação municipal estabelece a gestão democrática como princípio orientador do Sistema Municipal de Ensino, como apresentado nos artigos 22 a 26 que descrevem os seguintes dispositivos: participação dos profissionais da educação, pais e alunos na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e na proposta pedagógica; autonomia progressiva das escolas nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira; existência obrigatória de Conselhos Escolares com função deliberativa e consultiva; critérios técnicos para a escolha dos gestores escolares.

A gestão democrática na escola se fundamenta na participação efetiva de todos os sujeitos do processo educativo – professores, alunos, pais, funcionários e comunidade – nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. Segundo Paro (2007), uma gestão democrática deve promover o compartilhamento do poder, estimulando a autonomia e o protagonismo coletivo, superando a centralização autoritária e burocrática. Para esse autor, a escola democrática deve servir aos interesses da classe trabalhadora, possibilitando a emancipação social dos sujeitos.

Em continuidade, sobre o SME de Santarém, faz-se referência à cidadania a ser construída, que o foco da educação deve ser a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de compreender e participar criticamente da sociedade. Esse ponto é central na gestão democrática, que conforme Paro (2007), só se efetiva quando o espaço escolar se organiza para permitir o exercício efetivo da cidadania e o compartilhamento do poder decisório a partir da efetiva participação, na seção I, dos objetivos da educação municipal, ressalta-se que,

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

**I - formar cidadãos participativos capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidade;**

II - garantir aos educandos igualdade de acesso, reingresso, permanência e sucesso na escola;

III - assegurar padrão de qualidade na oferta da educação escolar;

**IV - promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do Sistema Municipal de Ensino;**

V - favorecer a inovação do processo educativo valorizando o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

VI - valorizar os profissionais da educação municipal;

**VII - garantir a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;**

VIII - Garantir no processo educativo o respeito à liberdade e apreço à tolerância;

IX - garantir a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais do município;

X - atuar de forma integrada, promovendo a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino do município;

**XI - garantir a liberdade de aprender, ensinar, valorizando a experiência extracurricular** (Santarém, 2004, p. 1-2, grifos nossos).

No capítulo VI, da lei que rege a organização do SME de Santarém, ressalta-se as incumbências dos profissionais da educação, dentre estes, damos relevo ao participante desta pesquisa, o gestor escolar (diretor escolar ora citado nas diretrizes legais dispostas nos documentos oficiais dos municípios da RMS), que em conformidade com esse aporte legal, no exercício da sua atuação profissional deve:

**I - coordenar a elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE;**

**II - administrar o seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;**

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas - aula estabelecidas;

IV - garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;

VII - informar aos pais ou responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como a execução do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE;

VIII - o diretor da unidade de ensino deverá apresentar prestação de contas e avaliação do processo administrativo, pedagógico e financeiro bimestralmente a comunidade escolar;

IX - programar mensalmente, as horas atividade do corpo docente da unidade de ensino e comunicar as ausências e freqüências dos mesmos à Secretaria Municipal de educação;

X - Conhecer, interpretar, analisar e difundir junto a comunidade escolar as principais leis e normas que regem a educação no âmbito Nacional, estadual e Municipal, encorajando a conhecerem seus direitos e responsabilidades para que continuamente aprendam a formular e exprimir suas preferências e demandas junto à escola;

XI - Aplicar e fazer cumprir as normas regimentares sobre pessoal, incluindo lotação, freqüência, abono de faltas, licenças, assim como a avaliação de desempenho dos servidores e enviar os relatórios solicitados nos prazos determinados pela Secretaria Municipal de Educação;

XII - Encaminhar para a instância superior, processo administrativo disciplinar referente ao pessoal, no âmbito da escola, ouvido o Conselho Escolar dentro das normas gerais emanadas pela Secretaria Municipal de Educação;

**XIII - Coordenar com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Administrativo - Financeiro - Pedagógico, através do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, observadas as políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação;**

XIV - Pactuar as metas do Plano Anual da Escola com a Secretaria Municipal de Educação nos primeiros trinta dias do ano letivo em curso, objetivando o cumprimento das mesmas em prol do sucesso dos alunos;

XV - Operar o cotidiano da escola, não permitindo alterações, interrupções, mudanças no calendário e outras interferências em questões gerenciais sem prévia reavaliação do planejamento da escola;

XVI - Apresentar, anualmente, à Secretaria de Educação e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola PDE, a avaliação interna e externa da escola e as propostas que visem a melhoria na qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

XVII - Acompanhar diariamente a freqüência dos alunos, professores e demais servidores, comunicando aos pais quando a ausência do aluno for superior a três dias consecutivos, a fim de assegurar a freqüência diária do aluno na escola, e, sempre que se configurar omissão dos pais ou responsáveis acionar o Ministério Público;

XVIII - Prover a Unidade Escolar de programas de voluntários e parceiros para colaborar com os objetivos e metas prioritárias da escola (Santarém, 2004, p. 16-17, grifos nossos).

Dessa forma, estabelece-se as atribuições legais do gestor escolar no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Santarém, os incisos VI, VII, VIII, XIII e XVI reforçam o princípio da gestão democrática, por meio da participação e articulação com as famílias, prestação de contas à comunidade escolar e trabalho conjunto com o Conselho Escolar. Nesse dispositivo legal é ressaltado um instrumento indispensável à gestão democrática, como assinala Libâneo (2004, p. 102) a “[...] participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

O município de Belterra, também segue na perspectiva de instituir dispositivos legais que se articulem aos de âmbito nacional, assim, a organização do Sistema Municipal de Ensino é regida pela Lei nº 221 de 03 de Dezembro de 2013, que acerca da educação municipal preceitua que,

Art. 1º Esta lei dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Município de Belterra Pará, com ênfase na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

Art. 2º **O Sistema Municipal de Ensino é a organização inerente à educação no âmbito deste município, mediante regime de colaboração entre as diferentes esferas administrativas**, atendidas as determinações legais de âmbito nacional, a articulação com as normas do Sistema Estadual de Ensino, nos termos da Lei nº 6.170/98, assegurada a sua autonomia, peculiaridade e identidade própria (Belterra, 2013, n.p., grifos nossos).

Para tanto, a Lei nº 221 de 03 de Dezembro de 2013, que trata da organização do SME de Belterra, apresenta na seção I, os princípios e fins da educação escolar municipal, como seguem:

**Art. 3º - A educação escolar no município de Belterra fundamenta-se nos seguintes princípios:**

- I - igualdade de condições para acesso, permanência e sucesso na escola;
- II - liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - coexistência de escolas públicas e privadas;
- V - gratuidade de ensino público em escolas públicas municipais;
- VI - gestão democrática do ensino, na forma desta Lei;**
- VII - valorização dos profissionais da educação;
- VIII - valorização da experiência extraescolar;
- IX - promoção da interação entre escola, comunidade e movimentos sociais;
- X - promoção da justiça, da igualdade e da solidariedade;
- XI - respeito à liberdade, aos valores e às capacidades individuais, ao estímulo e à propagação dos valores coletivos e comunitários, e de defesa do patrimônio público;
- XII - valorização das culturas local e regional;
- XIII - vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando o ambiente sócio-econômico-cultural; e,
- XIV - garantia do padrão de qualidade.

**Art. 4º A educação escolar, inspirada nos princípios da democracia, da liberdade e da igualdade**, nos ideais de solidariedade humana, do bem-estar e de respeito à natureza, tem por fins:

- I - o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;**

**II - a formação de cidadãos capazes de compreender, de criticar a realidade social e de ter consciência de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo os valores éticos e o aprendizado da participação;**

**III - o preparo para o exercício da cidadania, da compreensão e do exercício do trabalho, mediante ao acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico, artístico e ao desporto;**

IV - a produção e a difusão do saber e do conhecimento;

V - a valorização e a promoção da vida;

VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política;

VII - a qualificação ou requalificação profissional do cidadão (Belterra, 2013, n.p., grifos nossos).

Como descrito o postulado legal previsto no Sistema Municipal de Ensino de Belterra (Lei nº 221/2013, Art. 3º e 4º) estabelece um conjunto de princípios e fins da educação escolar que expressam um alinhamento com os dispositivos da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. A redação contempla tanto aspectos normativos nacionais quanto especificidades locais, especialmente na valorização da cultura regional e na vinculação da escola ao contexto socioeconômico e cultural do município.

No que diz respeito a gestão democrática, o SME do município de Belterra, prevê que,

**Art. 25 A gestão democrática do ensino público, nos termos constitucionais e da legislação vigente, norteia a definição, a execução e a avaliação de políticas e planos educacionais no Município,** pela efetiva participação de instituições e entidade socioeducacionais e afins, atuantes no Sistema Municipal de Ensino.

**Art. 26 A gestão democrática do ensino público municipal deve observar os seguintes princípios:**

**I - a participação** da comunidade escolar na elaboração, implementação, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola;

**II - a participação** da comunidade escolar em conselhos escolares;

**III - a liberdade de organização** dos segmentos da comunidade escolar em associações, grêmios ou afins em consonância com as disposições pertinentes do Regimento Escolar;

**IV - a transparência e corresponsabilidade dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, assegurando autonomia às Escolas;**

**V - a descentralização das decisões sobre o processo educacional.**

**Parágrafo Único.** Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis legais, os trabalhadores da educação, demais servidores públicos em exercício na escola e Conselho Escolar.

**Art. 27 As Escolas Públicas do Sistema Municipal de Ensino devem considerar, no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico, parâmetros da política educacional do Município, assegurando a autonomia da gestão escolar nos termos do artigo 15 da Lei Nº. 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996** (Belterra, 2013, n.p., grifos nossos).

O município de Belterra nos termos da lei orienta a adesão à gestão democrática como um princípio do seu sistema educacional, como apresentado nos Art. 25, 26 e 27 e dá enfoque aos seguintes aspectos: participação efetiva da comunidade na construção da proposta pedagógica; liberdade de organização de grêmios e associações escolares; institucionalização

dos Conselhos Escolares como instâncias de deliberação e fiscalização; processo eleitoral direto para escolha de gestores escolares, com critérios técnicos e participação da comunidade, conforme os postulados a seguir.

Na seção I, do Conselho escolar, a lei de criação do SME de Belterra, preceitua que,

**Art. 28 As escolas do Sistema Municipal de Ensino devem manter, em sua estrutura, organização e funcionamento, Conselhos Escolares, por serem a expressão de gestão democrática e instância máxima consultiva, deliberativa, fiscalizadora e propositiva.**

**Art. 29** Os Conselhos Escolares, órgãos colegiados integrantes da organização e do funcionamento de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem como finalidades:

**I** - concorrer para consolidar o processo educativo, buscando corresponsabilidade e socialização do processo decisório pelo fortalecimento, enriquecimento e qualificação do Projeto Político Pedagógico da Escola; e,

**II** - promover a integração entre os vários segmentos que participam do processo educativo na escola, viabilizando o exercício democrático como forma de aprendizado e de exigência de cidadania.

**Art. 30 As diretrizes gerais quanto à eleição, atribuições, composição e funcionamento do Conselho Escolar devem ser dispostas em normas específicas a serem exaradas pelo Conselho Municipal de Educação, assegurando, nos termos cabíveis, a autonomia do Regimento da Escola.**

**Art. 31** As escolas comunitárias e/ou filantrópicas, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, contempladas sistematicamente com recursos públicos, obrigatoriamente devem providenciar em sua organização, a constituição e o funcionamento de Conselhos Escolares (Belterra, 2013, n.p., grifos nossos).

A seção II, da Eleição de Gestores (as) das instituições educacionais públicas, traz as seguintes asserções,

**Art. 32 O (a) gestor (a) das escolas públicas integrantes do Sistema Municipal de Ensino deve ser escolhido (a) democraticamente, por meio de processo eleitoral, pela comunidade escolar, no contexto das diretrizes e princípios do Projeto Político Pedagógico em vigor na escola.**

**I - o Conselho Escolar deve ser o coordenador do processo eleitoral no âmbito das escolas do Sistema Municipal de Ensino.**

**II** - a eleição deve ser direta, secreta e facultativa, por meio do voto universal, garantida a participação da comunidade escolar, e possibilitada a utilização de recurso eletrônico enquanto processo educativo.

**III** - eleição aos cargos de Gestor(a) e Vice-gestor(a) das escolas públicas integrantes do Sistema Municipal de Ensino, pela comunidade escolar por meio do sufrágio universal e secreto, deve considerar os seguintes pré-requisitos:

**a)** formação em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia;

**b)** formação em Curso de Licenciatura afim com habilitação títulos de especialização em Gestão Escolar, em Administração Escolar, Mestrado ou Doutorado na área de Educação;

**c)** três anos de efetivo exercício do magistério em escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino;

**d)** ser do quadro efetivo dos servidores municipais do magistério;

**e)** apresentação de plano de trabalho;

**f)** atendimento à legislação municipal específica.

**IV** - baseado na responsabilidade social da escola e na perspectiva de formação cidadã, o processo eleitoral tratado deve assegurar dimensão educativa ao longo de todas as suas fases e procedimentos previstos.

V- a Secretaria Municipal de Educação deve contribuir para a transparência e lisura do processo eleitoral, viabilizando as condições materiais para a sua adequada realização.

VI - os candidatos ao processo eleitoral devem apresentar previamente sua proposta de trabalho à ampla apreciação da comunidade escolar.

**Art. 33** O resultado final do processo eleitoral deve ser encaminhado pelo Conselho Escolar à Secretaria Municipal de Educação para as providências devidas quanto à nomeação do candidato (a) eleito (a).

**Art. 34 O mandato dos gestores (as) das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino deve ser de três anos, com direito a reeleições.**

Parágrafo único: O Gestor eleito permanecerá na função desde que, na avaliação de desempenho anual obtenha média superior a cinquenta por cento.

**Art. 35** As diretrizes gerais para o processo eleitoral de gestores (as) de escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino devem estar dispostas em normatização específica do Conselho Municipal de Educação, em consonância com o art. 64 da Lei No. 9.394/96, de 20-12-1996, assegurada nos termos cabíveis, a autonomia da escola (Belterra, 2013, n.p., grifos nossos).

No que tange ao município de Mojuí dos Campos, quanto à organização do seu sistema de ensino, esse é disciplinado pela Lei nº 151, de 26 de Abril de 2022, que traz orientações quanto à educação escolar ofertada. Desse modo, preceitua no “Art. 1º Esta Lei disciplina a organização do Sistema Municipal de Educação do Município de Mojuí dos Campos, Estado do Pará, com ênfase na educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Mojuí dos Campos, 2022, p. 1). Destacamos ainda, que a lei do SME estabelece princípios que orientam o desenvolvimento da educação no município, como observa-se a seguir.

Art. 2º A educação será desenvolvida com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização do profissional da educação escolar;

VI - **gestão democrática do ensino público;**

VII - garantia do padrão de qualidade;

VIII - valorização da experiência extraclasse;

IX - respeito à liberdade e apreço à tolerância (Mojuí dos Campos, 2022, p. 1, grifo nosso).

No que diz respeito à gestão democrática a lei que disciplina a organização da educação escolar em Mojuí dos Campos, traz em seu capítulo III que,

**Art. 31.** A gestão democrática do ensino público, nos termos da legislação vigente e das disposições desta Lei, norteará a definição, a execução e a avaliação de políticas e planos educacionais no Município, pela efetiva participação de instituições e entidades sócia-educacional e afim, atuante no sistema de ensino.

**Art. 32.** A gestão democrática do ensino público municipal observará os seguintes princípios:

I - participação da comunidade escolar na elaboração, implementação, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, sobretudo dos docentes, pais e/ou responsáveis de alunos;

II - participação da comunidade em conselhos escolares;

III - liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, grêmios ou outras formas, em consonância com as disposições pertinentes do regimento escolar;

IV - transparência e corresponsabilidade dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, assegurados em graus progressivos de autonomia às instituições educacionais;

V- descentralização das decisões sobre o processo educacional.

**Parágrafo único.** Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os trabalhadores da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar.

**Art. 33.** As instituições educacionais da rede pública municipal de ensino considerarão em seu Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico próprio, parâmetros da política educacional do Município, assegurada à autonomia da gestão escolar nos termos do artigo 15, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Mojuí dos Campos, 2022, p. 11, grifo nosso).

#### **DO CONSELHO ESCOLAR**

**Art. 45. As instituições da rede pública municipal de ensino contarão na sua estrutura organizacional com Conselhos Escolares, enquanto expressão de gestão democrática e instância máxima deliberativa, consultiva, fiscalizadora e propositiva.**

Parágrafo único. O Conselho Escolar, órgão colegiado integrante da organização e funcionamento das escolas e instituições de Educação Infantil terá como finalidade básica:

I - concorrer para consolidar o processo educativo, buscando corresponsabilidade e socialização do processo decisório pelo fortalecimento, enriquecimento e qualificação do Projeto Político Pedagógico da Escola.

II - promover a integração entre os vários segmentos que participam do processo educativo na escola, viabilizando o exercício democrático e cidadão.

**Art. 46.** As instituições educacionais, integrantes do sistema de ensino contemplado sistematicamente com recursos públicos, providenciarão na sua organização e funcionamento, a constituição de Conselhos Escolares de que trata o art. 47 da presente Lei (Mojuí dos Campos, 2022, p. 14, grifo nosso).

#### **SEÇÃO II DAS FUNÇÕES DE DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO**

**Art. 47. Os cargos de Diretor e Vice-diretor são de livre nomeação e exoneração do Prefeito,** podendo ser precedida ou não por eleição municipal.

I - poderão ocupar a função de Diretor ou de Vice-diretor os seguintes profissionais:

a) Pedagogos;

b) Profissionais com formação em Magistério ou curso superior na área de Educação com especialização em gestão escolar.

§1º Profissionais com formação em pedagogia não necessitarão de especialização em gestão escolar (Mojuí dos Campos, 2022, p. 14-15, grifo nosso).

#### **CAPÍTULO IV**

#### **DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**Art. 48.** A educação escolar municipal abrangerá as seguintes etapas da educação básica:

I - creches e educação infantil

II - Ensino Fundamental

III - Educação de Jovens e Adultos (EJA)

(Mojuí dos Campos, 2022, p. 15, grifo nosso).

De acordo com os preceitos legais do Sistema Municipal de Ensino de Mojuí dos Campos (Lei nº 151/2022) supracitados, reconhece-se e normatiza-se a gestão democrática como princípio estruturante da educação local, no entanto, compreendemos que contradições

práticas podem limitar a efetivação desse modelo de gestão. Apesar de mais recente, o sistema de ensino de Mojuí dos Campos prevê a gestão democrática, contemplando no âmbito legal a participação da comunidade na elaboração e avaliação da proposta pedagógica; estruturação dos Conselhos Escolares instância máxima deliberativa, consultiva, fiscalizadora e propositiva; garantia de autonomia escolar. Entretanto, a escolha dos gestores ainda é prerrogativa do executivo municipal, podendo ou não ser precedida de eleição. Esse aspecto incide sobre a limitação no processo democrático em Mojuí, pois a não obrigatoriedade da eleição fragiliza o princípio de representatividade e corresponsabilidade, elemento indispensável para uma gestão democrática efetiva.

Tendo em vista que, a gestão democrática implica autonomia pedagógica, valorização da coletividade e organização institucional voltada para a formação crítica do sujeito. É, portanto, uma mediação entre as políticas públicas e as práticas escolares que visa a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada (Libâneo, 2004). No que concerne à gestão democrática Cury (2007, p. 489) destaca

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialógica, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados.

Como indicado a gestão democrática é um princípio norteador das políticas educacionais brasileiras, instituído pela Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Art. 3º, inciso VIII). No contexto da Região Metropolitana de Santarém (RMS), os municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos possuem dispositivos legais que explicitam esse modelo de gestão e suas implicações para o funcionamento das instituições escolares.

A partir da conjuntura de organização dos sistemas municipais de ensino, de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, criados respectivamente nos anos de 2004, 2013 e 2022, notam-se elementos provenientes das formas de organização educacional de cada município, demos destaque aos dispositivos legais que trazem aspectos relevantes para a identificação de asserções no que tange ao papel e atuação do gestor escolar nas instituições de ensino, que são reiterados na próxima subseção.

Nessa direção, concebemos que a função do gestor escolar vem sendo referenciada nos dispositivos legais que orientam os sistemas municipais de ensino na Região Metropolitana de Santarém, a partir disto, estabelece-se diretrizes para a sua atuação enquanto profissional da

educação, assim sendo, nesta pesquisa, como ressaltado nas seções anteriores, temos a intenção de compreender a atuação do gestor escolar na implementação da Política indutora de Educação Integral em três escolas públicas municipais, visando conhecer singularidades e recorrências nas práticas de gestão diante dessa política.

### **4.3 Os gestores das escolas públicas municipais frente à política indutora de Educação Integral na RMS**

As políticas indutoras da educação integral implementadas na Região Metropolitana de Santarém se configuraram tendo como referência as políticas de fomento do governo federal à ampliação da jornada escolar, materializadas nos Programas Mais Educação e o Novo Mais Educação nas redes estaduais e municipais de ensino. Essas iniciativas produziram processos de (re)organização das escolas, o que fez emergir novos desafios para os gestores escolares em relação às dimensões administrativa, pedagógica, política e social da escola. Nesse sentido,

Gerir uma escola é um desafio que exige um profundo conhecimento da comunidade escolar. É preciso entender as realidades e as necessidades dos estudantes, suas famílias e seus territórios, para oferecer uma educação integral que atenda às suas demandas. As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais impactam diretamente a educação, exigindo uma constante adaptação e atualização das práticas pedagógicas (Sousa; Colares; Sartori, 2025, p. 12).

Nessa perspectiva, conforme Davis e Grosbaum (2002) o gestor precisa atuar como um “maestro” orquestrando sujeitos e ações em meio as dificuldades e desafios que se apresentam no cotidiano escolar, para tanto, necessita de subsídios teóricos e práticos para exercer sua função nesse complexo ambiente educacional. Buscando compreender a atuação do gestor escolar na implementação da política indutora de Educação integral na Região Metropolitana de Santarém, no período de 2013 a 2022, a presente subseção analisa as ações dos gestores escolares, tendo como referência as entrevistas semiestruturadas realizadas com três gestores das escolas públicas, da área urbana, que aderiram aos programas do governo federal relativas aos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Na seleção das escolas foram utilizados os seguintes critérios: maior número de matrículas e maior número de turmas participantes. Na análise das entrevistas, destacamos o perfil do gestor escolar, sua formação, atuação profissional, conhecimentos acerca da Educação Integral, ações de Educação Integral implementadas na escola em que foi gestor, além da atuação do gestor frente à política indutora de Educação Integral no período que compreende esta pesquisa.

As unidades escolares dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, respectivamente, assim como os entrevistados foram codificados, com a indicação de nomes fictícios para garantir o anonimato. As escolas foram denominadas da seguinte maneira: Escola Pérola do Tapajós, Escola Bela Terra, Escola Capim dos Campos; e os gestores como: Gestor P, Gestor B e Gestor C, que corresponde à letra inicial do primeiro nome de cada escola.

O Quadro 17, apresenta o perfil dos gestores escolares pesquisados.

**Quadro 17** – Perfil dos Gestores das Escolas com Política Indutora de Educação Integral (PME e PNME) dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos campos

Questões orientadoras	Gestor P	Gestor B	Gestor C
Idade	57 anos	51 anos	48 anos
Tempo de atuação na área educacional	34 anos	26 anos	15 anos
Tempo de atuação na gestão escolar	25 anos	11 anos	9 anos
Instituições em que atuou	Rede pública municipal e privada	Rede pública municipal	Rede pública municipal
Formação inicial	Licenciatura em Pedagogia	Graduação em Letras	Licenciatura em Pedagogia
Formação continuada	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Matemática, Administração, Gestão Escolar; mais 20 cursos de aperfeiçoamento	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar; Mestrado em Educação	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão, Supervisão, Neuropsicopedagogia e Coordenação pedagógica
Participação em programas de formação	Cursos ofertados pelas instituições parceiras - Universidade de Tuiuti – PR, PUC-SP, UFOPA, Instituto Ayrton Senna	Cursos ofertados pela UFPA e MEC	Cursos ofertados por programas estaduais e municipais
Acesso à gestão escolar	Indicação e eleição	Indicação; tentativa de eleição sem <i>quórum</i>	Indicação do gestor municipal
Experiência em educação integral	Programa Mais Educação e Novo Mais Educação	Programa Mais Educação e Novo Mais Educação	Programa Mais Educação e Novo Mais Educação
Tempo de atuação nos Programas indutores da Educação Integral	10 anos	6 anos	4 anos

**Fonte:** Entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas pesquisadas. Elaborado pela autora (2024).

Conforme apresentado, o Quadro 17 permite verificar aspectos acerca do perfil dos gestores que atuaram em escolas que implantaram os programas federais indutores da Educação Integral, os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Dentre os aspectos, damos

relevo à experiência profissional, formação inicial e continuada, forma de provimento à gestão escolar e tempo de atuação, expressas por meio do diálogo e reflexões sobre os temas discutidos no momento da entrevista.

Os gestores P, B e C apresentam idades aproximadas (57, 51 e 48 anos), como indicado no quadro, dois com idade superior a 50 anos e um, um pouco mais jovem, apesar de ter 15 anos de experiência na área educacional. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2022) a faixa etária dos gestores escolares no Brasil está entre 40 e 59 anos, perfil que coincide com o dos gestores entrevistados, e no que diz respeito ao magistério a maioria possui entre 11 e 15 anos de experiência acumulada como professor, o que demonstra a experiência prévia dos gestores escolares. Em suma, o tempo de atuação profissional contribui para a consolidação de práticas exercidas no cotidiano escolar que podem conduzir a melhorias nos processos educacionais.

Nesse sentido, quanto à experiência profissional, tempo na educação e gestão, o Gestor P atuou em redes públicas e privadas, com vivência em diferentes contextos educacionais, na educação básica e superior. Em sua fala indica ter o maior tempo de atuação na área educacional (34 anos) e na gestão escolar (25 anos), com ampla experiência no campo educacional e atuação como gestor, e afirma – “Eu diria que eu entrei para ser gestor de escola, ainda com o ensino médio. Fui para a várzea, na época que, chamavam de carência na várzea. Eu tinha feito Ciências Biológicas, nível médio e tinha feito magistério” – o tempo de serviço do gestor reflete suas vivências que teve início ainda com sua formação inicial. A atuação profissional dos Gestores B e C foi exclusivamente na rede pública de ensino, no âmbito municipal.

A Gestora B possui 26 anos na área educacional e 11 na gestão escolar – “como gestora na escola onde eu estou atuando hoje, eu tenho seis anos trabalhando como gestora e em outra escola eu também já fui gestora há cinco anos. Então, já tenho um período de sala de aula como experiência e experiência também como gestão” – como expresso na fala da gestora teve um maior período como professora em sala de aula do que na gestão, apresenta menor tempo de vivências no cotidiano da escola em comparação ao Gestor P. Já a Gestora C indicou uma trajetória mais recente, com 15 anos na educação e 9 na gestão escolar – “[...] iniciei o trabalho na rede pública municipal [...] comecei tendo experiência como professora [...] depois recebi o convite para ser coordenadora pedagógica [...] e logo fui convidada para assumir a vice-direção da escola [...] no ano seguinte, dos dois anos de vice-diretora [...] assumi a direção” – no decorrer de sua trajetória na educação atuou como professora, coordenadora pedagógica e gestora apesar de menor tempo de serviço no trabalho escolar.

Sobre a formação inicial e continuada dos gestores, o Gestor P tem Licenciatura em Pedagogia, além de pós-graduação em Matemática, Administração e Gestão Escolar e um número expressivo de cursos de aperfeiçoamento (mais de 20). Pelo exposto, o gestor busca contínua formação por conceber a importância desta para sua atuação, conforme aponta “[...] E isso foi muito válido, por conta que eu já estava nessas formações e já atuando como gestor. Eu tinha a teoria e me baseava bastante na prática. Então foi possível fazer essa articulação. Eu preciso fazer esse intercâmbio ao mesmo tempo. Ao mesmo que eu estava já praticando, eu estava buscando mais conhecimentos para esta prática”. Há dessa forma, a articulação entre teoria e prática, pois no exercício da gestão continuou buscando a ampliação de conhecimentos para contribuir com suas ações na escola.

A Gestora B tem graduação em Letras e pós-graduação em Gestão Escolar, incluindo Mestrado em Educação, como ressalta no seguinte fragmento “[...] eu fiz a minha graduação [...] em Letras [...] após eu já estar em sala de aula, houve a necessidade, de fazer um curso voltado para gestão escolar. Então [...] a minha pós-graduação [...] é de gestão escolar, [...] pela UFPA”. A gestora afirmou que a formação em gestão escolar subsidiou seu ingresso nessa função na escola, uma vez que “[...] foi aí no momento em que eu passei a ser gestora, então, dentro dos quesitos para ser gestora, tinha que ter também essa formação” (Gestora B). Considerando a necessidade da formação em exercício a gestora realizou cursos para o aperfeiçoamento de suas práticas profissionais, como destaca – “Então, para o meu aperfeiçoamento, [...] fui além, sou mestre na área da educação, [...] eu estou sempre procurando fazer aperfeiçoamento na minha área, faço cursos voltados pelo programa do AVAMEC, [...] temos esse momento de aprendizado”.

A Gestora C é licenciada em Pedagogia e possui cursos de especialização nas áreas da Gestão e Supervisão Escolar, além de Neuropsicopedagogia, como discorre “[...] eu sou licenciada em Pedagogia, [...] pela ULBRA, e tenho várias especializações, porque eu entendo, e sei que é muito importante estas formações, [...] tenho especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico, Supervisão Escolar, [...] Neuropedagogia Clínica Institucional, [...] Pedagogia Gestora, que engloba toda essa questão administrativa e pedagógica, e tenho coordenação pedagógica e planejamento, e tenho vários outros cursinhos livres aí, que eu sempre estou buscando”. A Gestora afirma considerar importante as formações realizadas, inferimos que esse posicionamento reflete a compreensão de que é preciso a formação permanente como contributo ao exercício do seu papel no âmbito escolar. A seguir reitera: – “Para mim, e sempre que eu falo, para o grupo, que a formação continuada, ela é muito importante, porque tudo muda, tudo

muda ao nosso redor, e o nosso trabalho na educação, ele exige que nós estejamos aí, de uma certa forma, atualizados, até porque nós somos formadores” (Gestora C).

Ainda sobre aspectos da formação dos gestores, estes realizaram cursos em programas em instituições descritas no Quadro 15, tais como, o Gestor P na Universidade de Tuiuti – PR, PUC-SP, UFOPA, Instituto Ayrton Senna. Assinalou que – “Esses cursos, por exemplo, que eu fiz pela Universidade de Tuiuti, do Paraná, em gestão para trabalhar com adultos, na educação de jovens e adultos, foi a Secretaria Municipal de Educação que promoveu, em parceria com essas instituições”. Assim sendo, percebe-se que há a oferta de cursos de formação a partir de programas oferecidos pelas instituições elencadas em parceria com a SEMED. A Gestora B também informou que busca participar de cursos para aperfeiçoar sua prática na gestão de escola, como por exemplo, por meio de programas ofertados pelo MEC, em plataformas de aprendizagem on-line e também a partir de parceiras com instituições de ensino superior, como a UFPA, e pontua – “[...] a gente está aqui, eu estou sempre procurando fazer aperfeiçoamento na minha área, faço cursos voltados pelo programa [...] ofertado pelo MEC, e, constantemente, nós temos esse momento de aprendizado”. A Gestora C participou de cursos oferecidos em programas estaduais, além de formações municipais e explicita “[...] eu participei de uma etapa que veio no programa Alfabetiza Pará do governo do estado, e era, tanto para os professores, de primeiro e segundo ano, quanto também tinha aquela etapa que era destinada aos gestores, aquela capacitação”, que participou recentemente para corroborar com seu trabalho como gestora.

As formas de provimento ao cargo de gestão, que possibilitaram aos entrevistados exercerem a gestão escolar foram: indicação política e eleição com a consulta à comunidade escolar. Conforme assinala o Gestor P – “Fiquei o primeiro período, que ainda era indicação. [...] Eu era vice-diretor à noite na escola [...]. Depois, quando veio o período de eleição [...] voltei novamente para ser gestor”; a Gestora B relatou sobre as suas gestões que – “Todas essas foram por indicação. Em 2023 foi a eleição para gestores, no qual nós [...] nos candidatamos, infelizmente não deu *quórum* [...]”; a Gestora C afirma – “[...] fui convidada para assumir a vice-direção da escola, também, onde tive a experiência por dois anos, e, no ano seguinte, dos dois anos de vice-diretora, no ano de 2014, eu assumi a direção da escola [...]”.

As formas de provimento apontadas pelos Gestores, P, B e C, refletem a realidade vivida em muitas redes públicas de ensino no Brasil, onde coexistem diferentes formas de acesso à gestão escolar. Nota-se que a indicação política, ainda é bastante comum em diversos municípios do país, o que pode comprometer os princípios da gestão democrática, tendo em vista que, quando o processo de acesso à gestão não é acompanhado e organizado com base em

critérios técnicos e também sem consulta à comunidade escolar perde-se características ligadas à democracia.

Por outro lado, a eleição com a participação da comunidade escolar, como no caso do Gestor P, está mais alinhada aos preceitos da gestão democrática defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e pelos estudos em gestão escolar (Lück, 2013; Libâneo, 2004; Paro, 2000), que reforçam a importância da legitimidade do gestor junto à comunidade escolar. De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2022) na “[...] rede municipal, predomina o acesso realizado exclusivamente por indicação ou escolha da gestão, ocorrendo em 66,6% das escolas do país”, como reiterado pelas Gestoras B e C, e embora a indicação possa garantir continuidade administrativa, a eleição com ampla participação pode fortalecer o vínculo entre a gestão e a comunidade escolar, além de potencializar a eficácia das políticas públicas como a Educação Integral. Assim sendo, os relatos dos gestores ilustram as formas de provimento do cargo de gestor escolar e reforçam a importância de fortalecer os mecanismos participativos.

No que se refere à experiência em programas de educação integral, os gestores P, B e C apontaram ter participado da implementação dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Dessa forma, indicaram ter acompanhado como gestor escolar a implementação dos dois programas federais para ampliar a oferta da educação em tempo integral, com experiência de, aproximadamente 10, 6 e 4 anos, respectivamente, nesses programas. Inferimos que os aspectos apontados (formação, experiência e tempo de atuação) referente ao perfil dos gestores pesquisados refletem no exercício da sua função diante da PIEI nas unidades escolares.

No Quadro 18, destacamos aspectos das concepções dos gestores entrevistados acerca dos modelos de gestão, da gestão democrática e a concepção de Educação Integral.

**Quadro 18** – Concepções e modelos de gestão na perspectiva dos Gestores das Escolas com Política Indutora de Educação Integral (PME e PNME) (2013-2022)

Questões orientadoras	Gestor P	Gestor B	Gestor C
Compreensão sobre Educação Integral	Educação que amplia o tempo de permanência do aluno na escola com foco no combate à evasão, desigualdade e vulnerabilidade social	Educação que amplia o tempo de permanência do aluno na escola com foco no reforço das aprendizagens e desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita e cálculo	Educação para complementar a jornada do aluno na escola com foco em melhorar a aprendizagem dos que estão em vulnerabilidade social

Compreensão sobre gestão democrática	Trabalho democratizado, escuta ativa, participação, conselho escolar	Participação comunitária, planejamento coletivo, conselho escolar	Protagonismo, autonomia, escuta, flexibilidade, parceria
Modelo de gestão	Parceria com docentes e comunidade	Integração, Articulação pedagógica e acompanhamento	Flexível, dialógica e com foco em resultados

**Fonte:** Entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas pesquisadas. Elaborado pela autora (2024).

No tocante à concepção de Educação Integral dos gestores, é possível depreender que não há uma compreensão sobre a perspectiva de formação de fato integral do aluno a partir dessa modalidade, pois estes a concebem como uma ação voltada à expansão do tempo desse aluno na escola, por meio de atividades pedagógicas estabelecidas no contraturno, com a intenção de superar problemas como a evasão, desigualdade, vulnerabilidade social, reforço e melhoria da aprendizagem. Como percebe-se quando o Gestor P reitera em vários momentos da entrevista – “A educação integral é daquela que o aluno vem os dois turnos para a escola todos os dias [...] A educação integral numa escola é que todos os alunos, eles venham todos os dias, no turno da manhã e no turno da tarde”. E para o gestor a educação integral tem ainda o seguinte enfoque: “[...] no caso do programa de educação integral [...] a perspectiva é que diminua a evasão [...] vejo como uma necessidade a educação integral, diante de todas as circunstâncias de vulnerabilidade de crianças e adolescentes, da questão econômica, de paz”.

A Gestora B, reforça a ideia de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola como se essa ação constituísse a promoção da educação integral, ao afirmar que – “[...] eu observo que essa educação integral faz com que o aluno, ele fique mais tempo na escola [...] Ele vai para casa. No contraturno, ele retorna. Então, ele fica um tempo maior dentro da escola. Porque era assim que acontecia na nossa escola”. Ressalta ainda, sobre compreender a educação integral como um reforço à aprendizagem do aluno, pois nas suas palavras, “[...] têm esse objetivo, e é de fazer com que o ensino aprendido melhore na escola”, uma vez que, “[...] tinha o projeto voltado para a leitura, para a escrita, para os cálculos”.

Na mesma direção a Gestora C considera que a educação integral – “[...] seria para complementar [...] a jornada do nosso aluno na escola, e com isso, com certeza, a intenção era melhorar [...] a educação das nossas crianças, para que eles viessem a ter um desenvolvimento integral, satisfatório” – como destacado pela gestora compreende a Educação Integral como ligada à ampliação da jornada escolar e que isso por si só levaria ao desenvolvimento integral, na fala de ambos os participantes da pesquisa não se ressalta aspectos da formação integral considerando as dimensões da integralidade humana (intelectual, física, emocional, social e

cultural). Acrescenta ainda à sua compreensão sobre a educação integral aspectos acerca da aprendizagem dos alunos e também da vulnerabilidade social, no que concerne à importância da formação “[...] que viesse contribuir aí com a aprendizagem dos nossos alunos [...] a proposta era atender [...] aquelas crianças que viviam [...] em estado de vulnerabilidade social”.

No que concerne à compreensão da gestão democrática (Quadro 18), que se relaciona com a forma de atuação do gestor nas escolas onde houve os programas indutores da educação integral, notam-se menções no decorrer das falas dos gestores:

[...] esse primeiro momento de gestão foi por indicação e depois já foi por **eleição, por gestão democrática**, lá eu tive a aceitabilidade das duas eleições que eu participei [...] Mas o meu envolvimento com eles era direto. Então, era **uma participação**. Bem ativa. **Bem ativa**. Como eu te falei, **parceiro, equipe**” (Gestor P).

[...] nós temos **o conselho escolar**, que faço parte também, então dentro desses projetos, nós temos essa necessidade de conhecer, temos que ter em mente que **a nossa gestão**, ela **tem que ser democrática** [...] nós tivemos o nosso **planejamento da gestão** voltado para isso, **sobre a questão democrática, a participação da família, dos pais**, enfim, **da comunidade em geral** (Gestor B).

[...] então, se não houver a **flexibilidade** [...] vai haver algumas implicações, **a gestão democrática** também **trata** muito dessa questão **da autonomia, nosso professor**, assim como **o nosso aluno, eles precisam ser autônomos** [...] pessoas aí que possam estar aí construindo a sua história, **construindo os seus afazeres dentro da escola**, e eu gosto muito dessa **flexibilização dentro da escola, do ouvir**, [...] **do diálogo, do entendimento**, porque a gente sabe que nós precisamos aí fortalecer, incentivar **a questão do protagonismo** [...] dentro da escola, tanto dos nossos professores, dos nossos funcionários, quanto das nossas crianças (Gestora C).

Os trechos em destaque demonstram aspectos que direcionam para processos democráticos e no decorrer da entrevista identificamos unidades de significado que fazem referência à gestão democrática, tais como, trabalho democratizado, escuta ativa, participação, conselho escolar, participação comunitária, planejamento coletivo, protagonismo, autonomia, flexibilidade, parceria, equipe, que de acordo com os gestores são elementos que permeiam suas ações no cotidiano escolar.

Sobre o modelo de gestão o Gestor P, assinala priorizar a construção coletiva no ambiente escolar, com foco na parceria com docentes e comunidade – “[...] inúmeras vezes. Quando o professor faltava. Por algum motivo justificava. [...] eu preferia eu mesmo ir para a sala de aula. [...] A gente tinha essa negociação. [...] A gente assumia a docência em sala de aula. Para aquele aluno ter a aula que é o direito dele. Então ser parceiro que eu digo é isso”. Além disso, destaca ainda estabelecer parceria com instituição da comunidade em geral, “[...] Fiz parceria ainda com a comunidade no sentido de eles participarem [...] E essas igrejas também tinham programas. [...] Então, nós tínhamos uma comunidade muito grande. E assim,

parceria. Quando eu queria algo da comunidade, ela correspondia a altura”. Nesse sentido, o gestor demonstra que estabelece diálogos tanto com os docentes quanto com a comunidade em geral, este último explicita em sua fala, a parceria firmada para a utilização dos espaços necessários à realização das atividades dos programas.

A Gestora B tem em sua atividade de gestão o enfoque na integração, na articulação pedagógica e no acompanhamento como expressa em – “[...] tem que ter essa integração com o professor, o gestor e o professor, que se tenha uma boa relação, porque dentro da nossa instituição, se nós não tivermos uma boa relação com os professores e os demais profissionais de dentro da escola, a gente não consegue seguir”. Aponta ainda que é preciso estar próximo para saber das dificuldades nas atividades dos outros profissionais da escola – “[...] se nós não tivermos esse elo, essa convivência com o professor na sala de aula, juntamente com o coordenador pedagógico, a gente também não consegue fluir, porque a gente não vai ter conhecimento do que está se passando”. Esse recorte retrata um pouco do trabalho do gestor em articulação aos outros profissionais, como o professor e coordenador pedagógico, dá relevo à importância de uma atuação mais integrada e articulada, com acompanhamento das ações, com vistas a superar coletivamente as dificuldades no contexto escolar.

A Gestora C indica realizar uma gestão flexível, dialógica e com foco em resultados “[...] eu trabalho assim, de uma forma muito parceira com os meus professores, com os meus alunos também, eu não levo muitas coisas de formas estáticas, eu trabalho na flexibilidade, da avaliação, [...] do crescimento, de resultado, eu gosto de resultados”. Na sequência dá ênfase a um trabalho na perspectiva coletiva, quando diz que “[...] professor não trabalha sozinho, coordenador pedagógico também não trabalha sozinho, então, nós somos um grupo [...] e eu sou a líder deste grupo, eu primo muito pelo diálogo, pela compreensão, e, acima de tudo, por esta grande busca [...] de aprendizagem e da qualidade da educação dos nossos alunos”. A gestora enfatiza uma gestão dialógica que busca a qualidade da educação, com traços que fazem referência à gestão democrática, com ênfase na participação e parceria, trabalho em equipe, papel de liderança, no entanto, o termo flexível e com enfoque para os resultados sugere um modelo de gestão por resultados, que vê estes como um fim para o processo de aprendizado.

A seguir é analisado como os gestores percebem a implementação da Política Indutora de Educação Integral nas escolas em que foram gestores, as ações desenvolvidas, as principais dificuldades e desafios enfrentados, bem como as contribuições de sua atuação para a viabilização da educação integral, tendo como base as unidades de significado identificadas nas mensagens expressas nas entrevistas, seguindo as orientações de Bardin (2011).

Apresentamos na sequência os resultados obtidos através da análise combinada do referencial teórico, de trechos das entrevistas, dos documentos coletados - os PPP das escolas, relatórios e documentos legais dos municípios, que constituem informações essenciais para as análises e discussões acerca das categorias definidas neste estudo (Quadros 19, 20 e 21).

**Quadro 19** – Formação e Desenvolvimento da Identidade Profissional: percepções dos gestores pesquisados

Participantes da Pesquisa/Escola	Ponto A – Fundamentos da PHC	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática pedagógica fundamentada no conhecimento científico</li> <li>• Mediação entre teoria e prática com base na realidade concreta</li> </ul>	
	Ponto B – Evidência empírica (Entrevista)	Ponto C – Referenciais normativos e institucionais (Leis, PME, Relatórios, PPP)
<b>Gestor P/Escola Pérola do Tapajós</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu tinha feito ciências biológicas, nível médio e tinha feito magistério. E quando eu fiz a pedagogia, eu detectei o quanto que eu precisava da pedagogia, já sendo professor e sendo gestor. Depois, quando eu fiz pós-graduação, eu entendia o quanto que eu precisava dessa especialização, porque a pedagogia para mim ainda era pouco.</li> <li>• Tivemos cursos também específicos. Foram também feitos pelo Instituto Ayrton Senna. E isso foi muito válido, por conta que eu já estava nessas formações e já atuando como gestor. Eu tinha a teoria e me baseava bastante na prática. Então foi possível fazer essa articulação. Eu preciso fazer esse intercâmbio ao mesmo tempo. Ao mesmo que eu estava já praticando, eu estava buscando mais conhecimentos para esta prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2025) META 15:</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado, e o Município, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurado que todos os docentes da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. <b>META 16:</b> Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir aos mesmos, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Santarém, 2015, p. 72-75).</li> <li>• <b>Relatório do Plano Municipal de Educação de Santarém</b> – [...] desde 1998 o Instituto Ayrton Senna tem contribuído com a formação continuada de gestores e pedagogos (Santarém, 2022, n.p.).</li> <li>• <b>Relatório SEMED Santarém (2016)</b> – Programa Mais Educação – 02 Formações para Gestores e Monitores (SEMED, 2015, p.45).</li> <li>• <b>PPP (2017-2019/2021-2024)</b> – A proposta de formação continuada será por ato da secretaria municipal de educação e estará baseada nos princípios de formação para o exercício das funções determinadas, quando estes se tratarem de cursos oferecidos por instituições superiores como PNAIC (Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), PARFOR e/ou outros. [...] Na escola, as atividades serão programadas pela coordenação pedagógica e administrativa, no período após os quinze dias de férias dos docentes, em janeiro, denominado de "período pedagógico formativo e orientativo" (PPP - Escola Pérola do Tapajós, 2017-2024).</li> </ul>

<p><b>Gestora B/Escola Bela Terra</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] eu fiz a minha graduação, [...] na escola pública, fiz em letras, e logo em seguida, após eu já estar em sala de aula, houve a necessidade, [...] de fazer um curso voltado para gestão escolar, então sou formada também a minha pós-graduação, ela é de gestão escolar, também, escola pública, universidade pública, pela UFPA, e nesse percurso em que eu acabei de fazer, [...] a minha especialização em gestão, foi aí no momento em que eu passei a ser gestora.</li> <li>• Então, para o meu aperfeiçoamento, também, ainda mais, fui além, sou mestre na área da educação, também, escola pública, né, e a gente está aqui, eu estou sempre procurando, né, fazer aperfeiçoamento na minha área. [...] Então, eu tenho assim, esse conhecimento porque eu busco, [...] dentro desse aperfeiçoamento como eu citei. [...] mas conhecimento mesmo a gente só tem para saber se realmente aquilo que nós estamos aprendendo dá certo ou não, quando a gente está na prática. E é dentro da escola que é uma prática constante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lei Municipal nº 221 de 03 de dezembro de 2013 – SME de Belterra</b> – Art. 16 A Secretaria Municipal de Educação é o órgão executivo do Sistema Municipal de Ensino, integrante política e administrativamente do Poder Público Municipal tem como finalidades: [...] <b>VI</b> - promover a valorização dos profissionais da educação das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino, assegurando-lhes: [...] <b>b)</b> o aperfeiçoamento profissional continuado; [...] <b>XVI</b>- efetivar e desenvolver programas de qualificação docente, inclusive de formação continuada, aos integrantes do Sistema Municipal de Ensino (Belterra, 2013).</li> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2025) – META 15:</b> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e o Município, até quinto ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professora da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. <b>META 16:</b> formar, em nível pós-graduação, 27,0% (vinte e sete por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de Ensino (Belterra, 2015, p. 50-51).</li> <li>• <b>PPP (2018-2019/2020-2021/2022)</b> – Em busca de uma educação de qualidade faz-se necessário que todos os docentes atuantes neste estabelecimento de ensino estejam aptos, ou seja, com formação específica, a nível superior, na área de atuação docente, aspecto que ora é respeitado (PPP, Escola Bela Terra, 2018 -2022, n.p.).</li> </ul>
<p><b>Gestora C/Escola Capim dos Campos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] sou licenciada em Pedagogia, cursei pela ULBRA, e tenho várias especializações, porque eu entendo, e sei que é muito importante estas formações, e eu tenho especialização em gestão do trabalho pedagógico, supervisão escolar, eu tenho especialização em neuropsicopedagogia clínica institucional, principalmente, tenho pedagogia gestora, que engloba toda essa questão administrativa e pedagógica, e tenho coordenação pedagógica e planejamento, tenho vários outros cursinhos livres.</li> <li>• Para mim, e sempre que eu falo, para o grupo, que a formação continuada, ela é muito importante, porque tudo muda, tudo muda ao nosso redor, e o nosso trabalho na educação, ele exige que nós estejamos aí, de uma certa forma, atualizados, até porque nós somos formadores, formadores de opiniões, nós estamos aí numa ampla concorrência aí com os meios digitais, com as tecnologias, e nós precisamos, nos preparar e estar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lei Municipal nº 151, de 26 de Abril de 2022 – SME de Mojuí dos Campos – Capítulo VIII – Do regime de colaboração – Art. 83.</b> [...] III promoverá, em ação articulada, colaboração do Estado e participação solidária de Municípios circunvizinhos à formação aos profissionais da educação (Mojuí dos Campos, 2022, p. 24).</li> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2025) – META 15:</b> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. <b>META 16:</b> formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. <b>META 17:</b> valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME (Mojuí dos Campos, 2015, p. 76).</li> <li>• <b>PPP (2017) – Proposta de formação continuada</b> – Na busca por uma melhor qualificação dos professores e funcionários, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental [...] em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos irá promover palestras educativas e informativas (PPP, Escola Capim dos Campos, 2017).</li> </ul>

	inovando o nosso conhecimento a cada dia.	
--	---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 19, permite analisar aspectos da formação e desenvolvimento da identidade profissional dos gestores escolares pesquisados por meio da articulação dos dados apresentados. Destacamos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, que de acordo com Saviani (2011, p. 103) “[...] a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode, mesmo, ser interpretada como inconsistência teórica”, nessa perspectiva, a educação é uma prática social transformadora (Saviani, 2011), devendo articular teoria e prática com base na realidade concreta onde se efetiva, por meio dessa compreensão, concebemos que a prática pedagógica deve ser fundamentada no conhecimento científico historicamente produzido, na qual deve haver a mediação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a formação profissional, não deve ser um acúmulo de informações, mas um processo dialético em que o profissional se apropria criticamente do conhecimento científico e pedagógico, desenvolvendo sua consciência e prática transformadora, e assim constituindo a sua identidade profissional. Os discursos dos gestores P, B e C, ressaltados no Quadro 19, remetem a trajetórias formativas vinculadas à prática profissional, assim como a busca por qualificação e em certa medida à reflexão crítica. Esses elementos são centrais para o desenvolvimento da identidade profissional, compreendida por Dubar (2005) como o resultado de um processo de socialização construído no entrelaçamento das dimensões institucional, relacional e subjetiva.

Os relatos dos gestores P e B expressam a busca por articulação entre teoria e prática no exercício da gestão da escola, a necessidade da formação para sua atuação, a importância do conhecimento construído na prática – “Eu tinha a teoria e me baseava bastante na prática. Então foi possível fazer essa articulação. [...] Ao mesmo que eu estava já praticando, eu estava buscando mais conhecimentos para esta prática” (Gestor P); “[...] Então, eu tenho assim, esse conhecimento porque eu busco [...] mas conhecimento mesmo a gente só tem para saber se realmente aquilo que nós estamos aprendendo dá certo ou não, quando a gente está na prática. E é dentro da escola que é uma prática constante” (Gestora B). Já a Gestora C, enfatiza a necessidade de atualização frente às mudanças sociais e tecnológicas, sinalizando uma postura reflexiva e crítica, essencial para a identidade profissional – “[...] nós estamos aí numa ampla

concorrência [...] com os meios digitais, com as tecnologias, e nós precisamos, nos preparar e estar inovando o nosso conhecimento a cada dia”.

Os dados triangulados evidenciam uma convergência entre os fundamentos da PHC ressaltados, a entrevista com os gestores e os documentos legais e institucionais, pois como explicitado os Planos Municipais de Educação de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos (2015-2025) enfatizam metas relacionadas à formação inicial e continuada, com enfoque para formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica e priorizar a valorização profissional. Ademais, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas Pérola do Tapajós, Bela Terra e Capim dos Campos explicitam mecanismos institucionais de formação continuada, como semanas pedagógicas e parcerias com programas como o PARFOR e o PNAIC, além da articulação com as SEMED para a promoção de formações por meio de palestras educativas e informativas. Como demonstrado, os gestores entrevistados reconhecem essas formações como necessárias para a prática profissional, assim como, corroboram para a constituição da identidade profissional do gestor, o que reforça a importância do conhecimento científico e pedagógico como instrumento de transformação de práticas no cotidiano escolar.

Sobre a identidade profissional ressaltada na categoria em análise, Dubar (2005) que é “[...] por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como ‘profissionais’”.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1997, p. 25).

Para Nóvoa (2019), a profissionalização passa por uma reconstrução da prática a partir da reflexão sistemática e da valorização institucional da formação, o que se confirma no cruzamento entre os pontos A, B e C do quadro. Com base nos relatos dos participantes da pesquisa pode-se inferir que a formação e o desenvolvimento da identidade profissional dos gestores das escolas municipais estudadas seguem uma lógica dialética entre prática e teoria. No entanto, ainda que busquem por aperfeiçoamento e qualificação, a efetividade das políticas de formação continuada depende da articulação governamental, assim como da capacidade municipal de implementação, além disso, percebe-se a necessidade de institucionalização de políticas de formação no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, tendo em vista que,

fez-se menção (Gestor P; Relatório do Plano Municipal de Educação de Santarém) a formações pontuais, como cursos promovidos por instituições externas, não-governamentais como o Instituto Ayrton Senna, o que evidencia que a política de formação nem sempre parte de uma proposta estruturada e contínua da rede municipal de ensino, pois como discorreram em momentos da entrevista, ao receberem a Política indutora de Educação Integral não houve formação específica para o desenvolvimento desta nas escolas.

O Quadro 20, apresenta aspectos referente à Gestão Democrática nos municípios e escolas pesquisadas.

**Quadro 20** – Gestão Democrática: percepções dos gestores pesquisados

Participantes da Pesquisa/Escola	Ponto A – Fundamentos da PHC	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A gestão deve ser democrática, coletiva e articulada à função social da escola</li> <li>• Organização do trabalho pedagógico voltado à formação crítica da classe trabalhadora</li> </ul>	
	Ponto B – Evidência empírica (Entrevista)	Ponto C – Referenciais normativos e institucionais (Leis, PME, Relatórios, PPP)
Gestor P/Escola Pérola do Tapajós	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiquei o primeiro período, que ainda era indicação. [...] Eu era vice-diretor à noite na escola [...]. Depois, quando veio o período de eleição, aí eu concorri a dois períodos. [...] e voltei novamente para ser gestor.</li> <li>• [...] De 2009 a 2022 então esse primeiro momento de gestão foi por indicação e depois já foi por eleição, por gestão democrática, lá eu tive a aceitabilidade das duas eleições que eu participei um índice foi 99% e o outro 97% não tive concorrência porque foram por sim ou não.</li> <li>• [...] o meu envolvimento com eles era direto. Então, era uma participação bem ativa. Como eu te falei, parceiro, equipe. A equipe está junto. A equipe está remando no mesmo barco, para a mesma onda, para o mesmo vendaval que vem. Para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2015)</b> - Em Santarém, na rede municipal de ensino, a efetivação da gestão democrática foi sancionada pela lei 19.364 de 26/11/2013 que altera, cria e revoga dispositivos referentes às leis municipais nº 17.866/2004 e 18.392/2010, que dispõe sobre a gestão do ensino público da rede municipal de ensino e outras providências. <b>Meta 19:</b> Assegurar condições, para a efetivação da gestão democrática da educação e eleição direta para gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das unidades escolares públicas da educação básica, como também das UMEIs e dos Centros de Educação Infantil, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. <b>Estratégias:</b> <b>19.1-</b> Favorecer por meio de formação continuada e de parcerias com instituições, processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; <b>19.2-</b> Garantir a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; <b>19.3-</b> Manter em regime de colaboração entre os entes federados os programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; <b>19.4-</b> Manter Fórum Permanente de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais bem como efetuar o acompanhamento e avaliação da execução deste PME; <b>19.5-</b> Assegurar, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; <b>19.6-</b> Assegurar condições aos Conselhos Escolares e Conselhos Municipal e Estadual de educação na participação e fiscalização da gestão escolar e educacional, mantendo seu funcionamento autônomo; <b>19.7-</b> Desenvolver programas de formação a gestores escolares,</li> </ul>

	<p>todos os problemas que tiver.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu não era diretor de gabinete. Eu era praticamente diretor de sala de aula. [...] O professor às vezes realmente estava doente [...] A gente assumia a docência em sala de aula. Para aquele aluno ter a aula que é o direito dele. Então ser o parceiro que eu digo é isso.</li> <li>• Então, um dos requisitos para autorização da escola é o PPP, o projeto político-pedagógico da escola. E eu cumpria rigorosamente o que o PDE pedia no projeto político-pedagógico da escola. Quais eram os dias das minutas só com professores, qual era o dia das minutas só com os pais dos alunos, qual era o dia da minuta que envolvia a comunidade em geral, porque eu chamava a associação para a gente fazer parte [...] A gente tinha parceria na quadra com eles também, para poder fazer o projeto político-pedagógico. Então, cada início de ano que a gente chamava período pedagógico tinha a pauta do PPP.</li> <li>• [...] foi um elo em que todos tinham que participar para alcançar essas metas todos</li> </ul>	<p>coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação, em parceria com a união e estado, a fim de subsidiar a prática da gestão democrática. <b>19.8-</b> Criar fóruns permanentes para discutir temas que contemplem todos os segmentos, níveis e modalidades da educação básica (Santarém, 2015, p. 101).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relatório SEMED Santarém (2015) – Princípios</b> – [...] Gestão democrática, a fim de ampliar o conhecimento sobre as formas de promover a participação coletiva nas escolas, bem como provocar reflexão sobre a sua prática pedagógica; A Secretaria Municipal de Educação, através do setor do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, acompanha técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (SEMED, 2016, p.7;58).</li> <li>• <b>PPP (2017-2019/2021-2024)</b> - O Projeto Político Pedagógico (PPP) está firmado na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional N° 9394/96: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e a dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de: I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica; Art. 13- Os docentes incumbir-se-ão de: I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Lei Federal 9394/96. p.106). [...] O PPP Foi rediscutido, construído e nele foi proposto novos caminhos para uma escola que visa a formação integral do aluno. Todas as questões que envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola, obriga a um pensar e uma reflexão continua de todos os envolvidos neste processo que escola quer se construir? que conhecimentos os alunos/as precisarão ter para de fato, exercer a sua cidadania, nesta sociedade tão cheia de conflitos? Conflitos que estão presentes no espaço escolar, nas relações pessoais, no confronto das ideias, e também no surgimento de novas concepções, das dúvidas e da necessidade do diálogo entre os sujeitos aprendentes (comunidade escolar). Tais situações serão apresentadas no decorrer deste documento, nas linhas e nas entrelinhas de cada parágrafo, resgatando o aspecto histórico de como cada momento foi sendo produzido e construído. Pois, este documento é o resultado de um esforço conjunto dos profissionais da educação desta unidade escolar, com o objetivo de respaldar as ações administrativas e pedagógicas no âmbito deste estabelecimento educativo. É evidente que não se trata de um projeto fechado, pronto e acabado. Trata-se de um conjunto de propostas que podem ser implementadas, acrescida de sugestões e receber os encaminhamentos adequados e necessários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Esse cuidado é imprescindível para que esse projeto não se cristalize e deixe de acompanhar os movimentos da história. [...] Melhorar o relacionamento com os pais, alunos e comunidade, compreendendo a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática; [...] <b>PROPOSTA DE AÇÕES COM A COMUNIDADE</b> - As ações com a comunidade se darão dentro dos princípios democráticos e os mecanismos legais, através de reuniões bimestrais para discutir, aprovar e encaminhar assuntos que se referem ao ensino aprendizagem (quatro reuniões anuais); reuniões do conselho de classe para os alunos abaixo da média (nestas reuniões, serão acatadas as decisões coletivas, com registros em atas); reunião do conselho escolar para direcionar as ações no âmbito de suas competências; projeto "Meu Filho na Escola"; formação de parcerias com instituições como associação de moradores, igrejas, Universidades, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém (STTRS), grupos de jovens, Polícia Militar e Civil, corpo de Bombeiros, Pastoral do Menor etc. (PPP, Escola Pérola do Tapajós, 2017-2019/2021-2024).</li> </ul>
--	--	--

	<p>sabiam o que tinham que fazer e eu fazia a liderança desses processos seja junto com a coordenação pedagógica com o Conselho Escolar [...] Nós tínhamos a reunião, que nós chamávamos de reunião geral da comunidade escolar [...] E nós tínhamos a reunião do conselho de classe.</p>	
<p><b>Gestora B/Escola Bela Terra</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas essas foram por indicação. Em 2023 foi a eleição para gestores, no qual nós, eu e uma outra colega, nós nos candidatamos, infelizmente não deu <i>quórum</i> [...].</li> <li>• Nenhuma das nossas escolas aqui, talvez pelos pais, pela comunidade em geral, ainda não terem essa noção da importância do que é a escolha através do voto, uma escolha em que os pais pudessem estar fazendo essa escolha, e não sendo indicação. Como não houve, nós acabamos sendo novamente indicadas, houve a chapa tríplice, aí nós, dentre as chapas, nós fomos as indicadas para esse percurso. Então, todos os anos que passei enquanto gestão foi Indicação.</li> <li>• [...] nós temos o conselho escolar, que faço parte também, então dentro desses projetos, nós temos essa necessidade de conhecer, temos que ter em mente que a nossa gestão, ela tem que ser democrática [...] nós tivemos o nosso planejamento da gestão voltado para isso, sobre a questão democrática, a participação da família, dos pais, enfim, da comunidade em geral. e dentro do nosso, do meu projeto, da minha formação, ela foi voltada para isso, voltada para a questão da gestão democrática, e o que eu acredito que a gente está exercendo, de alguma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lei Municipal nº 221 de 03 de dezembro de 2013 – SME de Belterra – Seção I – Dos princípios e fins da educação escolar municipal – Art. 3º</b> - A educação escolar no município de Belterra fundamenta-se nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do Ensino, na forma desta Lei; <b>DAS COMPETÊNCIAS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO - Art. 12</b> As escolas, respeitadas as normas comuns nacionais, estaduais e as do Sistema Municipal de Ensino, e, de acordo com a etapa da educação básica em que atuam, devem ter as seguintes incumbências: 1- elaborar, executar e avaliar, coletivamente sua proposta pedagógica; [...] <b>VIII-</b> constituir os Conselhos Escolares ou órgãos colegiados equivalentes; [...]§ 1º O Projeto Político-Pedagógico das escolas deste Sistema Municipal de Ensino constitui referencial para autorização de funcionamento de cursos, para a avaliação dos padrões de qualidade, para a supervisão e para a fiscalização dos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino; <b>SEÇÃO III - DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – XXVI</b> - promover e incentivar a gestão democrática nas escolas do Sistema Municipal de Ensino. <b>CAPÍTULO III - DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL - Art. 25</b> A gestão democrática do ensino público, nos termos constitucionais e da legislação vigente, norteia a definição, a execução e a avaliação de políticas e planos educacionais no Município, pela efetiva participação de instituições e entidades socioeducacionais e afins, atuantes no Sistema Municipal de Ensino. <b>Art. 26</b> A gestão democrática do ensino público municipal deve observar os seguintes princípios: <b>I-</b> a participação da comunidade escolar na elaboração, implementação, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola; <b>II-</b> a participação da comunidade escolar em conselhos escolares; <b>III-</b> a liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar em associações, grêmios ou afins em consonância com as disposições pertinentes do Regimento Escolar; <b>IV-</b> a transparência e corresponsabilidade dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, assegurando autonomia às Escolas; <b>V-</b> a descentralização das decisões sobre o processo educacional. Parágrafo Único. Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis legais, os trabalhadores da educação, demais servidores públicos em exercício na escola e Conselho Escolar. <b>Art. 27</b> As Escolas Públicas do Sistema Municipal de Ensino devem considerar, no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico, parâmetros da política educacional do Município, assegurando a autonomia da gestão escolar nos termos do artigo 15 da Lei Nº. 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996; [...] <b>DO CONSELHO ESCOLAR - Art. 28</b> As escolas do Sistema Municipal de Ensino devem manter, em sua estrutura, organização e funcionamento, Conselhos Escolares, por serem a expressão de gestão democrática e instância máxima consultiva, deliberativa, fiscalizadora e propositiva. <b>Art. 29</b> Os Conselhos Escolares, órgãos colegiados integrantes da organização e do funcionamento de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem como finalidades: <b>I-</b> concorrer para consolidar o processo educativo, buscando corresponsabilidade e socialização do processo decisório pelo fortalecimento, enriquecimento e qualificação do Projeto Político Pedagógico da Escola; e, <b>II-</b></li> </ul>

	<p>forma, essas formações, elas abrem assim caminhos para que a gente possa estar identificando, os desafios, e juntamente, assim, de uma forma coletiva, tentar suprir essa necessidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] nós colocamos no nosso PPP, a questão desse projeto da educação integral. Dentro do projeto também havia essa culminância do projeto, quando terminava o ciclo, era apresentado para a comunidade escolar.</li> </ul>	<p>promover a integração entre os vários segmentos que participam do processo educativo na escola, viabilizando o exercício democrático como forma de aprendizado e de exigência de cidadania; [...] <b>SEÇÃO II - DA ELEIÇÃO DE GESTORES (AS) DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS - Art. 32</b> O (a) gestor (a) das escolas públicas integrantes do Sistema Municipal de Ensino deve ser escolhido (a) democraticamente, por meio de processo eleitoral, pela comunidade escolar, no contexto das diretrizes e princípios do Projeto Político Pedagógico em vigor na escola. <b>I-</b> o Conselho Escolar deve ser o coordenador do processo eleitoral no âmbito das escolas do Sistema Municipal de Ensino. <b>II-</b> a eleição deve ser direta, secreta e facultativa, por meio do voto universal, garantida a participação da comunidade escolar, e possibilitada a utilização de recurso eletrônico enquanto processo educativo. <b>III-</b> eleição aos cargos de Gestor(a) e Vice-gestor(a) das escolas públicas integrantes do Sistema Municipal de Ensino, pela comunidade escolar por meio do sufrágio universal e secreto [...] (Belterra, 2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2025) – Art.2º</b> - As diretrizes assumidas pelo PME são: [...] VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. <b>META 19:</b> assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto; <b>ANÁLISE SITUACIONAL</b> - Compreende-se que a Gestão Democrática é uma modalidade de gerência compartilhada, participativa embora não se restrinja apenas ao campo educacional, mas sim, ao uma gestão de luta de educadores e movimentos sociais organizados, a qual faz parte de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Este tipo de gestão foi contemplada na Constituição Federal /1988, a qual estabeleceu princípios como: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e igualdade, sendo esses regulamentados através de leis complementares, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDB 9394/96, a qual estabelece e regulamentação das diretrizes gerais para educação e seus respectivos sistemas de Ensino. A lei do Sistema Municipal de Ensino de Belterra, nº 221/2013, já estabelece esse Sistema Educacional - Gestão Democrática nos seus Artigos 25 a 27, Capítulo III Alguns dos mecanismos de participação de gestão democrática que o município possui é o Fórum Municipal de Educação a qual é composto por vários segmentos da sociedade civil organizada e instituições governamentais; o Conselho Municipal de Educação de Belterra com funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora, propositiva, normativa, mobilizadora e de controle social, conforme a lei nº 221 de 03 de dezembro de 2013. O município de Belterra na efetivação da gestão democrática obedece parcialmente à legislação em vigor nos seguintes quesitos: qualificação dos profissionais de educação, participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico e existência de conselhos escolares. Porém, em relação à eleição direta para diretores estará em processo de implementação no decorrer do período de vigência deste PME. <b>ESTRATÉGIAS: 19.1)</b> Priorizar a implementação da legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação de diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, tendo em vista adquirir o repasse de transferências voluntárias da União; <b>19.2)</b> Aderir a programas de apoio e formação aos (as) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e outros e aos (ás) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiro, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; <b>19.3)</b> Fortalecer o Fórum permanente de Educação com o intuito de coordenar a conferência municipal, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME - Plano Municipal de Educação; <b>19.4)</b> Estimular, na rede municipal de educação, a constituição de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; <b>19.5)</b> Estimular a constituição o fortalecimento de conselhos escolares de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas</li> </ul>
--	--	---

		<p>de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo; <b>19.6)</b> Estimular a participação e consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; <b>19.7)</b> Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; <b>19.8)</b> Ampliar programas de formação de gestores escolares, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para provimento dos cargos (Belterra, 2015, p. 55-56).</p> <p>• <b>PPP (2018-2019/2020-2021/2022)</b> – [...] o Projeto Político Pedagógico deve ser o instrumento norteador de toda essa construção. Ele deve ser a síntese de todo projeto de formação, da concepção política a ser adotada e das opções pedagógicas e metodológicas que deverão, em sala de aula e nas diversas práticas escolares, permitir a efetivação de uma práxis de fato inovadora, capaz de concretizar os sonhos, os anseios, os desejos e as necessidades da formação permanente dos sujeitos educativos. [...] deve ser o instrumento norteador de toda essa construção. Ele deve ser a síntese de todo projeto de formação, da concepção política a ser adotada e das opções pedagógicas e metodológicas que deverão, em sala de aula e nas diversas práticas escolares, da escola das metas a serem adotadas, dos processos de monitoramento e avaliação do tempo e recursos disponíveis e da participação coletiva que deve acontecer desde a concepção até a execução de todo o projeto [...] o objetivo desta escola é trabalhar com a Tendência "Crítico Social dos Conteúdos". Destaca-se por apresentar a escola como mediadora entre o aluno e o mundo social adulto, desempenhando esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. (Libâneo, 1998, p.40). A partir desta proposta de uma pedagogia dos conteúdos, espera-se contribuir para uma ação e a reflexão da comunidade escolar, despertando-as para um mover coletivo, responsável e prazeroso. (PPP, Escola Bela Terra, 2018-2022, n.p.).</p>
<p><b>Gestora C/Escola Capim dos Campos</b></p>	<p>• [...] fui convidada para assumir a vice-direção da escola, também, onde tive a experiência por dois anos, e, no ano seguinte, dos dois anos de vice-diretora, no ano de 2014, eu assumi a direção da escola [...], onde trabalhei até o final do ano de 2020. [...] E aí, por questões políticas, troca de governo [...] eu saí do cargo de gestão da escola [...] no ano seguinte, de 2023, eu fui convidada, pelo atual gestor do município, para vir ser diretora aqui na escola.</p> <p>• [...] então, se não houver a flexibilidade [...] vai haver algumas implicações, a gestão democrática também trata muito dessa questão da autonomia, nosso professor, assim como o nosso aluno, eles precisam ser autônomos [...] pessoas aí que possam estar aí construindo a sua história, construindo os seus afazeres dentro da escola, e eu gosto muito dessa flexibilização</p>	<p>• <b>Lei Municipal nº 151, de 26 de Abril de 2022 – SME de Mojuí dos Campos</b> – <b>Art. 2º</b> A educação será desenvolvida com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público; <b>Art. 16.</b> A organização administrativo-pedagógica das instituições educacionais será regulada no regimento escolar, segundo normas e diretrizes básicas fixadas pelos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino - <b>§1º O Projeto Político Pedagógico</b> e o Regimento Escolar das instituições educacionais deste Sistema de Ensino constituem referencial para autorização de funcionamento de cursos, para a avaliação de qualidade, supervisão, mobilização e fiscalização dos órgãos competentes do Sistema de Ensino [...] <b>Art. 26.</b> Sem prejuízo de outras atribuições definidas em Lei própria, compete ao <b>Conselho Municipal de Educação:</b> [...] <b>X</b> fortalecer a gestão democrática e a autonomia municipal na definição e execução da política educacional como garantia do pleno atendimento da educação enquanto direito fundamental de cidadania [...]</p> <p><b>CAPÍTULO III DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL - Art. 29.</b> O Regimento Escolar das Escolas Públicas Municipais da Educação Básica e Privada será construído pela comunidade escolar e Secretaria Municipal de Educação, que servirá como instrumento de guia do gerenciamento educacional das unidades escolares, atuando como facilitador dos procedimentos normativos, técnicos e pedagógicos do Sistema Municipal de Ensino. <b>Art. 30.</b> A criação de Regimento Escolar das unidades de ensino deverá: <b>I</b> - mobilizar as escolas para discussão e elaboração; <b>II</b> - realizar assembleia com representações das categorias das unidades municipais de ensino para discussão e aprovação das propostas. <b>§1º</b> A Secretaria Municipal de Educação formalizará as propostas e encaminhará para o Conselho Municipal de Educação para elaboração de resoluções e posterior validação. <b>§2</b> A Secretaria Municipal de Educação encaminhará para as escolas da Rede Municipal da Educação Básica e Privada e da Educação Infantil, o Regimento Escolar Unificado, o qual se adequará a realidade escolar com a finalidade de colaborar significativamente com o trabalho e compromisso de uma educação que valorize a permanência e o sucesso do aluno na escola. <b>Art. 31.</b> A gestão democrática do ensino público, nos termos da legislação vigente e das disposições desta Lei, norteará a definição, a execução e a avaliação de políticas e planos educacionais no Município, pela efetiva participação de instituições e entidades sócio-educacional e afim, atuante no sistema de ensino. <b>Art. 32.</b> A</p>

	<p>dentro da escola, do ouvir, [...] do diálogo, do entendimento, porque a gente sabe que nós precisamos aí fortalecer, incentivar a questão do protagonismo [...] dentro da escola, tanto dos nossos professores, dos nossos funcionários, quanto das nossas crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] é muito importante, porque vai desenvolver melhor o nosso aluno, [...] que ele se desenvolva de uma forma integral [...] tenha o conhecimento de mundo [...] seja um aluno autônomo [...] se sinta sujeito da escola, que ele venha desenvolver aí todas essas habilidades [...] principalmente aí de forma social, crítica, social, que o nosso aluno não seja apenas aí um alguém, um banco de dados [...] que só receba informações, mas que o nosso aluno tenha condições de se desenvolver intelectualmente, que ele seja um ser pensante, criativo, e que o seu desenvolvimento seja mesmo de forma integral.</li> <li>• [...] é uma ação, é um programa, estava, sim, contemplado lá no PPP, até porque a gente trabalhava com a comunidade escolar.</li> </ul>	<p>gestão democrática do ensino público municipal observará os seguintes princípios: <b>I-</b> participação da comunidade escolar na elaboração, implementação, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, sobretudo dos docentes, pais e/ou responsáveis de alunos, <b>II-</b> participação da comunidade em conselhos escolares; <b>III-</b> liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, grêmios ou outras formas, em consonância com as disposições pertinentes do regimento escolar; <b>IV</b> - transparência e corresponsabilidade dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, assegurados em graus progressivos de autonomia às instituições educacionais; <b>V-</b> descentralização das decisões sobre o processo educacional Parágrafo único. Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os trabalhadores da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar. <b>Art. 33.</b> As instituições educacionais da rede pública municipal de ensino considerarão em seu Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico próprio, parâmetros da política educacional do Município, assegurada à autonomia da gestão escolar nos termos do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. [...] <b>DO CONSELHO ESCOLAR</b> - <b>Art. 45.</b> As instituições da rede pública municipal de ensino contarão na sua estrutura organizacional com Conselhos Escolares, enquanto expressão de gestão democrática e instância máxima deliberativa, consultiva, fiscalizadora e propositiva. Parágrafo único. O Conselho Escolar, órgão colegiado integrante da organização e funcionamento das escolas e instituições de Educação Infantil, terá como finalidade básica: <b>I</b> - concorrer para consolidar o processo educativo, buscando corresponsabilidade e socialização do processo decisório pelo fortalecimento, enriquecimento e qualificação do Projeto Político Pedagógico da Escola. <b>II</b> - promover a integração entre os vários segmentos que participam do processo educativo na escola, viabilizando o exercício democrático e cidadão. <b>Art. 46.</b> As instituições educacionais, integrantes do sistema de ensino contemplado sistematicamente com recursos públicos, providenciarão na sua organização e funcionamento, a constituição de Conselhos Escolares de que trata o art. 47 da presente Lei. [...] <b>SEÇÃO II - DAS FUNÇÕES DE DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO</b> - <b>Art. 47.</b> Os cargos de Diretor e Vice-diretor são de livre nomeação e exoneração do Prefeito, podendo ser precedida ou não por eleição municipal. <b>I</b> - poderão ocupar a função de Diretor ou de Vice-diretor os seguintes profissionais: <b>a)</b> Pedagogos; <b>b)</b> Profissionais com formação em Magistério ou curso superior na área de Educação com especialização em gestão escolar (Mojuí dos Campos, 2022, p.1; 6; 8; 10-11; 14).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2025) – Art.2º</b> - São diretrizes do PME: [...] VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. <b>META 19:</b> assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. <b>ANÁLISE SITUACIONAL</b> - A efetivação de uma gestão democrática pressupõe a participação de vários segmentos da sociedade. No que se refere a escola, envolve diretamente a participação da comunidade escolar, ou seja, pais, professores, estudantes e funcionários. Dessa forma, essa participação implica na construção de um projeto político pedagógico que possa garantir a oferta de educação com mais qualidade. Esta perspectiva de gestão está amplamente amparada na legislação brasileira, através da Constituição Federal de 1988 quando estabelece que a gestão democrática deve ser um dos princípios para a educação brasileira, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96 e o Plano Nacional de Educação através da Meta 19. <b>ESTRATÉGIAS: 19.1)</b> priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para eleição e não nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, <b>19.2)</b> ampliar os programas de apoio e formação aos (as) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte de qualidades para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; <b>19.3)</b> incentivar</li> </ul>
--	---	---

		<p>os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME e dos seus planos de educação; <b>19.4</b>) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; <b>19.5</b>) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; <b>19.6</b>) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; <b>19.7</b>) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino a partir da vigência deste PME: <b>19.8</b>) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (Mojú dos Campos, 2015, p. 86; 88-89).</p> <p>• <b>PPP (2017)</b> – [...] o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental [...] torna-se um instrumento para o desenvolvimento de habilidades do ser humano, na comunicação com seus semelhantes e com a realidade social, através de suas ideias, conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico e a criatividade de maneira ativa diante das situações [...] Portanto, com este projeto, almejamos criar um espaço educacional de participação mútua, construindo a democracia, trabalhando as diferenças étnicas, culturais, religiosas, valorizando as experiências vividas na comunidade, a fim de garantir o cumprimento das metas propostas para a melhoria da qualidade do ensino e o exercício pleno da democracia (PPP, Escola Capim dos Campos, 2017).</p>
--	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

A partir dos dados apresentados (fundamentos da PHC, entrevistas com gestores e referenciais normativos) no Quadro 20, demonstra-se aspectos referentes à perspectiva da gestão democrática, que para se consolidar deve envolver a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade externa) nos processos de decisão, planejamento, execução e avaliação das ações escolares. Consideramos que, para que esse modelo de gestão ocorra de forma efetiva e possa ser um contributo na implementação de políticas educacionais, como as Políticas indutoras da Educação Integral, são necessários instrumentos que favoreçam o diálogo, a autonomia, a transparência, a participação e a corresponsabilidade.

Ressaltamos como instrumentos necessários para a gestão democrática, os seguintes: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Mestres (APM), Assembleias escolares, planejamento participativo, Regimento Escolar, Avaliação institucional participativa, transparência na gestão de recursos, Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Esses instrumentos quando efetivamente

presentes, podem fortalecer a democracia, a participação coletiva e o pertencimento da comunidade nas ações da escola (Veiga, 2003; Paro, 2000; Libâneo, 2004; Cury, 2002; Brasil, 1988, 1996, 2014). Depreendemos que,

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais (Libâneo, 2004, p. 102).

Por conseguinte, verificamos nos dados em destaque (Quadro 19), a presença de alguns dos instrumentos elencados, assim sendo, o Gestor P (Escola Pérola do Tapajós) aderiu ao trabalho de gestão escolar inicialmente a partir de indicação e no segundo momento já por eleição, infere-se como citado como um instrumento da gestão democrática orientada pela legislação brasileira e em seguimento pelos dispositivos legais referentes a educação no município. O seu relato oferece indícios de uma atuação na perspectiva democrática, evidenciada por sua eleição com ampla aceitação (índices de 97% e 99%) e por práticas de escuta, participação comunitária e integração ao cotidiano escolar. Ele menciona reuniões com professores, pais e a comunidade, bem como a construção participativa do PPP, demonstrando uma liderança dialógica também por meio do conselho escolar, conselho de classe.

A Gestora B (Escola Bela Terra) seguiu na contramão do Gestor P, pois em seu município de atuação profissional permaneceu o provimento por indicação, uma vez que, havia a ausência da participação da comunidade para escolher e eleger um gestor para a escola pesquisada. E relata um cenário em que, apesar da intenção de adotar práticas democráticas, a efetivação da eleição para gestores não ocorre por ausência de *quórum*. A gestora reconhece a importância da formação voltada à gestão democrática, e embora atue com o conselho escolar e promova participação, a indicação política ainda prevalece como forma de provimento, o que fragiliza a autonomia escolar e a legitimidade do processo. É importante observar que a participação está relacionada também ao conceito de autonomia, referindo-se à escolha, porém, em articulação ao trabalho coletivo, como aponta Libâneo (2004, p. 102),

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Assim como a Gestora B, a Gestora C (Escola Capim dos Campos) teve acesso à gestão escolar somente por meio de indicação do gestor municipal, pois no município onde exerce sua função profissional ainda prevalece esse modo de provimento ao cargo de gestão, e a cada mudança de governo ocorrem substituições desses profissionais conforme as articulações políticas que são efetivadas. Dá relevo a aspectos como autonomia, escuta, diálogo e protagonismo, especialmente no trabalho com os professores e alunos. Apesar disso, sua nomeação é descrita como fruto de indicação política, evidenciando a persistência de práticas centralizadoras, ainda que acompanhadas de intencionalidade democrática em ações cotidianas no campo educacional.

Conforme explicitado, todos os municípios investigados apresentam normativas definidas a respeito da gestão democrática, os Planos Municipais de Educação (PME) e as leis municipais orientam os princípios como a participação da comunidade, fortalecimento dos conselhos escolares e autonomia da gestão escolar, em consonância com a LDB 9394/96 e a Constituição Federal de 1988, sobre o instrumento eleição direta, para o cargo de gestor escolar somente o município de Mojuí dos Campos preceitua que “[...] são de livre nomeação e exoneração do Prefeito, podendo ser precedida ou não por eleição municipal” (Mojuí dos Campos, 2022, p.14), os outros consideram para o provimento, que o gestor deve ser escolhido democraticamente, por meio de processo eleitoral, pela comunidade escolar. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas destacam ações voltadas ao envolvimento da comunidade, à construção coletiva do currículo e à atuação dos conselhos escolares, demonstrando articulação teórica ao modelo democrático.

No entanto, a análise situacional dos municípios de atuação dos gestores das Escolas Bela Terra e Capim dos Campos, demonstra que a implementação efetiva da eleição direta para gestores ainda está em construção, o que denuncia uma contradição entre a norma e a prática. Como aponta Cury (2002), a democratização da gestão escolar requer mais do que legislação, exige vontade política, mobilização social e uma cultura participativa consolidada. Por outro lado, nota-se que há avanços significativos na incorporação dos princípios da gestão democrática no discurso e nas práticas de alguns gestores, especialmente no caso da Escola Pérola do Tapajós, como reitera-se “[...] a efetivação da Gestão Democrática no Município de Santarém vem ocorrendo, em diferentes dimensões, mas, ainda se precisa estimular e promover ações que amplie e fortaleça o processo democrático” (Santarém, 2015, p. 100).

No entanto, persistem limites institucionais e políticos que impedem sua plena materialização. Assim como, a democracia na escola não pode ser restrita à eleição para cargos de gestão, mas deve se concretizar na construção cotidiana da participação, da escuta ativa e da

autonomia. A nomeação política de gestores, ainda presente nos municípios da RMS, compromete a autonomia e a legitimidade da gestão, especialmente quando dissociada da vontade da comunidade escolar. Compreendemos que a existência de instrumentos legais (Leis, PME, PPP) é condição necessária, mas não suficiente para a consolidação da gestão democrática, que depende também da formação crítica dos atores escolares e do fortalecimento das instâncias de deliberação coletiva (conselhos, associações, etc.).

Os dados analisados permitiram refletir sobre a perspectiva da Gestão Democrática a partir da prática da gestão escolar ressaltada nos relatos dos gestores das unidades de ensino pesquisadas, assim como, verificar os princípios legais e pedagógicos que fundamentam a educação pública nos municípios. Concebemos em consonância com Saviani (2008) que a gestão democrática está intrinsecamente ligada à função social da escola – formar sujeitos históricos e críticos capazes de transformar a realidade onde estão inseridos. Nesse contexto, consideramos que a organização do trabalho pedagógico deve ser coletiva, participativa e voltada à emancipação da classe trabalhadora, essa compreensão está alicerçada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O princípio da democracia deve permear o processo educativo, como mecanismo de superação de desigualdades, como defende Saviani (2008, p. 62),

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado.

Nessa perspectiva, a gestão deve ser democrática, participativa, coletiva e articulada à função social da escola, para que a democracia se torne de fato realidade no ambiente escolar. Esse princípio também dialoga com o conceito de democracia expresso por Paro (2000) “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”, segundo o qual a gestão democrática não se restringe à escolha do gestor, mas envolve a efetiva participação da comunidade escolar na construção de instrumentos como o projeto político-pedagógico e nas ações administrativas e financeiras da escola, além da atuação de órgãos colegiados, como o conselho escolar. Corrobora com a discussão Lück (2013, p. 54) ao intitular que a “[...] democracia é vivência social comprometida com o coletivo”, e afirma

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso,

o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação (Lück, 2013, p. 54).

Nesse sentido, ao olharmos para a trajetória e prática dos gestores escolares pesquisados, depreendemos que existem elementos indicativos da busca pelo modelo de gestão disposto nos dispositivos legais, contudo, o caminho ainda é extenso a ser percorrido, uma vez que é preciso que os mecanismos para que a gestão democrática se efetive sejam fortalecidos pela participação do coletivo nas ações da escola, pois, desse modo, poderá ser um contributo na implementação de políticas educacionais que possam corroborar com a formação plena dos alunos.

Na sequência, apresentamos o Quadro 21, que traz aspectos referente à Implementação e desafios da Política indutora de Educação Integral nos municípios de atuação dos gestores escolares.

**Quadro 21** – Implementação e desafios da Política indutora de Educação Integral (PIEI): percepções dos gestores pesquisados

Participantes da Pesquisa/Escola	Ponto A – Fundamentos da PHC	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contradições na implementação e continuidade da Política</li> <li>• Condições concretas da escola pública</li> </ul>	
	Ponto B – Evidência empírica (Entrevista)	Ponto C – Referenciais normativos e institucionais (Leis, PME, Relatórios, PPP)
Gestor P/Escola Pérola do Tapajós	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] nós tivemos alguns, algumas situações negativas de que até de natureza social, por exemplo, nós colocamos determinados alunos no programa, mas esse aluno era um empregado doméstico em casa e ficava com o menor, [...] então os pais não queriam que ele participasse do programa [...] chegamos a ter pais que pediram transferência de aluno, porque como o aluno estava com os três perfis para ser do Mais Educação, nós dizíamos que ele tinha que estar lá [...] tinha alimentação, então não tinha porquê, então era porque essa criança estava sendo usada de uma certa forma como trabalho infantil na própria casa, esse foi um dos pontos [...] desfavoráveis para o programa.</li> <li>• [...] chegamos a ter em dificuldade, a questão também da fuga, como a nossa escola ficava dentro de um mato, então às vezes na hora que batia a campã, quando saíam, alguns aproveitavam para sair junto [...] já tinham almoçado, então nós tínhamos que ficar ali de olho.</li> <li>• E ainda teve muitos desafios que eu precisei buscar parcerias [...] Mas, [...] eu deixei ela em primeiro lugar no IDEB, de sexto ao nono. [...] Entre 400 e</li> </ul>	<p><b>Plano Municipal de Educação (2015-2015)</b> – A Secretaria de Educação do Município de Santarém tem além de assegurado a contratação de professores qualificados, buscado parcerias com os governos federal e estadual e instituições não governamentais, com o objetivo de promover uma educação ampla e significativa para nossos educandos. Com o Governo Federal a parceria se refere aos programas federais aderidos pelo município. [...] Entre eles temos: [...]Mais Educação; [...] <b>4. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</b> - O Programa Mais Educação instituído pela portaria interministerial n 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É uma estratégia do Governo Federal para induzir a implementação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, promovendo, portanto, a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a Coordenação da equipe Gestora da escola, Professores, Monitores com apoio do Conselho Escolar. Isso porque a</p>

	<p>poucas escolas do município, a gente alcança esses índices. E de primeiro ao quinto, apesar de serem mais de 200 escolas, eu fui o sexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Então é desse lado aí que o gestor, na hora que você está com um programa para implementar e fazer acontecer. É que é preciso ser visto com muito pé no chão. Com muito compromisso, com muita técnica. E para acontecer. Mas com todas as dificuldades que se tem e as barreiras, eu sempre chamo de desafios. São desafios para a sociedade toda. Mas eu acredito que se o governo olhar por esse lado, como estou colocando, de infraestrutura, recursos materiais, de mão de obra, recursos humanos para atuar, a educação integral pode ser o marco diferenciado para qualquer política pública de qualquer país.</li> <li>• [...] o gestor, era responsável para fazer a inclusão desses alunos. Sem você ter nenhuma. Ambiência Pedagógica. Nem local para fazer. Então foi um desafio muito grande. [...] variava entre 50 alunos e 450. O mínimo era 50, e o máximo era 450. Eu não tinha nenhum locus na escola, e incluí 450 alunos. Como era que eu ia fazer. Mas aí, quando eu tinha visto a temática do trabalho, que era importante, que a minha clientela eram muitos, não tinham alimento, tinha aluno propício a uma Evasão, a uma Reprovação, distorção idade série. [...] Eu fui gestor de uma escola com risco de vulnerabilidade, [...] tinha quatro núcleos de drogas [...] bairro violento em termos de droga e de prostituição.</li> <li>• [...] Com todas essas mazelas, quando eu recebi essa clientela, o primeiro desafio [...] Eu dizia, onde é que vai acontecer as atividades e quais atividades [...] Não tinha local, seja de corredor, de baixo de uma árvore, malocas, que eu procurei fazer outros lócus dentro do próprio bairro, que a gente fez com o Fundac, que na época tinha lá um espaço.[...] Eu consegui alocar quatro turmas. Eu sei que no final das contas, eu consegui atender.</li> <li>• O tempo na escola que você tinha, por exemplo, de hora de almoço, não dava, porque era no intermediário, o Mais Educação. Por isso que eu disse para você no início, que eu praticamente morava na escola. Terminava o primeiro turno, o turno do Mais Educação está entrando. O outro turno do Mais Educação vai entrar as duas. Aí, assim, você estava com a escola o tempo todo cheio. [...] Se tinha mudanças de locais, vai buscar a cadeira ou mesa que está não sei aonde, para cá. Então, tinha que se virar.</li> <li>• O Mais Educação, era um programa para continuar. Foi assim um empurro, para que eu deixasse a escola em primeiro lugar no IDEB. Lamentei profundamente, que esse programa, tenha ido embora, por questões políticas.</li> <li>• [...] na época, a professora Lucineide Pinheiro, ela foi uma grande guerreira na educação de Santarém quando se referia à alimentação, ela, com os parceiros com quem ela comprava alimentação escolar. Foi assim, antes da troca de governo, eu recebia em torno de 192 quilos de arroz por mês. Quando trocou de governo, eu recebi 97. Olha o</li> </ul>	<p>Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. <b>4.1- Diagnóstico</b> - De acordo com as considerações do observatório do PNE a meta Educação Integral refere-se ao número de escolas públicas que oferecem educação em tempo integral em relação ao total de escolas de Educação Básica. [...] Diante dessa afirmação, o Município de Santarém apresenta um aumento no percentual de escolas da Educação Básica que oferecem educação integral conforme mostra o painel abaixo. Brasil 34,4% (2013), Pará 15,8% (2013), Santarém 40,3% (2013). [...] <b>4.2 Meta e Estratégias - Meta 6:</b> Aumentar a oferta de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. <b>Estratégias - 6.1-</b> Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; <b>6.2-</b> Aderir ao programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, instituído pelo Governo Federal com vistas a atender prioritariamente comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; <b>6.3-</b> Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral; <b>6.4-</b> Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; <b>6.5-</b> Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; <b>6.6-</b> Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; <b>6.7-</b> Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; <b>6.8-</b> Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos, criando/adequando salas de recursos multifuncionais da própria escola para assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar; <b>6.9-</b> Manter medidas</p>
--	--	---

	<p>tamanho da queda que se teve. [...] Aí por conta disso também já começamos diminuindo o número de alunos para participar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O programa Mais Educação, ele duplicou o trabalho do gestor. Mas nós não tivemos nenhum acréscimo financeiro na nossa rotina de contra-cheque. Não tivemos nada disso. Então, por isso que tinha muitos gestores que pendiam um pouco mais para esse lado, porque tudo aumentava. Você tinha prestação de conta do PDDE normal, e você tinha prestação de conta do PDDE Mais Educação.</li> <li>• O diretor era carregador de cadeira, o diretor era carregador de mesa. Ajudar na limpeza rápido, porque as turmas que terminam de lanchar, você tinha que, às vezes, dar lance para 450 crianças. Você tinha 15 minutos para fazer isso.</li> <li>• [...] eu tive que responder algumas questões no Ministério Público, quando eu neguei matrícula, que não tinha mais onde botar ninguém. [...] por conta da quantidade da demanda que se teve, eu transformei esse barracão em quatro salas de aula.</li> <li>• Questão de estrutura, porque o programa em si, ele não era implementado, ocorria, não tinha escola que tinha salas ociosas. Minhas salas todas eram ocupadas. As que tinha, super lotadas.</li> <li>• A infraestrutura das escolas, das unidades para o programa. Tanto é que eles quiseram dizer, nós vamos dar essa parte aqui, mas a sociedade precisa dar outra parte. Que nós teríamos que fazer parcerias. Se a igreja tem um ambiente, se a associação de moradores tem um ambiente. Que outro ambiente se tenha para que aconteça isso. Nessa parte não dá muito certo. Porque é como se você tivesse uma sala extensa. Uma sala interna da sua escola para você gerir, para você administrar aquele campo. Então, quando os alunos estavam lá no Fundac. Ficaram lá no final, no início do bairro. Aí vem uma mensagem de lá, uma ligação. Que um aluno sofreu um pequeno acidente. E aconteceu isso aqui, para a gente ficar nesses desloques. [...] Então a infraestrutura eu destacaria aqui como um ponto de desafio. Se isso vai vir por parte do governo.</li> <li>• [...] onde teve mais dificuldades, que foram muito difíceis. Por exemplo, os blocos que eram fora de sala, que eram embaixo das árvores, quando ia chover. Aí era coisa, porque tinha que, aqueles blocos de alunos que tinha debaixo das árvores, tinha que ir para aquele cantinho onde está apertado já e todo mundo sente. [...] às vezes, no refeitório ficava aluno, os corredores maiores ficavam alunos. [...] Quando vinha a chuva era um desafio bem adubado.</li> </ul>	<p>para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. <b>6.10-</b> Aumentar gradualmente o número de escolas em Regime de Tempo Integral de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da rede pública de ensino até o final da vigência deste PME.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relatório SEMED Santarém (2015/2016) – Programa Mais Educação</b> - 06 Reuniões informativas, administrativas e pedagógicas; 02 Formações para Gestores e Monitores; 10 Acompanhamentos mensais dos trabalhos pedagógicos realizados pelos Monitores; 11 Monitoramentos periódicos, inserção de dados no sistema SIMEC, Educacenso e outros; 07 Participações nas programações juninas, culminâncias e eventos cívicos e sociais realizados pelas escolas que atendem as crianças em tempo integral (Programa Mais Educação); 10 visitas periódicas nas escolas atendidas pelo PME (SEMED, 2015). <b>Programa Mais Educação</b> - 05 Participações em reuniões administrativas e pedagógicas com os setores da SEMED; 06 Visitas periódicas nas escolas atendidas pelo PME/cidade e campo em conclusão de programa; 03 Acompanhamentos nas ações do Programa Mais Cultura nas cinco escolas contempladas com 2ª parcela dos recursos; 02 Participações nas programações juninas, culminâncias e eventos cívicos e sociais nas escolas; Realizado 100% do atendimento diário na SEMED as demandas cotidianas pertinentes ao PME; Realização do I Festival de Apresentações de Bandas e Fanfarras PME em três polos participaram 21 escolas municipais e uma da Rede Estadual. No período de 27,28 e 29 de setembro realizado nos Ginásios das escolas: Padre Manuel Albuquerque, São Francisco de Assis e da Cidadania. <b>Obs.:</b> As atividades realizadas em 2016 foram em conclusões às ações do Programa 2014/2015, uma vez que nos dois últimos anos não houve abertura para a adesão das escolas. Ressalta-se que o I Festival de Bandas contou com apoio da Coordenação PME, dos Gestores e SEMED (SEMED, 2016).</li> <li>• <b>PPP (2017-2019) – [...] 2. PROGRAMAS QUE A ESCOLA PARTICIPA – [...] 2.3 – Mais Educação (Federal).</b></li> </ul>
<p><b>Gestora B/Escola Bela Terra</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontece os projetos, e a gente percebe aqueles alunos que têm dificuldade, mas os pais acompanham, ele é diferente daquele aluno que tem dificuldade e o pai não acompanha. Então, é uma dificuldade que a gente também tem na escola, a gente vem trabalhando.</li> <li>• Na época em que houve a educação integral, né, o tempo integral, eu já estava trabalhando na escola,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lei Municipal nº 221 de 03 de dezembro de 2013 – SME de Belterra – SEÇÃO III - DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - XV- efetivar programas de combate à evasão escolar, às causas da repetência e do baixo rendimento escolar. [...] Art.17 A Secretaria Municipal de Educação deve organizar sua estrutura básica com equipes destinadas às seguintes tarefas: [...] II- planejar, orientar e</b></li> </ul>

	<p>foram assim projetos voltados para aqueles alunos que tinham um índice de aprendizado que não estava compatível com a idade série</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] nós tínhamos a educação integral, esses projetos voltados do primeiro ao nono ano. No decorrer do tempo, nós fomos ampliando, para que fosse assim, uma turma, né, porque era se fazer essa turma, onde tinha um monitor, que fazia esse acompanhamento juntamente com o coordenador pedagógico e também da gestão. [...] Era uma turma assim, mista, né, de primeiro ao nono ano, então a gente acabou fazendo essa redução, né, fazendo turmas de acordo com os níveis, e aí isso foi cada vez melhorando.</li> <li>• Então, tinha o projeto voltado para a leitura, para a escrita, para os cálculos, também tinha a parte desse projeto que ampliou também para a escola, a parte da horta, e também o projeto também voltado para a música.</li> <li>• [...] eu não tive essa formação em relação a uma formação integral, né? Então, já fui mesmo pegando na prática. Me atualizando, verificando de que forma era. Então, assim, não tive nenhuma formação em relação a isso.</li> <li>• Eu acredito que dentro da nossa escola a gente não tem, não tem um espaço, assim, muito adequado para esses projetos que sejam de forma integral. Como você observou, a nossa escola, ela é muito grande. Aonde você vê, tem aluno. Aonde tem sala, tem aluno. Tem alguma atividade sendo realizada. Então, a nossa escola, ela deixa também a desejar, porque ela não tem esse local adequado para os alunos. Deveria ter um local em que os alunos também estivessem, assim, um maior momento de concentração.</li> <li>• Tem um número alto de alunos e teve um número alto de participantes no programa. Só que a escola, o governo não viabiliza a questão do espaço mesmo.</li> <li>• As atividades aconteciam sempre nas escolas. sempre foi acontecendo assim na escola, né? Tem uma sala de leitura, que não é a biblioteca, né? Nós temos a sala de leitura, onde acontecia. Tinha uma sala que agora é a do sala de recursos, que a gente, quando os alunos tinham, tinha um momento deles, porque eram várias turmas, que não tem computador. Como formar só uma turma? Então, eram horários, assim, diferentes, né? Então, a gente, em alguns momentos também, eles tinham esse momento lá naquele espaço, lá no espaço livre da escola, né?</li> <li>• [...] os professores colocavam ali as mesas, cadeira para eles, né? Quando as turmas coincidiam, né? Quando não coincidiu, a gente conseguia colocar eles lá na, na, na sala de recurso ou na sala de leitura. Mas, com a ampliação de alunos, cada ano vai se tendo ainda mais dificuldade</li> <li>• E, os projetos realmente aconteceram somente dentro da escola, nesses espaços, assim. Mas, não</li> </ul>	<p>supervisionar as políticas educacionais do Sistema Municipal de Ensino (Belterra, 2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2025) – Art.3º</b> [...] analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; <b>META 6:</b> oferecer educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do município, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) ao final da vigência deste plano. <b>ANÁLISE SITUACIONAL</b> - A educação integral chegou ao Município, através do Programa Mais Educação, funcionando no contraturno totalizando 7 horas diárias de permanência na escola. Atualmente o Programa atende 16 escolas no ensino fundamental, com uma demanda de 1.301 alunos (25%). O município pretende ampliar a educação integral por meio do Programa Mais Educação, assim como criar por iniciativa própria do município. De forma a atingir 18,4% dos alunos matriculados até o final de vigência deste PME. <b>ESTRATÉGIAS - 6.1)</b> Promover, com apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividade de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; <b>6.2)</b> Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral. prioritariamente em comunidades cantes ou com crianças em situação de vulnerabilidade social conforme a demanda social do município; <b>6.3)</b> Aderir à programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; <b>6.4)</b> Fomentar a participação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; <b>6.5)</b> Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados na escola da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social articuladas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; <b>6.6)</b> Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; <b>6.7)</b> Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas na oferta de educação em tempo integral, com ase em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; <b>6.8)</b> Garantir, em regine de colaboração, a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas</li> </ul>
--	---	---

	<p>tinha, assim, um lugar específico, não. Essa sala aqui é só para o projeto da educação integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo, que nós podemos comprar o material, né? Que era o caderno, lápis, lápis de cor. O que eles iam utilizar. Mas que não era também suficiente [...] Porque quando os projetos vêm, é basicamente para ser ressarcido os monitores [...] Isso também deixa a desejar, porque a gente não consegue. É, ter assim, materiais que realmente pudesse facilitar ainda mais a nossa clientele [...] Então, é algo assim que já vem destinado mesmo. Então, de acordo com o nosso, com o programa tudo que se vem é para isso, para isso e para isso [...] Então, não fazemos também nenhuma viabilidade de recurso [...] Então, tudo que vem destinado mesmo pelo programa, tem uma planilha.</li> <li>• A dificuldade que eu via era com os pais, não com os alunos, porque os alunos gostavam de ir para a escola, eles gostavam das atividades que estavam acontecendo [...] Então, houve sim essa situação de muitos pais não quererem, que os alunos participassem. E pensam, porque era contraturno, aí tinha que chegar da escola, depois tinha que retornar, porque tudo isso é uma dificuldade.</li> <li>• [...] o desafio maior é a gente inserir esses alunos no programa, que tenham o apoio dos pais, né, e que essas ações, né, voltadas para a escola, ela também, ela tem que ser, de acordo com a nossa realidade, né, que eu acredito que o projeto, quando ele vem, a gente faz uma adequação, né, e eu acredito que esses programas, né, essas ações que o governo, ele implanta, que é para contribuir para o sucesso escolar dos alunos, né, que a gente vê aí, as ações tudo é voltada para aprendizado dos alunos, né, mas a gente dentro da escola, eu enquanto gestora, eu vejo que é um desafio muito grande a gente inserir esses alunos, né, e ter esse acompanhamento dos pais voltado para o projeto.</li> <li>• E outro ponto negativo é a questão mesmo do próprio espaço, né? Que se não se tem um espaço, que seja adequado, não tem como a gente também ter, assim, aquele momento voltado somente para os alunos.</li> </ul>	<p>habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro a 17 dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; <b>6.9)</b> Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais; <b>6.10)</b> Ampliar a educação em tempo integral no ensino fundamental nas escolas polos do Município para atender mais 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados (Belterra, 2015, p. 27-29).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PPP (2018-2019/2020-2021/2022) – 15- PROGRAMAS E PROJETOS - PROGRAMAS -</b> A Escola Municipal de Ensino Fundamental [...] participa durante o ano de programas do Governo Federal, através do ministério da educação os quais se destacam: – <b>O Programa Nacional Mais Educação</b> criado, com o objetivo de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades que anualmente são selecionadas. A escola [...] aderiu ao programa no ano 2012 e hoje atende duzentos alunos os quais participam de cinco atividades que contribuem para o fortalecimento das ações educacionais por meio da ludicidade. As atividades são orientação de estudos e leitura, educação em direitos humanos, educação patrimonial, esporte na escola e recreação, lazer e brinquedoteca. – <b>O Programa Nacional Novo Mais Educação</b> criado pela Portaria MEC n 1.144/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua Portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para carga horária de 5 a 15 horas semanais no turno e no contra turno escolar, por meio de atividades que anualmente são selecionadas. A escola Municipal de Ensino Fundamental [...] aderiu ao programa no ano 2012 e hoje atende duzentos alunos do 3º ao 9º ano, os quais participam de cinco atividades que contribuem para o fortalecimento das ações educacionais por meio da ludicidade, tendo como atividades obrigatórias relativas ao Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), e atividades complementares dança, iniciação musical/banda/canto coral, basquete (PPP, Escola Bela Terra, 2018-2022).</li> </ul>
<p><b>Gestora C/Escola Capim dos Campos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] este programa, ele foi, foi criado, ele trazia-se uma proposta muito boa, mas que não houve, assim, uma preocupação, posso dizer, assim, até mesmo da esfera federal, em saber qual era a condição das nossas escolas para estar recebendo, né, este programa. E aí nós tivemos muitas dificuldades, inclusive, quando você fala de formação, não me recordo que eu tenha participado de alguma formação, apenas a gente recebia uma cartilha e recebíamos poucas orientações da Secretaria de Educação, que, creio eu, que com certeza eles também não teriam muito apoio em relação a este programa. Então, o programa criado pelo governo federal e que os municípios fizeram a adesão, né, e não sei se eles tiveram também uma oportunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lei Municipal nº 151, de 26 de Abril de 2022 – SME de Mojuí dos Campos – Art. 19.</b> A Secretaria Municipal de Educação é o órgão executivo do Sistema Municipal de Ensino, integrante política e administrativamente do Poder Público Municipal e tem como finalidades: [...] V - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação; VIII - coordenar de forma participativa a política educacional do Município; IX - cumprir e fazer cumprir as diretrizes definidas, em consonância com as políticas públicas para a educação, considerando a legislação vigente; [...] <b>Art. 26.</b> Sem prejuízo de outras atribuições definidas em Lei própria, compete ao Conselho Municipal de Educação: [...] X fortalecer a gestão democrática e a autonomia municipal na definição e execução da</li> </ul>

	<p>de levar, de tornar conhecida a realidade das nossas escolas, né, ao MEC.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E aí nós esbarramos aí muitas dificuldades, muitas dificuldades, nós tínhamos apenas um coordenador, que seria um professor, e de preferência, né, um professor que estivesse sendo readaptado da sala de aula, que poderia estar à frente deste programa, e aí a gente trabalhava com o coordenador e trabalhávamos com os monitores, que também a gente esbarrava nessa questão dos valores, né, desse ressarcimento para os nossos monitores, que era, meu Deus, era muito pouco, seria, assim, para pessoas, a gente tinha dificuldade, porque a gente sabia da proposta do programa, e a gente tinha consciência que nós não iríamos conseguir essas pessoas, né, com essas habilidades, com esse conhecimento, que fosse fazer, de fato, esse programa acontecer, né, e além dessa situação aí, a nossa escola não tinha condições,</li> <li>• [...] nós não tínhamos banheiros adequados, nós só tínhamos dois banheiros, aí as crianças precisavam tomar banho, aí, gerava toda aquela confusão, nós não tínhamos uma área, não tínhamos salas disponíveis para que as nossas crianças fossem atendidas, como a gente também já falou anteriormente, a gente improvisava, eu cheguei a comprar até uma espécie de uma lona, a gente trabalhava essa questão ambiental lá no nosso, na nossa horta, e a gente tinha que colocar lá aquela lona, para que o monitor tivesse condições de conversar com os nossos alunos, e enfim, então, a gente esbarrrou muito aí nessa questão, nessa falta de estrutura</li> <li>• [...] aí o Mais Educação foi assim, deste jeito, em 2017, né, iniciou aí que veio o novo Mais Educação, que também a intenção era somar, né, somar com o desenvolvimento integral do nosso aluno, mas que continuou a mesma falta de estrutura, continuou a mesma falta de estrutura, ele veio com foco mais na questão da matemática, da linguagem, né, e da matemática, mas a gente esbarrava muito nessa questão aí.</li> <li>• Só lembrando que o Mais Educação, ele, a proposta era atender, né, aquelas crianças que viviam, né, de uma certa forma, em estado de vulnerabilidade social, né, mas aí a gente não conseguia fazer muita coisa, porque nós não tínhamos o que oferecer, nós não tínhamos um ambiente preparado para que a nossa criança se sentisse atraída para estar na escola. Então, muitos saíam, alguns continuavam, continuavam, e aí a gente ia colocando outros, né, porque a gente tinha que cadastrar, tinha que dar conta daquela quantidade de alunos que seriam atendidos pelo programa. E aí veio, né, o novo Mais Educação, e a situação continuou do mesmo jeito, mas eu creio que a proposta é uma proposta muito boa, desde que as nossas escolas estejam, né, estejam preparadas para oferecer este atendimento aos nossos alunos</li> <li>• Assim, porque tinha as atividades, né, que vieram para complementar essa base curricular nos nossos alunos e creio que a própria equipe da Semed também não recebeu todas essas orientações, né,</li> </ul>	<p>política educacional como garantia do pleno atendimento da educação enquanto direito fundamental de cidadania (Mojuí dos Campos, 2022, p. 6-8).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plano Municipal de Educação (2015-2025) – META 6:</b> 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. <b>ANÁLISE SITUACIONAL</b> - A educação em tempo integral já se constituiu como uma realidade em algumas escolas públicas brasileiras e caracteriza-se pela ampliação da carga horária dos alunos na escola. A educação em tempo integral vem se constituindo nas escolas através do Programa Federal Mais Educação que se apresenta como uma estratégia de promover a educação integral no Brasil. O programa tem como objetivo desenvolver atividades socioeducativas no contra turno escolar, na perspectiva de ampliar tempos, espaços, números e atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefícios da melhoria da qualidade da educação dos alunos brasileiros. A Resolução CNE/CEB nº7/2010, em seu art. 36 conceitua a educação em tempo integral como "jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. [...] o percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7 horas em atividades escolares no Brasil, é de 34,7%, no Norte é 20,0%, no Pará é de 15,7%, no Baixo Amazonas é de 19,8% e em Mojuí dos Campos o percentual chega a 21,4% das escolas que os alunos permanecem pelo menos 7 horas em atividades escolares, isso graças ao Programa Mais Educação. Atualmente o município conta com 64 escolas ao todo, sendo que 23 delas atende ao Programa Mais Educação, possibilitando o atendimento desses alunos com duração de 7 horas de atividades escolares. [...] o percentual de alunos que permanecem pelo menos 7 horas em atividades escolares no Brasil, é de 13,2%, no Norte é 10,0%, no Pará é de 7,7%, no Baixo Amazonas é de 12,1% e em Mojuí dos Campos o percentual chega a 19,6%. Em 2013 o município atendeu 1.045 alunos no Programa Mais Educação, em 2014 ocorreu um acréscimo no número de alunos chegando a 1.751 alunos que permanecem pelo menos 7 horas em atividades escolares. <b>ESTRATÉGIAS - 6.1)</b> promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; <b>6.2)</b> instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social a partir do 4º ano de vigência deste PME; <b>6.3)</b> institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da</li> </ul>
--	---	--

<p>vejo que se não repassaram e não tiveram formações, é porque também não tinham esse subsídio, né, em relação a essas informações, porque foi um programa novo, novo, e que a que a Semed, né, fez a adesão, na época não foi só a nossa escola, foi a todas as escolas daqui, da área urbana de Mojuí participaram, as escolas maiores, aqui [...] que ainda não existia, e, e assim, foi desafiador, porque nós tivemos que levar essa proposta, né, aos pais,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] e não foi fácil nessa formação de turmas, né, eram muitas perguntas, eram muitas indagações, e a gente nem sempre tinha as respostas, né, pelas quais os pais buscavam essa resposta, essa confiança de, de deixar o seu filho na escola, ou por mais que ele fosse em casa, ele retornava, ele te encontra turma, então, não foi fácil, foi difícil, a gente precisava até fazer buscativo, né, tentar convencer os pais de que era importante, mesmo a gente sabendo que poderia ser muito melhor, né, mas a gente levava o que a gente tinha até as famílias, porque, como eu já lhe falei, principalmente mais em educação, ele tinha esse objetivo, né, de trabalhar com essas crianças que viviam em situações vulneráveis</li> <li>• [...] nessa questão do currículo, das atividades, a gente não teve muita, assim, oportunidade de escolher aquilo que a gente queria trabalhar com as nossas crianças, até porque vinham, né, de forma obrigatória, o português e a matemática. Aí, o português e a matemática, os meus alunos já tinham no ensino regular, né, que é aquele ensino mais tradicional, lá era aluno de primeiro ao quinto ano e de sexto ao nono ano, era até o fundamental maior, e aí a gente tinha muita dificuldade de trabalhar essa linguagem, de trabalhar essa matemática com o nosso aluno, de forma diferente, porque nós não tínhamos barra aí na questão do espaço,</li> <li>• [...] nós teríamos que estar trabalhando com os nossos alunos, em meio a aluno com um horário de recreio, em troca de professor, então isso dificultou muito a nossa vida, e colocando assim, de uma forma geral, o mais educação, eu creio que ficou pouco, pouco, na vida escolar dos nossos alunos, não foi satisfatório, porque, por causa dessas situações aí, como eu citei, porque a gente está no meio, a gente está tentando, a gente participa, e a gente ajuda, e a gente sabe quando a gente está conseguindo algo positivo, quando é algo satisfatório, e quando é algo que pode ser melhorado.</li> <li>• Então, nós não tivemos melhoria nenhuma nas escolas, através desses programas aí, tá? E a formação era só título mesmo, só de informações, como preencher as fichas, como se fazia o cadastro dos nossos alunos, enfim, não passava disso aí, né? Isso aí é muito fácil fazer, isso é muito fácil, isso é uma ficha, todo mundo compreende como fazer, agora não é, a gente sabia que a proposta do mais educação não era só preencher a ficha, não era só fazer o controle do aluno que estava vendo, que não estava vendo, o que de fato que era importante, não estava acontecendo, que era a aprendizagem dos nossos alunos, né? E a gente tinha esse entendimento, mas como era um programa federal,</li> </ul>	<p>instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; <b>6.4)</b> fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; <b>6.5)</b> estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; <b>6.6)</b> orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; <b>6.7)</b> atender às escolas do campo e de comunidades indígenas, quilombolas e assentados/acampados na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; <b>6.8)</b> garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; <b>6.9)</b> adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais; <b>6.10)</b> oferecer cursos de formação profissionalizantes em parceria com instituições como: SEST/SENAT, SENAC e SENAI, para educadores que atuarão em escolas de tempo integral (Mojuí dos Campos, 2015, p. 38).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PPP (2017) – Anexos - Projeto de jogos e recreação</b> – Tema: brincando e buscando o saber, subtema: O jogo e a brincadeira como promotor da aprendizagem - O Programa mais educação possibilita e fortalece as ações junto à escola que complementa o jogo recreação e a atividade lúdica como uma manifestação cultural importante, e que deve integrar o processo formativo de nossas crianças e adolescentes. Este reconhecimento valoriza as vivências e as possibilidades motoras dos alunos, garantindo espaço, condições e oportunidades para que eles sejam estimulados em relação ao esporte/jogo. Esta oportunidade viabiliza que o educando tenha chance de se incluir esportivamente no meio social da mesma forma que, ao terem um trabalho envolvido e integrado à proposta pedagógica da escola, obtenham ganhos culturais e maiores chances de integração social e educacional. Segundo Piaget (1971) ilustra muito bem o seu caráter abrangente e imaginativo: "Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a</li> </ul>
---	--

	<p>a gente ficou até o final fazendo o possível, e até mesmo o impossível para que o programa existisse, né?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De bom, que nem que fosse o mínimo que viesse contribuir aí com a aprendizagem dos nossos alunos, mas, assim, o prejuízo foi muito grande por falta de estrutura nas escolas, não falo só pela minha, né? Estava atuando, mas eu também conheci a realidade das outras, né? E a gente sempre estava trocando ideia com as outras gestoras, e a gente via que o problema de um era o problema de todos. Então, não foi muito satisfatório</li> <li>• A SEMED definia o que seria trabalhado, além dessas duas disciplinas, dessas duas áreas, né? De português e matemática. A escola, ela não fazia escolha, então, vinha direto essa informação da SEMED,</li> <li>• Os recursos, vinha dinheiro bastante para ser utilizada com custo das atividades em si, com material, material pedagógico, até mesmo com material permanente. Vinha, e aí a gente conseguiu desenvolver um ótimo trabalho nessa questão aí da horta na escola, na jardinagem, mas em outras áreas, não. Ficou muito a desejar, porque a gente poderia construir, a gente não podia construir. Por mais que tivesse o recurso pedagógico, onde eu ia colocar? Esse recurso pedagógico. Né? No meio do sol? Na lama? Muita lama? Lá. Então, era isso que dificultava mais nessas outras áreas.</li> <li>• Porque o recurso que vinha era PDDE, que você sabe que é a parte de custeio é dividido para muita coisa. É secretaria, é educação especial, é educação infantil, é material de limpeza. Então, fragmenta muito essa questão do PDDE. E o programa Mais Educação, ele trouxe recursos, sim, que nos ajudou bastante. Bastante mesmo. Era o que era positivo, que eu digo que era positivo. E ficou ainda muita coisa, mas, olha, até mesmo material permanente na televisão, data show, nós ainda compramos para a escola, né? E aí, eu posso dizer que foi o que foi mais positivo para essa questão financeira, para custeio das atividades desenvolvidas na escola.</li> <li>• Os manuais que eram enviados, né, para a SEMED, e a gente compartilhava.</li> <li>• [...] essas atividades, elas eram desenvolvidas no contraturno dos nossos alunos, a gente, por causa da estrutura, muitos pais faziam a opção de os filhos irem em casa, tomar um banho, almoçar e retornar para a escola, justamente com essa preocupação, que não tinha banheiro para todo mundo. [...] Mas já tinha aqueles que ficavam, que guardavam seus pertences, a gente tinha um localzinho lá para eles, que eles tomavam banho, que eles faziam as refeições lá na escola, e que eles já entravam na atividade complementar.</li> <li>• Foi um desafio, porque eu tive que preparar também, né, os professores para a chegada deste programa, porque todo mundo se envolveu, né, todo mundo teve que receber e acolher este programa na escola. Não foi um programa que veio para mim, que para os alunos, veio para todo mundo, porque o aluno do</li> </ul>	<p>criança atribui". Atualmente os jogos e recreação e a atividade lúdica é de grande relevância para os alunos, possibilitando-o si desenvolver aprofundando-o e experimentando novas práticas incorporando dimensões afetivas, motoras, cognitivas e socioculturais. [...] O projeto de jogos visa trabalhar de forma lúdica, vivenciando e estimulando o raciocínio lógico e a criatividade, auxiliando os alunos no processo de construção do conhecimento com regras para o convívio na sociedade. Tendo em vista, que o jogo não deve ser apenas visto como divertimento ou brincadeira para liberar energia, pois fortalece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e principalmente a interação e o respeito pelo o próximo. Portanto, uma escola acolhedora e dinâmica, que contempla a individualidade humana, valoriza as diferenças e respeita a vida pode formar verdadeiros cidadãos, que sejam capazes de interpretar a realidade social e atuar de forma significativa para transformá-la numa sociedade melhor para todos. – <b>Projeto tênis de mesa</b> – Tema: Jogando e aprendendo regras – Mais educação é um programa que busca juntamente com a Escola estimular nossos alunos para que eles futuramente sejam crianças e adolescentes, que obtenham ganhos culturais e maiores chances de integração social e educacional. E para o fortalecimento das ações complementa-se o tênis de mesa que é uma das atividades do programa garantindo oportunidades, condições, estimulações em relação a aprendizagem de nossos alunos. Ao jogar o tênis de mesa a criança ou adolescente estará estimulando o raciocínio lógico e a criatividade ajudando os alunos a terem ricas fontes de aprendizagem. O ato de jogar e brincar acompanha o desenvolvimento sociais e culturais, o tênis de mesa auxilia os alunos ao conhecimento com regras o melhor convívio na sociedade, tendo em mente que o tênis de mesa não se trata somente de um jogo ou brincadeira, trata-se do desenvolvimento emocional e físico de cada um aluno, visando principalmente o respeito e a valorização entre as diferenças humanas. – <b>Projeto horta na escola e canteiro sustentável</b> – Tema: Educando com a horta escolar - Este projeto visar promover mudanças valores, hábitos e mudanças de atitude com plantio da horta e por meio da educação ambiental usando sensibilização com a participação dos alunos. Conhecendo o meio ambiente em que vivemos faz com que, desenvolvemos um vínculo positivo com a natureza e do lar um exemplo de mudanças. A justificativa no programa mais Educação, como o próprio nome indica, é o convencimento de que o programa é fundamental e ser efetivado, as atividades escolhidas são importantes tanto para a escola como para a comunidade escolar. O professor deve manter o aluno em contato com informações, sobre os alimentos, a higiene com o corpo e o ambiente. A reflexão sobre o ambiente que nos cerca e o repensar de responsabilidades e atitudes de cada um de nós, gera processos educativos ricos para cada um dos grupos envolvidos. O contato com a terra no preparo dos canteiros e o encanto com as sementes que brotam, a prática diária do cuidado regar, transplantar, tirar matinhos, o exercício da paciência e perseverança até que a natureza nos brinde com a transformação de</p>
--	--	--

	<p>Mais Educação era aluno do regular, tá, então, até convencer todo mundo que era importante, né, que nós precisávamos abraçar este programa, porque ele trazia uma proposta, né, boa para os nossos alunos, deu trabalho,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] a escola ainda hoje, ela é localizada num bairro, podendo dizer assim, num bairro que é, podendo dizer, um bairro periférico, com muitos casos de, já na época lá em 2000 e, nessa época, 2018, 2019, eu já tinha muitos alunos que já eram até mesmo usuários de droga dentro da escola, que eu fazia todo um trabalho que a gente conseguia que não refletisse, que não respingasse mais ninguém, mas que a gente sempre estava nas portas abertas daquelas, daquela escola, para acolher aquele aluno, para ouvir aquele aluno, para entender a família, para fazer alguma coisa por ela.</li> <li>• [...] o ponto negativo eu destaco assim como fundamental a estrutura, a questão da estrutura, né? Falta de estrutura nas escolas para receber o programa. Essa aí é inquestionável, né? E esse aí foi um negativo e também faltou muito assim a questão do apoio da SEMED, a gente sabia que a gente precisava de mais. Não vou dizer aqui que eles são culpados, não sei se eles recebiam algum treinamento, algumas informações, né, a mais, e deixariam de repassar para a gente, mas ficou faltando mais apoio e formação, tanto para a gente que estava ali trabalhando, estava ali na linha de frente, quanto para os nossos monitores, que também eram pessoas que estavam na linha de frente, né? Pessoas que estavam ali de forma voluntária.</li> </ul>	<p>pequenas sementes em verduras e legumes viçosos e coloridos (PPP, Escola Capim dos Campos, 2017).</p>
--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 21 explicita, por meio das evidências empíricas, referenciais normativos e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), os desafios concretos enfrentados pelas escolas públicas na implementação da Política Indutora de Educação Integral. A análise, realizada com base nas entrevistas com gestores das três escolas (Pérola do Tapajós, Bela Terra e Capim dos Campos), ressaltam contradições estruturais, institucionais e socioculturais que tensionam a prática educativa no desenvolvimento dos programas identificados – Mais Educação e Novo Mais Educação.

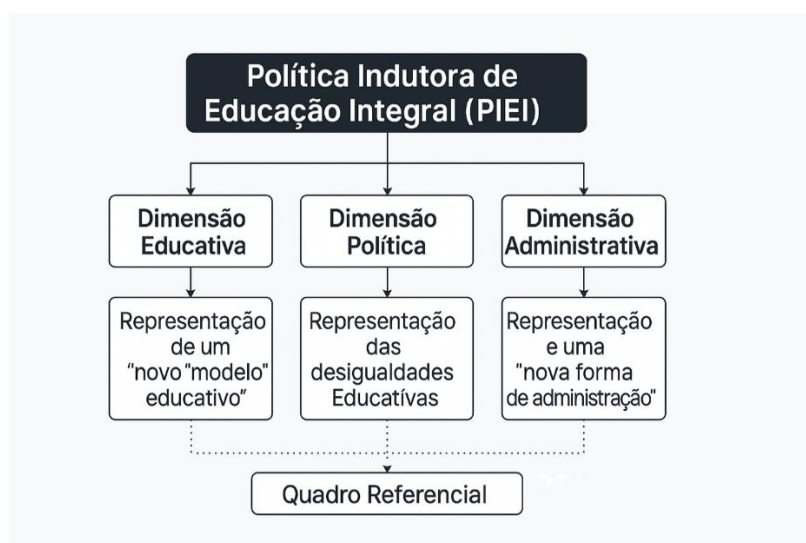
Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espços de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espços de escolarização com outros tempos-espços de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional (Arroyo, 2012, p. 33).

A realidade escolar apresentada a partir da implementação dos programas do governo federal citados, conforme os relatos é marcada por precariedades estruturais, escassez de formação, resistências familiares à participação nos programas indutores de educação integral, burocratização quanto ao uso dos recursos dos programas, dentre outros fatores prejudiciais ao bom desenvolvimento das ações na escola pública, conseqüentemente também à formação humana integral.

Do ponto de vista da PHC, Saviani (2008; 2011) defende que a educação é um ato político que deve priorizar a formação humana omnilateral em consonância com as contradições impostas na realidade social. Nessa perspectiva Lima e Colares (2023, p. 6) reiteram que a “Pedagogia Histórico-crítica trabalha os processos educativos, visando ao desenvolvimento da *omnilateralidade* e à emancipação humana. Além disso, visa ao desenvolvimento potencial das múltiplas capacidades humanas e à compreensão política da condição histórica das classes trabalhadoras”. Com base nesses fundamentos, a proposta de educação integral pressupõe a superação da dicotomia entre conteúdo e forma, entre trabalho manual e intelectual, para tanto, a “[...] escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (Saviani, 2011, p. 66), pressuposto que pode conduzir à superação de problemas presentes no cotidiano escolar, nesse interim, situa-se “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (Saviani, 2008, p. 7).

No que concerne a essa Política Indutora de Educação Integral (PIEI), coadunamos com a compreensão de Pires (2014) sobre a política pública conter em si características intrínsecas e propriedades que permitem observar três dimensões: a educativa, a política e a administrativa. Essas dimensões podem ser verificadas por meio da análise da atuação dos gestores escolares na implementação da política educacional em estudo. Como representado na Figura 18.

**Figura 18** – Dimensões da Política Indutora de Educação Integral (PIEI)



**Fonte:** Criada por meio de IA (ChatGPT, 2025) adaptado de Pires (2014).

A Política Indutora de Educação Integral (PIEI), conforme representada na Figura 18, estrutura-se em três dimensões interdependentes, de acordo com Pires (2014) – educativa, política e administrativa – pois, ao mesmo tempo em que se complementam, apresentam tensões e desafios práticos em sua efetivação. No que se refere à dimensão educativa, observamos a proposta de um “novo modelo educativo”, que deve buscar romper com práticas educativas tradicionais, de modo geral, fortemente centradas em conteúdos fragmentados e em métodos de ensino transmissivos. No entanto, a implementação dessa inovação pedagógica muitas vezes esbarra em obstáculos e desafios, seja pela falta de formação específica, seja pela permanência de culturas escolares inflexíveis. Ademais, a materialização de tal modelo exige condições estruturais adequadas, como espaços físicos, recursos didáticos e programas de formação continuada, que nem sempre são garantidos pelas políticas públicas.

No que tange à dimensão política, por sua vez, apresenta-se como fundamental ao enfrentamento das desigualdades educativas, ao constituir-se como política educacional. Apesar do seu reconhecimento na legislação educacional representar um avanço, há o risco de que esta se limite apenas ao plano discursivo, sem com isso resultar em políticas consistentes e permanentes, que por meio da educação integral assegurem a equidade social. Dentre os impasses nessa dimensão da PIEI, podemos citar os baixos orçamentos e prioridades governamentais para a implementação dessa política, assim como, a descontinuidade administrativa decorrente de mudanças de gestão, o que interfere sobremaneira no desenvolvimento das ações e ocasiona a ruptura no seu processo de concretização.

Sobre a dimensão administrativa apontamos na Figura 18 para a constituição de uma “nova forma de administração”, o que pode significar maior descentralização, inovação na gestão e busca por melhorias no campo educacional. Contudo, por vezes, essa dimensão assume um caráter predominantemente burocrático, impondo às escolas e aos sistemas locais exigências de padronização e prestação de contas, sem oferecer suporte proporcional em termos de infraestrutura, financiamento e formação. Essa ausência de subsídios necessários para a efetivação dessa “nova forma de administração” pode comprometer a flexibilidade indispensável para atender às especificidades regionais e contextuais onde se faz presente a PIEI.

Embora a Figura 18 indique a existência de um quadro referencial resultante da integração das três dimensões (Pires, 2014), na prática observamos que, frequentemente, os aspectos políticos e administrativos se sobrepõem à dimensão educativa. Assim sendo, o quadro explicitado pode se transformar em um instrumento normativo e padronizador, e não funcionar como um espaço de articulação dinâmica entre políticas, gestão e práticas pedagógicas, o qual se almeja para a PIEI.

Podemos perceber esses aspectos nas escolas participantes desta pesquisa. No caso da Escola Pérola do Tapajós, o gestor relata situações de trabalho infantil, ausência de ambiência pedagógica, infraestrutura inadequada e sobrecarga da gestão, esse contexto reflete a dimensão política da PIEI. Tais dificuldades contradizem os objetivos da Política de Educação Integral descritos no Plano Municipal de Educação (PME) e na legislação federal, como a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010, que pressupõem condições materiais adequadas, gestão compartilhada e intersetorialidade, desse modo, inferimos que tal qual afirma Saviani (2014) a lei proclamada se não realizada em efetivo permanece letra morta, não basta a ampliação de tempo escolar a partir de uma política sem estabelecer condições para essa ação. No entanto, é possível perceber o esforço do Gestor P para dentro da realidade evidenciada buscar contribuir com a implementação da PIEI na escola onde atuou durante a oferta das atividades no contraturno, como expresso a seguir,

[...] onde teve mais dificuldades, que foram muito difíceis. Por exemplo, os blocos que eram fora de sala, que eram embaixo das árvores, quando ia chover. Aí era coisa, porque tinha que, aqueles blocos de alunos que tinha debaixo das árvores, tinha que ir para aquele cantinho onde está apertado já e todo mundo sente. [...] às vezes, no refeitório ficava aluno, os corredores maiores ficavam alunos. [...] Quando vinha a chuva era um desafio bem adubado [...] Eu dizia, onde é que vai acontecer as atividades e quais atividades [...] Não tinha local, seja de corredor, de baixo de uma árvore, malocas, que eu procurei fazer outros lócus dentro do próprio bairro, que a gente fez com o Fundac, que na época tinha lá um espaço.[...] Eu consegui alocar quatro turmas. Eu sei que no final das contas, eu consegui atender (Gestor P).

A Gestora da Escola Bela Terra ressalta a falta de formação para a gestão da educação integral, a inadequação e escassez dos espaços, também a resistência dos familiares à participação nos programas, fatores que impactam diretamente na efetividade das propostas pedagógicas (trechos destacados na sequência). Esses aspectos apontam a fragilidade da dimensão política descritos na Figura 14 (Dimensões da PIEI), pois os aspectos indicados refletem problemas na "estrutura e funcionamento" da política, especialmente quanto à garantia de espaços apropriados e infraestrutura adequada na escola.

Acontece os projetos, e a gente percebe aqueles alunos que têm dificuldade, mas os pais acompanham, ele é diferente daquele aluno que tem dificuldade e o pai não acompanha. Então, é uma dificuldade que a gente também tem na escola, a gente vem trabalhando.

[...]

Tem um número alto de alunos e teve um número alto de participantes no programa. Só que a escola, o governo não viabiliza a questão do espaço mesmo.

[...]

[...] eu não tive essa formação em relação a uma formação integral, né? Então, já fui mesmo pegando na prática. Me atualizando, verificando de que forma era. Então, assim, não tive nenhuma formação em relação a isso (Gestora B).

Na Escola Capim dos Campos, a Gestora C assinala que a ausência de planejamento, formação e apoio institucional. O discurso é atravessado por indicativos de frustração diante de uma proposta considerada potente, entretanto, implementada sem condições materiais e formativas mínimas – “[...] é uma proposta muito boa, desde que as nossas escolas [...] estejam preparadas para oferecer este atendimento aos nossos alunos”, o que reforça a importância da dimensão educativa, sendo necessário para um novo modelo educativo, condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento. Do contrário, compromete a prática pedagógica, que exige intencionalidade educativa e coerência entre os meios e os fins educacionais. O fragmento a seguir, evidencia o discurso da gestora.

[...] este programa, ele foi, foi criado, ele trazia-se uma proposta muito boa, mas que não houve, assim, uma preocupação, posso dizer, assim, até mesmo da esfera federal, em saber qual era a condição das nossas escolas para estar recebendo, né, este programa. E aí nós tivemos muitas dificuldades, inclusive, quando você fala de formação, não me recordo que eu tenha participado de alguma formação, apenas a gente recebia uma cartilha e recebíamos poucas orientações da Secretaria de Educação, que, creio eu, que com certeza eles também não teriam muito apoio em relação a este programa. Então, o programa criado pelo governo federal e que os municípios fizeram a adesão, né, e não sei se eles tiveram também uma oportunidade de levar, de tornar conhecida a realidade das nossas escolas, né, ao MEC (Gestora C).

Cabe salientar ainda, sobre um ponto crítico nos dados triangulados é a dissociação entre a concepção e a execução das políticas. Embora o Programa Mais Educação apresente

diretrizes que articulam dimensões pedagógicas, sociais e culturais da formação humana, a realidade escolar é marcada pela precariedade e improvisação diante dos desafios que surgem. Nesse sentido, a política indutora, para ser efetiva, precisa considerar as condições concretas das escolas.

Os gestores escolares deram relevo a vários aspectos referentes à sua atuação diante da presença dos programas indutores da educação integral (Quadro 19), que tem na dimensão administrativa seu modo de organização e prática, representando a necessidade de uma nova forma de gestão. Dada a sua importância para o processo de implementação e frente aos desafios desse contexto, destacamos a gestão democrática e o instrumento que a constitui à participação, como um fio condutor das ações realizadas na escola. Assim sendo,

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados (Cury, 2007, p. 489).

Portanto, a gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção, execução e avaliação das ações pedagógicas e administrativas, por meio do diálogo e compromisso com sua função na instituição educacional. Acerca dessa articulação da gestão com a comunidade escolar, ressaltamos os seguintes trechos das entrevistas com os gestores escolares.

Fizemos um trabalho democratizado, em que cada interlocutor conhecia o seu papel [...] a escola cresceu muito [...] com o Conselho Escolar, coordenação pedagógica, professores e alunos (Gestor P).

Nós temos o conselho escolar [...] nossa gestão tem que ser democrática [...] a participação da família, dos pais, da comunidade em geral [...] minha formação foi voltada para isso (Gestora B).

A gestão democrática trata muito dessa questão da autonomia [...] do protagonismo [...] professores, funcionários e alunos [...] eu trabalho de forma muito parceira com meus professores [...] sou a líder deste grupo (Gestora C).

Os relatos dos gestores situam diferentes nuances da implementação da gestão democrática no cotidiano escolar durante a realização dos programas indutores, fazem referência a aspectos como participação, autonomia, coletividade e liderança, que de acordo com suas falas permearam a sua prática de gestão no período em que participaram do desenvolvimento das ações pertinentes a essa política educacional.

O gestor P destaca um trabalho democratizado, sinalizando uma estrutura de gestão participativa, em que diferentes segmentos da comunidade escolar – professores, alunos,

coordenação e o Conselho Escolar – exercem papéis definidos e atuam de forma integrada. Esse relato está em consonância com Paro (2000), que defende uma gestão escolar baseada na participação coletiva, considerando que a escola é um espaço de construção democrática quando promove o envolvimento efetivo de todos os seus sujeitos. Ademais, o fortalecimento do Conselho Escolar citado pelo gestor reforça os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que em seu artigo 14 prevê a gestão democrática do ensino público com base na participação da comunidade escolar e local.

A gestora B relaciona a gestão democrática com a participação da família e da comunidade, além de enfatizar a formação voltada para esses princípios. Esse trecho evidencia a compreensão da democracia como prática social, nessa direção Cury (2002) reforça que a gestão democrática deve articular os direitos sociais e educacionais à justiça e à cidadania, sendo a participação comunitária uma de suas bases. Ao reconhecer sua formação como fator determinante para essa atuação, a gestora reafirma o papel essencial da formação continuada na consolidação de práticas democráticas, como propõe Libâneo (2004).

A fala da gestora C associa a gestão democrática aos princípios de autonomia dos sujeitos escolares e ao protagonismo de professores, funcionários e alunos. Isso se alinha com uma concepção de gestão como processo dialógico, em que o gestor atua como mediador e facilitador, não como autoridade centralizadora. A ideia de liderança partilhada, mesmo que a gestora se autodefine como "líder do grupo", reflete um movimento de descentralização da tomada de decisões, no entanto, a liderança pode assumir um caráter mais diretivo do que colaborativo. Pois, conforme Lück (2009), a liderança democrática é aquela que mobiliza, escuta e compartilha responsabilidades, promovendo o envolvimento dos demais membros da comunidade escolar.

Apesar dos esforços dos gestores para conduzir a participação na escola existem fragilidades no envolvimento da comunidade que ferem os princípios da gestão democrática. O conceito de participação proposto por Lück (2013) também se mostra fragilizado nos três contextos. Segundo a autora, a participação efetiva deve ser dialógica, cooperativa e corresponsável. No entanto, a adesão aos programas indutores da educação integral parece ter ocorrido de forma verticalizada, com pouca mobilização das comunidades escolares, o que reduz o poder transformador da proposta. Ademais, é necessário fortalecer a formação crítica e contínua dos gestores escolares para que esses princípios não se tornem apenas discursos, mas se consolidem como práticas efetivas no cotidiano escolar, impulsionando assim, a perspectiva da Educação Integral indispensável à formação humana.

#### 4.4 Singularidades e recorrências nas práticas de gestão das escolas públicas municipais da RMS

Ao percorrer os caminhos traçados nesta pesquisa, como apontado nas seções e subseções anteriores buscou-se investigar aspectos que envolvem a atuação e prática da gestão escolar diante de política indutora de educação integral, nessa perspectiva, concebemos que a gestão das escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém demonstra um mosaico de ações e práticas que se constituem de singularidades regionais e locais, considerando a realidade da RMS, dos municípios observados e suas características específicas, além de práticas recorrentes, comuns na atuação dos gestores tanto de Santarém, quanto de Belterra e Mojuí dos Campos, que se emolduram em virtude dos contextos socioculturais dos territórios, das limitações estruturais existentes nas escolas, e das experiências dos profissionais envolvidos no processo educacional. No Quadro 22, estabelecemos um comparativo das recorrências e singularidades sobre essas práticas de gestão com base nos relatos dos gestores das escolas públicas da RMS.

**Quadro 22** – Práticas de gestão das escolas públicas municipais da RMS

<b>Eixos</b>	<b>Gestor P</b>	<b>Gestor B</b>	<b>Gestor C</b>	<b>Recorrências e Singularidades</b>
<b>Práticas de Gestão democrática</b>	Aplicada na prática com conselhos escolares, divisão de responsabilidades e escuta ativa	Desenvolve ações com base na gestão democrática; promove planejamento coletivo com equipe escolar e famílias	Valoriza o protagonismo de todos os sujeitos escolares; adota escuta e diálogo como princípios	A gestão democrática aparece como <b>pressuposto comum</b> , embora operacionalizada com diferentes estratégias
<b>Trabalho da gestão articulado à teoria e prática</b>	Realizou formação inicial e continuada enquanto atuava como gestor	Realizou a formação em gestão escolar para articular teoria e prática de gestão	Realizou formações e aperfeiçoamentos para melhorias na prática de gestão	Ambos os gestores buscam participar de formações que viabilizem a <b>articulação teoria e prática de gestão</b>
<b>Parceria com a Comunidade Escolar</b>	Fortalecimento do Conselho Escolar e envolvimento da equipe	Integração com familiares no processo de ensino e aprendizagem	Gestão presente com alunos e professores	Todos buscam estabelecer <b>relações de parcerias</b> com os segmentos que compõe a escola

<b>Parceria com a comunidade externa</b>	Estabeleceu parcerias com instituições como Igreja, Fundac, Polícia, para a ampliação de espaços além dos muros da escola e para a promoção de atividades	Não indicou o estabelecimento de parceria com a comunidade externa para a realização dos programas indutores de educação integral	Não indicou o estabelecimento de parceria com a comunidade externa para a realização dos programas indutores de educação integral	Apenas o <b>Gestor P realizou parcerias com a comunidade externa</b> para contribuir com o desenvolvimento dos programas indutores e alcance de maior número de alunos atendidos
<b>Relação com o professor</b>	Forte parceria; atua diretamente em sala quando necessário; combate à “subaula”	Acompanhamento constante; valorização da prática docente	Defende autonomia docente, mas com acompanhamento e escuta ativa; valoriza resultados	A <b>interação entre gestor e professor é vista por todos como essencial ao processo de ensino-aprendizagem</b>
<b>Combate a vulnerabilidade social</b>	Trabalhou com alunos em situação de risco por meio do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação e também criou o projeto 'Meu Filho na Escola'	Percebe o programa Mais Educação como resposta a dificuldades de aprendizagem e baixa renda, vulnerabilidade social	Reconheceu o programa Mais Educação como importante para combater a vulnerabilidade social	Os gestores consideram os programas como meio de superar problemas de vulnerabilidade social. Mas somente o <b>Gestor P indicou outra ação</b> voltada a esse objetivo, ao criar um projeto específico da escola, que considera a realidade que a circunda
<b>Práticas diante das Políticas indutoras da Educação Integral</b>	Liderou a implementação do Programa Mais Educação; atendeu até 450 alunos sem estrutura adequada; criou estratégias locais	Implementou projetos integrados ao Programa Mais Educação com foco na aprendizagem e ludicidade; contraturno; reorganizou as turmas por níveis de aprendizagem	Participou do Mais Educação e Novo Mais Educação; enfrentou falta de estrutura; destaca importância do tempo integral	Todos atuaram com <b>políticas indutoras de educação integral</b> , mesmo com carências estruturais. Somente a <b>Gestora B indicou a reorganização das turmas do programa</b> por níveis de aprendizagem
<b>Atuação diante dos desafios</b>	Enfrentou graves carências estruturais	Teve como principais desafios	Como desafios destacou a falta de	Todos enfrentaram <b>limitações de</b>

<b>estruturais na Política indutora de Educação Integral</b>	(ex.: bairros com vulnerabilidade social); falta de espaços físicos; uso de locais improvisados	espaço físico insuficiente para todos os alunos do programa; dificuldade com salas e recursos	banheiros e salas adequadas; uso de lona e ambientes improvisados para atividades	<b>infraestrutura</b> , principalmente em relação aos espaços para a realização das atividades do PME e PNME
--	---	---	---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

No Quadro 22 podemos verificar aspectos das práticas de gestão desenvolvidas pelos gestores de três escolas da RMS, evidencia tanto convergências quanto singularidades nas formas de operacionalizar os princípios da gestão escolar. Em conformidade com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), concebemos que o conjunto de práticas que se constituem na atuação do gestor escolar permite uma reflexão sobre a relação entre educação, trabalho e formação humana omnilateral.

A PHC segundo Saviani (2008), parte do pressuposto de que a educação é uma prática social mediadora das necessidades históricas dos sujeitos e da cultura sistematizada. Nessa perspectiva, a gestão escolar deve promover condições objetivas para que os alunos acessem conhecimentos historicamente elaborados, tendo a escola como um espaço de superação das desigualdades sociais. Pois,

Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (Saviani, 2025, p. 23).

O compromisso com a gestão democrática é uma das recorrências nos discursos dos três gestores. A presença do conselho escolar, a divisão de responsabilidades e a escuta ativa representam iniciativas de constituição de espaços coletivos de decisão, como condição para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos sujeitos (Paro, 2000).

No que tange ao “trabalho da gestão articulado à teoria e prática”, nota-se o esforço dos gestores em participar de formações continuadas, o que de acordo com Libâneo (2001) converge com a concepção de que a formação do gestor deve ser permanente, processual e vinculada à prática social. Essa articulação entre teoria e prática é um dos fundamentos da PHC, por se tratar da unidade entre pensamento e ação, necessária à transformação das condições educacionais.

Quanto as práticas voltadas à parceria com a comunidade escolar são descritas como recorrentes entre os gestores. No entanto, somente um dos gestores relatou a realização de

parcerias com a comunidade externa, para assim viabilizar o uso de espaços para o desenvolvimento das atividades dos programas indutores, uma vez que, considerando o amplo atendimento dos alunos a escola do Gestor P não comportou todos os participantes das atividades. Para a PHC, a relação entre escola e comunidade deve ser dialética, isto é, mediar as contradições e permitir a compreensão crítica da realidade, ampliando as condições de vida e de educabilidade dos sujeitos (Duarte, 2001).

Sobre a relação com os professores, os gestores demonstram compreensão sobre a centralidade do trabalho docente, assumindo posturas de acompanhamento, escuta ativa e, em alguns casos, atuação direta em sala de aula, quando da ausência desse profissional, é enfatizado nos relatos que há uma relação de parceria e diálogo. Isso está em sintonia com o entendimento da PHC como aponta Saviani (2005) sobre a mediação docente como essencial à formação humana, tendo em vista que é o professor quem socializa o saber sistematizado e propicia o desenvolvimento das capacidades humanas superiores.

A dimensão social da escola também é abordada por meio do enfrentamento das vulnerabilidades. Todos os gestores reconhecem os programas de educação integral como instrumentos de enfrentamento da exclusão, mas apenas um deles criou uma estratégia local, o projeto 'Meu Filho na Escola', essa iniciativa reflete a compreensão crítica da realidade da Escola Pérola do Tapajós, que tem em seu entorno problemas diversos, como por exemplo, a violência e o uso de drogas, por estar localizada em uma área periférica do município.

As práticas relacionadas às políticas indutoras da educação integral mostram que, apesar da escassez de recursos, problemas estruturais, os gestores buscaram formas de concretizar as propostas, superando as dificuldades e desafios que se fizeram presentes. Ressalta-se ainda, a reorganização das turmas por nível de aprendizagem feita por uma das gestoras, o que denota uma preocupação com a equidade no processo educativo. Para a PHC, a educação integral só é efetiva quando considera as condições reais dos alunos e cria mediações para sua superação.

Em suma, os desafios estruturais enfrentados pelas três escolas de atuação dos gestores são exemplos de um ponto crítico que limita a materialização efetiva da proposta de educação integral na RMS. Espaços improvisados, ausência de salas e banheiros, atividades debaixo de árvores e uso de lonas comprometem a qualidade das experiências educativas. Comprendemos que a educação integral não pode ser realizada em condições precárias, pois isso reforça a desigualdade que se pretende combater.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas (Sánchez Vázquez, 1968, p. 206-207 *apud* Saviani, 2011, p. 31-32).

Compreender a Gestão Escolar e a Política Indutora de Educação Integral no contexto Amazônico, a partir da análise da atuação do gestor de escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém/PA, demonstra um panorama marcado por desigualdades territoriais e educacionais, que se entrelaçam com o histórico de escassez ou ausência de políticas públicas na região amazônica, que apresenta realidades sociais, culturais e estruturais díspares das outras regiões brasileiras, e esses aspectos influenciam sobremaneira as possibilidades de atuação dos gestores. Assim sendo, o nosso ponto de partida é o seguinte problema de pesquisa – Como o gestor escolar atuou na implementação da Política Indutora de Educação Integral nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Santarém/PA?

Nesse ínterim, depreende-se que os gestores escolares enfrentam desafios da administração escolar, além dos impactos de viver e atuar em territórios amazônicos onde o Estado, por vezes, se faz ausente ou fragmentado. Assim sendo, a gestão escolar na Amazônia exige, portanto, competências para além da formação inicial, incorporando dimensões de liderança comunitária, mediação intercultural e resistência institucional frente às desigualdades que se evidenciam no espaço escolar.

Por conseguinte, explorar as Políticas indutoras de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS) em articulação ao exercício da gestão das escolas, foi viabilizado a partir dos autores apresentados nesta tese (Quadro 1), assim como, a partir dos relatórios das SEMED dos municípios (Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos), que apresentam dados das escolas e número de matrículas, onde houve os programas indutores dessa política educacional (de 2013 a 2022), a partir disto permitiu-se selecionar 3 escolas para o desenvolvimento da pesquisa de campo, para análise da atuação dos gestores escolares diante dessa política educacional.

Destaca-se que Santarém liderou a adesão ao Programa Mais Educação (PME), beneficiando um maior número de escolas e consolidando parcialmente a Política Indutora de Educação Integral no município. Entretanto, a descontinuidade do programa demonstrou como a falta de políticas sustentáveis pode desfazer avanços já conquistados, impulsionando

retrocessos nas políticas educacionais. Sobre Belterra e Mojuí dos Campos, estes tiveram impactos mais tímidos devido à adesão tardia e limitações estruturais na implementação dos programas indutores da educação integral nos municípios, ressaltando desigualdades regionais no acesso às políticas públicas. Por conseguinte, o encerramento do PME destaca a necessidade de políticas públicas contínuas e bem estruturadas para garantir o avanço da Educação Integral, especialmente em regiões com menores recursos financeiros e estruturais, como é o caso da região amazônica, onde devem ser consideradas as condições reais de oferta educacional, tendo em vista suas especificidades socioespaciais.

A diversidade de elementos apresentados reflete a complexidade da atuação da gestão escolar na implementação da Política indutora de Educação Integral, apontando para a importância da articulação entre experiência, formação e concepção de Educação Integral e de gestão democrática. Assim sendo, esta tese teve como objetivo analisar a atuação do gestor escolar frente à Política Indutora de Educação Integral (PIEI) em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém/Pará, no período de 2013 a 2022. A pesquisa partiu da compreensão de que a gestão escolar constitui um elemento estratégico para a concretização das políticas educacionais, especialmente quando se trata da promoção de uma educação integral, que exige mudanças estruturais, curriculares e organizacionais.

Em todas as unidades escolares analisadas, os gestores demonstraram consciência da importância de sua função como articuladores das práticas educativas com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e com as diretrizes da política pública. Contudo, foi possível observar diferentes níveis de apropriação conceitual e operacional da PIEI, revelando tanto singularidades quanto recorrências nas práticas de gestão.

Entre as singularidades, destacam-se iniciativas que buscaram integrar o currículo escolar às experiências territoriais, ampliando tempos, espaços e saberes, conforme preconizado pela Educação Integral. Já as recorrências manifestaram-se no esforço comum de valorização da escuta, do planejamento participativo e da articulação com a comunidade, embora essas práticas ainda enfrentem limites impostos por condições estruturais, formativas e políticas.

A análise dos dados sistematizados nos quadros (17, 18, 19 e 20) e entrevistas dos gestores das escolas Pérola do Tapajós, Bela Terra e Capim dos Campos, evidenciou uma realidade marcada por desafios estruturais, resistências socioculturais e limitações formativas, no entanto, apontou para esforços significativos de liderança pedagógica e articulação com a comunidade escolar. As experiências relatadas pelos participantes da pesquisa demonstram tanto as potencialidades quanto os limites da atuação gestora diante da complexidade de realização da política de educação integral.

Em relação à formação e identidade profissional, os três gestores indicaram trajetórias distintas, porém convergentes quanto à valorização da formação continuada. A prática foi construída na confluência entre a experiência docente, a formação acadêmica e os desafios cotidianos da gestão. Apesar de que nem todos receberam formação específica sobre educação integral, houve o empenho em compreender e adequar a proposta à realidade de suas escolas. A formação não se deu apenas nos marcos institucionais, e sim pela prática reflexiva no chão da escola, como destaca Libâneo (2004), ao defender uma gestão escolar situada e crítica.

No que diz respeito à gestão democrática, os dados indicam avanços parciais quanto ao instrumento eleição direta. O gestor da Escola Pérola do Tapajós foi eleito por meio de votação direta, indicando a legitimidade e aceitação comunitária, enquanto nas outras escolas a indicação política ainda prevalece. Nos contextos analisados houve preocupação em envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, especialmente na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), mesmo que nem todos aderissem aos chamados da gestão, evidenciando a busca por uma gestão democrático-participativa, mesmo que permeada por contradições e limites institucionais. Apesar da inserção nos dispositivos legais dos municípios da RMS, inferimos que esta ainda está em processo de assimilação, e vale frisar ainda que

[...] existe ampla comprovação empírica sobre a distância entre as leis de educação e a realidade escolar, entre formulação e execução de políticas públicas de educação. Essa discrepância não é um fato novo na educação brasileira. Nossos primeiros mestres da administração da educação e do ensino já nos alertavam sobre o problema (Sander, 2009, p. 84).

Em Santarém, na rede municipal de ensino, a efetivação da gestão democrática foi sancionada pela lei 19.364 de 26/11/2013 que altera, cria e revoga dispositivos referentes às leis municipais nº 17.866/2004 e 18.392/2010, que dispõe sobre a gestão do ensino público da rede municipal de ensino e outras providências (Santarém, 2015, p. 100).

Destarte, a análise da implementação da PIEI demonstra que, a execução da Política foi marcada por inúmeras dificuldades: falta de infraestrutura, escassez de recursos materiais, ausência de formação adequada para os gestores e professores, além de limitações no apoio técnico das secretarias municipais de educação. As entrevistas mostraram que os gestores se desdobraram para adaptar os programas à realidade das escolas, em específico o “Mais Educação”, que contou com um número amplo de alunos matriculados em comparação ao “Novo Mais Educação”, muitas vezes precisaram recorrer a estratégias, a criatividade e a

parcerias locais para suprir a ausência do Estado. A precariedade estrutural foi um entrave recorrente, o que reforça a crítica de Arroyo (2012) sobre a superficialidade das políticas públicas que não consideram as condições reais das escolas públicas para sua efetivação.

Contudo, os relatos também explicitaram que os gestores, possuem compromisso ético e político com a escola pública, pois buscaram garantir o direito à aprendizagem em tempo integral. Foram relatadas práticas como a utilização de espaços alternativos (igrejas, quadras, corredores, áreas livres, dentre outros), articulação de projetos interdisciplinares (horta escolar, jogos e recreação, etc.) e acolhimento das vulnerabilidades dos alunos, enfatizando que a PIEI só se materializa quando é compreendida como uma política que deve ultrapassar a ampliação do tempo escolar, integrando-se à vida comunitária e às dimensões humanas e sociais do aluno.

Assim, os gestores escolares participantes desta pesquisa, reafirmam que a experiência acumulada ao longo dos anos é um diferencial para a atuação na gestão escolar, especialmente quando articulada à formação continuada e ao engajamento com programas provenientes de políticas educacionais, como o Mais Educação e o Novo Mais Educação.

Então, dentro da nossa experiência, a gente percebe que todos os projetos, se não tiver dedicação desses, dos alunos, dos pais, da escola, a gente sempre vai ter essa dificuldade, né, de avançar. Então, o projeto, ele é bom, mas a gente teve, sim, dificuldade. E muitas dificuldades, dificuldade com alunos que eles não avançaram (Gestora B).

Sobre os alunos “[...] eles precisam de condições necessárias pra que eles venham ter um bom desenvolvimento, né? E até de forma integral” (Gestora C).

Portanto, alcançamos o nosso ponto de chegada e confirma-se a tese de que a gestão escolar e a política educacional se inter-relacionam e podem impulsionar a efetivação da proposta de Educação Integral, desde que a atuação do gestor seja compreendida como a mediação entre as diretrizes da política e a realidade concreta da escola. A implementação da PIEI na RMS indica que o desenvolvimento dessa política depende da existência de uma gestão escolar crítica, formativa, democrática e comprometida, no entanto, as condições necessárias para sua efetiva realização devem ser viabilizadas pelo Estado, bem como o financiamento, a formação e o acompanhamento das escolas.

A observação histórica revela que uma educação de qualidade socialmente referenciada requer uma sólida política de Estado, traduzida na Constituição, nas leis de ensino e em outros códigos jurídicos que estabelecem a missão e os objetivos das instituições e sistemas educacionais. Uma educação de qualidade para todos requer, igualmente, a concepção e adoção de práticas de gestão capazes de materializar as políticas públicas e as disposições da legislação do ensino, no cotidiano das instituições escolares e sistemas educacionais” (Sander, 2009, p. 83).

Dessa forma, a continuidade e o aprimoramento da Educação Integral nas escolas públicas da RMS exigem mais do que programas pontuais: requerem políticas públicas sustentadas em planejamento intersetorial, investimento em formação, infraestrutura adequada e reconhecimento da escola como espaço de emancipação. Sem isso, corre-se o risco de que políticas indutoras sejam apenas discursos distantes da realidade. É na práxis dos gestores, como demonstrado nesta pesquisa, que reside a potência para transformar essas políticas em práticas efetivas, inclusivas e humanizadoras.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA, J. F. de. **Apresentação da coleção digital clássicos da Administração da Educação**. Administração Escolar. Vol. 2. ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Biblioteca virtual - Coleção digital clássicos da administração da educação. Campinas, 2018.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr 2003.
- AGUIAR, M. S. **Educação em Tempo Integral**: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém/PA no período de 2009 a 2015. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2016.
- ARAÚJO, D. P. de. **A implantação do programa mais educação no município de Itaituba-PA**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2020.
- ARROYO, M. G. Conceito de Educação Integral. **Entrevista**. Centro de Referências em Educação Integral, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc>. Acesso em: jun. 2022.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo (65): 3-10, maio, 1988.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco *et al.* A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ)**, Brasília – DF, 3 a 5 de Novembro de 2013. Disponível em: [https://arquivo.anpad.org.br/abrir\\_pdf.php?e=MTY2MDU=](https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTY2MDU=). Acesso em: abril 2024.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. p.138-172. Online. Disponível em: [www.ims.uerj.br/ccaps](http://www.ims.uerj.br/ccaps). Acesso em: set. 2023.
- BARBOSA, L. L. **Escola de tempo integral no Estado do Pará**: o estado da questão (2010-2020). Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2021.
- BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. A experiência da Escola de Tempo Integral (ETI) no estado do Pará: análise dos marcos normativos. In: RIBEIRO, D. de C. R. (org.). Educação

Integral e o território: diálogos possíveis. Seminário Mineiro de Educação Integral (III SEMEI), 3., 2020. Uberaba (MG). **Anais** [...] Minas Gerais: Uberaba, 2020. v. 3. p. 220-227.

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. Educação em Tempo Integral no Estado do Pará. In: COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D.; FONSECA, D. R. (Orgs.). **História, Política e Gestão: questões recorrentes**. [recurso eletrônico]. Santarém: Ufopa, 2024. Disponível em: <https://mcegeditorial.com.br/item/historia-politica-e-gestao-educacional-questoes-recorrentes/>. Acesso em: jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. 2ª reimp. da 1ª ed de 2011. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

BELTERRA. Prefeitura Municipal de Belterra. **Lei municipal Nº 221, de 03 de dezembro de 2013**. Disciplina a organização do Sistema de Ensino do município de Belterra. Secretaria Municipal de Administração, Finanças e Planejamento, Belterra, PA, 2013.

BELTERRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, Conselho Municipal de Educação de Belterra. **Lei municipal Nº 225, de 19 de Junho de 2015. Plano Municipal de Educação de Belterra**. Belterra-Pará, 2015.

BEZERRA, A. A. dos S.; DIÓGENES, E. M. N. A trajetória da educação em tempo integral no Brasil: uma linha do tempo histórica. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. GT 21 - Políticas Públicas de Educação. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2023. ISSN 2358-8829. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/98217>. Acesso em: agos. 2024.

BORGES, T. C. de S.; PEREIRA, I. C. N. Análise do uso múltiplo da água na bacia hidrográfica do rio Mojuí (PA): um esforço de sistematização. **Revista GeoAmazônia – ISSN: 2358-1778 (online) 1980-7759 (impresso)**, Belém, v. 03, n. 06, p. 42 - 53, jul./dez. 2015. DOI: 10.17551/2358-1778/geoamazonia.v3n6p42-53

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: agos. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 11.556, de 12 de Junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023c. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADdo%20o%20Compromisso,a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20trajet%C3%B3rias%20escolares.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADdo%20o%20Compromisso,a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20trajet%C3%B3rias%20escolares.) Acesso em: jun. 2023.

**BRASIL. Decreto Nº 11.901, de 26 de Janeiro de 2024.** Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia. Brasília, 2024b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/D11901.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D11901.htm). Acesso em: jul. 2024.

**BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: jun. 2021.

**BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETA%3A,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%3A%20sica%20em%20tempo%20integral.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETA%3A,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%3A%20sica%20em%20tempo%20integral.) Acesso em: jun. 2021.

**BRASIL. Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, 2011b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.642%2C%20DE%2013,que%20lhe%20confere%20o%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.642%2C%20DE%2013,que%20lhe%20confere%20o%20art.) Acesso em: maio 2023.

**BRASIL. Decreto Nº 8.869, de 5 de outubro de 2016.** Institui o Programa Criança Feliz. Brasília, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8869.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.869%2C%20DE%2005%20DE%20OUTUBRO%20DE%202016&text=Institui%20o%20Programa%20Crian%C3%A7a%20Feliz,que%20lhe%20confere%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8869.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.869%2C%20DE%2005%20DE%20OUTUBRO%20DE%202016&text=Institui%20o%20Programa%20Crian%C3%A7a%20Feliz,que%20lhe%20confere%20o%20art.) Acesso em: março 2023.

**BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9204.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9204.htm). Acesso em: fev. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: jul. 2022.

**BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...] e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: abril 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012**. Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm). Acesso em: maio 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: junho 2021.

BRASIL. **Lei Nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 2023a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 14.640, de 31 de Julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm). Acesso em: dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 14.819, de 16 de Janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, 2024a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm). Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.837, de 8 de Abril de 2024.** Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília, 2024c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14837.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14837.htm). Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.880, de 4 de Junho de 2024.** Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica. Brasília, 2024d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm). Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Manual Operacional da Educação Integral.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: junho 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Ministério da Educação, 2016d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: junho 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Homologa a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior - Ipes. Brasília: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.718-de-8-de-outubro-de-2019-220789583>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, 2020b. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_280\\_19\\_02\\_2020\\_consolidada.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf). Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020.** Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: maio 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 971, de 9 de Outubro de 2009.** Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: [https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: jun.2023.

BRASIL. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014.** Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: maio 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial N° 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 2617, de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis n°s 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362716>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: Março 2024.

BREJON, M. Alguns aspectos da formação de administradores escolares. In: TEIXEIRA, A. S.; MASCARO, C. C.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M. **Administração Escolar**. Vol. 2 (2018). ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Biblioteca virtual - Coleção digital clássicos da administração da educação. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Salvador, BA: Gráfica Editora Livro S.A., 1968.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-47. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4182322/mod\\_resource/content/1/BUCCI\\_Maria\\_Paula\\_Dallari.\\_O\\_conceito\\_de\\_politica\\_publica\\_em\\_direito.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4182322/mod_resource/content/1/BUCCI_Maria_Paula_Dallari._O_conceito_de_politica_publica_em_direito.pdf). Acesso: set. 2023.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. Editora Arara Azul, 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em: set. 2024.

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

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de Educação Integral. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: fev. 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009b.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: fev. 2023.

CIARDELLA, T. M.; ABDIAN, G. Z.; HERNANDES, E. D. K. Política de avaliação em larga escala e qualidade de ensino: diretrizes governamentais, compreensões e vivências dos profissionais da gestão escolar paulista. In.: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: Edufma, 2012.

COELHO, L. M. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **27ª Reunião Anual da Anped**. GT13 - Educação Fundamental. Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t137.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

COELHO, L. M.C. da C. História (s) da educação integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO; L. M. C. da C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, Caetité-Bahia-Brasil, v.4, n.e11448, p.1-24, 2021. e-ISSN: 2595-4881. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448/7996>. Acesso em: agos. 2021.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; SENA, N. (Orgs.). **A pérola do Tapajós em prosa e verso**. 1ª ed. Taubaté: Letra Selvagem, 2023. 184p.

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

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15296>

COLARES, M. L. I. S.; SOARES, L. de V.; CARDOZO, M. J. P. B. A gestão educacional como política: proposições na escola pública. **HOLOS**, Ano 37, v.2, e12003, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12003/pdf>. Acesso em: jan. 2023.

CORDIOLLI, M. A. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

COSTA, S. A. da.; COLARES, M. L. I. S. **Educação integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. 204 p.

COUTINHO, L. C. S.; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 224-238, jun. 2016. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647422/14446>. Acesso em: out. 2022.

CREI – CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral na Prática. **Caderno 1**: Conceitos, Princípios e estratégias estruturantes. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1\\_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes\\_na-pratica-1.pdf](https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf). Acesso em: dez. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, C. *et al.*; VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DENZIN, Norman K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. Routledge, Taylor & Francis Group: London and New York, 2017.

DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. (Meio Eletrônico). Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2022.

DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 113-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: agos. 2022.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J.C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2012. Disponível em: [https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda\\_como-analisar-documentos.doc](https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc). Acesso em: março 2022.
- FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FARIAS, A. da S. **O programa mais educação em duas escolas da rede municipal de ensino em Santarém - Pará: o professor como protagonista no pensar políticas públicas**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2019.
- FERREIRA, G. V. **Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2016.
- FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FONSECA, A. D.; MIRANDA, E. M. (Orgs.). **História, políticas e gestão educacional: análises e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2021. 214 p. (Coleção Educação na Amazônia – volume 3).
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).
- GALÚCIO, G. S. de S.; COLARES, M. L. I. S. O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) em uma escola pública estadual de Santarém/PA. In: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Orgs.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo...além dos espaços**. Santarém, Pará, 2018. Disponível em: [https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1\\_Optimized.pdf](https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimized.pdf). Acesso em: Dez. 2022.
- GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.
- GOCH, G. J. F.; COLARES, A. A. Política de Educação Integral: intervenção em espaços na Rede Estadual do Município de Santarém. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectiva em Santarém, PA**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. 222p.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, Mai./Jun. 1995.
- GOMES, T. C. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2017.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. Política de Educação Integral em Tempo Integral: a perspectiva dos professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia – Brasil, v. 15, n. 31, p. 313-332, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675/3676>. Acesso em: fev. 2022.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec** – pesquisa e ação educacional, v. 1, n. 2, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação Integral em Tempo Integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 143 -169, Set/Dez, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642/397>. Acesso em: fev.2022.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HAGE, S. A. M. Formação docente, culturas, saberes e práticas: desafios em face das territorialidades e socioculturaldiversidade da Amazônia. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2022.

HORA, D. Sistemas Educacionais: modelos de gestão e organização das práticas na baixada fluminense. HORA, D. L. da; SANTOS, T. de F. M. dos (Orgs.). **Políticas educativas e gestão educacional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss: Editora Objetiva, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Regiões Metropolitanas, Aglomerações Urbanas e Regiões Integradas de Desenvolvimento**. S.d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/18354-regioes-metropolitanas-aglomeracoes-urbanas-e-regioes-integradas-de-desenvolvimento.html?=&t=perguntas-frequentes>. Acesso em: agos. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em: março 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Projeto Minha Gente**" - Informações básicas sobre o projeto. Brasília, maio de 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>. Acesso em: março 2024.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As Políticas Educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista EXITUS**, vol. 1, núm. 1, julho -diciembre, 2011, p. 119-127, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156352012.pdf>. Acesso em: fev.2024.

JORDÃO, J. V. **O novo mais educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2020.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª. Ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, G. S. N.; COLARES, M. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Educ.** vol.45, Maringá, 2023, Epub 02-Jan-2023. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>

LIMA, M. C. de. **Programa ensino médio inovador: universalização do ensino médio em Santarém – PA, no período de 2012 a 2014**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2018.

LOMBARDI, J. C. **Marxismo e Educação: a formação do trabalhador no século XXI**. Aula de abertura do semestre letivo de 2020.2 do PPGEP IFRN. Transmitido ao vivo em 8 de fev. de 2021, no canal do PPGEP IFRN no Youtube, 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5t9uuxxAeN60>. Acesso em: abril 2021.

LOMBARDI, J. C. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe e Pandemia: Retrocessos e Resistências. p.98-116. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021a. 311 p.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11ª ed. Vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9ª ed. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. Série: Cadernos de Gestão.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M.C. **Formação de diretores de escola:** uma proposta metodológica em mentoria.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009. (Série Trilhas).

MACIEL, David. O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Ano XIII, nº 11, Dezembro 2011. Disponível:  
<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/download/48390/23725/>. Acesso em: dez. 2023.

MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASCARO, C. C. A administração escolar na América Latina. In: TEIXEIRA, A. S.; MASCARO, C. C.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M. **Administração Escolar.** Vol. 2 (2018). ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Biblioteca virtual - Coleção digital clássicos da administração da educação. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Salvador, BA: Gráfica Editora Livro S.A., 1968.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 265p.

MEC - Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. versão atualizada, 120 p. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: março 2024.

MEC - Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.191, de 27 de Junho de 2023.** Recria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Brasília, 2023. Disponível em:  
[https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/MINISTRY%20OF%20EDUCATION\\_Abdias%20Nascimento%20Academic%20Development%20Program.pdf](https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/MINISTRY%20OF%20EDUCATION_Abdias%20Nascimento%20Academic%20Development%20Program.pdf). Acesso em: dez. 2023.

MELO, B. *et al.* **Revisão Sistemática de Literatura (RSL):** um guia da teoria à prática. [livro eletrônico]. Barreiros, PE: Ed. dos Autores, 2023.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MINA, A. C. F. V.; GANZELI, P. Programa Novo Mais Educação, reforma do ensino médio e a educação (não) integral. In: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Orgs.). **A educação integral como objeto de estudo:** mais que um tempo...além dos espaços. Santarém, Pará, 2018. Disponível em:  
[https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1\\_Optimized.pdf](https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimized.pdf). Acesso em: Dez. 2022.

MOJUÍ DOS CAMPOS. Prefeitura de Mojuí dos Campos. **Lei Nº 151, de 26 de Abril de 2022.** Disciplina a organização do Sistema de Ensino do município de Mojuí dos Campos. Mojuí dos Campos, Pará, 2022.

MOJUÍ DOS CAMPOS. **Prefeitura.** Mojuí dos Campos, Pará. Disponível em:  
<http://www.mojuidoscamos.pa.gov.br/o-municipio/historia-de-mojui-dos-camos>. Acesso em: jan. 2023.

MOLL, J. Apresentação: Educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. Dossiê Educação Integral, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 17-21, Outubro-Dezembro, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698013104>

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. PGM 1 - Conceitos e Pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: **Educação Integral**. Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4\\_TV\\_Escola\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf). Acesso em: Nov. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, M. C. X. M. **Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2020.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/420-1.pdf>. Acesso: jan. 2023.

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

PARÁ. Governo do Estado. **Lei Complementar Nº 79**, de 17 de Janeiro de 2012. Pará: Palácio do Governo, 2012. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/190#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%2079%2C%20DE,Art>. Acesso em: Set. de 2022.

PARÁ. Governo do Estado. **Lei da criação do município de Belterra - Lei Estadual Nº 5.928**, de 29/12/1995. Diário Oficial do Estado do Pará, 1995.

PARÁ. Governo do Estado. **Lei da criação do município de Mojuí dos Campos - Lei Estadual Nº 6.268**, de 27/12/1999. Diário Oficial do Estado do Pará, 1999.

PARENTE, C. da M. D. Políticas Públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 -14, e020180, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755/1041>. Acesso em: fev. 2022.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: DAVIS, C. *et al.*; VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, E. M. **História das instituições escolares da/na companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia brasileira (1927 a 1945)**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2016.

PEREIRA, M. A. dos S. **Educação integral em tempo integral na escola do campo em Santarém-Pará: o caso da escola Irmã Dorothy Mae Stang**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2019.

PEREIRA, R. S. L. **O Lugar da Biblioteca na Escola de Tempo Integral em Santarém/PA**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2018.

PINHEIRO, L.; RODRIGUES, R. L. P. A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA). In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PIRES, C. **Escola a Tempo Inteiro: contributos para a análise de uma política pública de educação**. 1ª ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2014. (Prémio SPCE 2013).

QEd. **Dados do Censo Escolar 2022 – Município de Santarém (PA)**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem/censo-escolar>. Acesso em: ago. 2024.

QEd. **Indicadores IDEB – Santarém**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem/ideb>. Acesso em: ago. 2024.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista). In: TEIXEIRA, A. S.; MASCARO, C. C.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M. **Administração Escolar**. Vol. 2 (2018). ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Biblioteca virtual - Coleção digital clássicos da administração da educação. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Salvador, BA: Gráfica Editora Livro S.A., 1968.

SANDER, B. Política, gestão e qualidade do ensino. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

SANFELICE, J. L. Da conferência nacional de educação - 2010 ao plano nacional de educação (2011- 2020). In: CHIANELLO, L. C. de O.; SIQUELLI, S. A. (Orgs.). **Da Filosofia à História da Educação: textos de José Luís Sanfelice**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. 467p.

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares e das políticas educacionais. In: CHIANELLO, L. C. de O.; SIQUELLI, S. A. (Orgs.). **Da Filosofia à**

**História da Educação:** textos de José Luís Sanfelice. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b. 467p.

SANTOS, A. R. dos; COLARES, M. L. I. S. O direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-21, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667474. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667474>. Acesso em: out. 2023.

SANTOS, M. *et al.* **Território, territórios: Ensaio sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

São Carlos: Editora Pedro & João Editores, 2024.

SAVIANI, D. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. Portal Anped, 2014. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: agos. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, Campinas, junho 2008.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SEMED, Secretaria de Educação. **Programa Mais Educação**. Prefeitura de Santarém, Santarém/PA, s/d.

SILVA, L. M. da. **Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2016.

SILVA, M. A. **A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização.** Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2018.

SILVA, N. F. da. **O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018.** Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2019.

SILVA, S. R. da. Democracia e educação: para além do liberalismo, do comunitarismo e da política da amizade. In.: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização.** São Luís: Edufma, 2012.

SIMIELLI, L. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.52, e08984, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053148984>. Acesso em: agos. 2021.

SIQUEIRA, A. O. dos S. **O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar.** Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2016.

SOARES, L. de V. **A gestão educacional: entre a democracia e a barbárie.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Instituto de Ciências da Educação-ICED, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém, Pará: 2022.

SOUSA, A. B. A. de; QUARESMA, E. de S. Diagnóstico do perfil de docentes em escolas de educação em tempo integral no município de Santarém-PA: 2009-2016. In: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (Orgs.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo...além dos espaços.** Santarém, Pará, 2018. Disponível em: [https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1\\_Optimized.pdf](https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimized.pdf). Acesso em: Dez. 2022.

SOUSA, E. C. de V. T. **Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio: Análise da Implantação na Rede Estadual do Município de Santarém/PA.** Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2019.

SOUSA, E. O.; COLARES, M. L. I. S.; SARTORI, L. Desafios da educação integral na Amazônia paraense: o papel da formação de gestores. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 10, e14187, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14187>

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

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Dossiê, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: fev. 2023.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In.: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4). 87p.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S.; MASCARO, C. C.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M. **Administração Escolar**. Vol. 2 (2018). ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Biblioteca virtual - Coleção digital clássicos da administração da educação. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Salvador, BA: Gráfica Editora Livro S.A., 1968.

TOURINHO, H. L. Z.; PINHEIRO, A. de C. L.; BELLO, L. A. L. (Orgs). **Estudo de delimitação das regiões metropolitanas paraenses: região metropolitana de Santarém**. Belém: SEDOP, 2017.

VASCONCELOS, C. R. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2016.

VASCONCELOS, M. O. de. **A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém - Pará**. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2017.

VEIGA, I. P. A. **Planejamento Educacional: uma abordagem político-pedagógico em tempo de incertezas**. Curitiba: CRV, 2019.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição: (1985-1995)**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 216 p.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. da. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Carta de Aceite da Secretaria Municipal de Educação de Santarém/Pará



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

#### ACEITE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM/PARÁ

Santarém, Pará, 26 de junho de 2023

À Sr<sup>a</sup>. Maria José Maia da Silva – Secretária Municipal de Educação – SEMED

A/C: Gerusa Vidal Ferreira – Assessora de Assuntos Educacionais – SEMED

#### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos ao Gestor Municipal da Secretaria de Educação do Município de Santarém/Pará a autorização para a pesquisa – **ESTUDO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM**, da acadêmica do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia **Francinara Silva Ferreira**, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)**, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo Santarém/Pará - Universidade Federal do Oeste do Pará.

Informamos ainda que a coleta dos dados inicialmente será realizada via consulta das fontes documentais na Secretaria Municipal de Educação e posteriormente por meio da aplicação de entrevista semiestruturada com os gestores das escolas que aderiram aos programas de fomento à Educação Integral no período de 2013 a 2022 e do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes/voluntários, a partir de agendamentos prévios.

DEFERIDO: ( )

INDEFERIDO: ( )

\_\_\_\_\_  
 ASSINATURA E CARIMBO DO GESTOR

## APÊNDICE 2 – Carta de Aceite da Secretaria Municipal de Educação de Belterra/Pará



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

### ACEITE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELTERRA/PARÁ

Belterra, Pará, 26 de junho de 2023

À Sr<sup>a</sup>. Dimaima Nayara de Sousa Moura – Secretária Municipal de Educação – SEMED

A/C: Natalino Junior Pedroso dos Santos – Coordenador de Assuntos Educacionais – SEMED

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos ao Gestor Municipal da Secretaria de Educação do Município de Belterra/Pará a autorização para a pesquisa – **ESTUDO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM**, da acadêmica do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia **Francinara Silva Ferreira**, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)**, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo Santarém/Pará - Universidade Federal do Oeste do Pará.

Informamos ainda que a coleta dos dados inicialmente será realizada via consulta das fontes documentais na Secretaria Municipal de Educação e posteriormente por meio da aplicação de entrevista semiestruturada com os gestores das escolas que aderiram aos programas de fomento à Educação Integral no período de 2013 a 2022 e do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes/voluntários, a partir de agendamentos prévios.

DEFERIDO: (x)

INDEFERIDO: ( )

*Natalino Junior Pedroso dos Santos*

ASSINATURA E CARIMBO DO GESTOR

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELTERRA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 CULTURA E ESPORTE-SEMED

### APÊNDICE 3 – Carta de Aceite da Secretaria Municipal de Educação de Mojuí dos Campos/Pará



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

#### ACEITE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PARÁ

Mojuí dos Campos, Pará, 26 de junho de 2023

À Sr<sup>ª</sup>. Elizangela Ferreira de Aguiar Bezerra – Secretária Municipal de Educação – SEMED

#### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos ao Gestor Municipal da Secretaria de Educação do Município de Mojuí dos Campos/Pará a autorização para a pesquisa – **ESTUDO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM**, da acadêmica do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia **Francinara Silva Ferreira**, orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)**, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo Santarém/Pará - Universidade Federal do Oeste do Pará.

Informamos ainda que a coleta dos dados inicialmente será realizada via consulta das fontes documentais na Secretaria Municipal de Educação e posteriormente por meio da aplicação de entrevista semiestruturada com os gestores das escolas que aderiram aos programas de fomento à Educação Integral no período de 2013 a 2022 e do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes/voluntários, a partir de agendamentos prévios.

DEFERIDO:

INDEFERIDO: ( )

ASSINATURA E CARIMBO DO GESTOR



## APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “Estudo das ações de Educação Integral em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém – Pará”, a qual tem como responsáveis a doutoranda Francinara Silva Ferreira e a orientadora Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), no Doutorado em Rede Educanorte, Polo Santarém (UFOPA/UNIR). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Francinara Silva Ferreira através do telefone: (93) 99125-8774 ou através do e-mail francinara.sferreira@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo email: cep@ufopa.edu.br.

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de se obter a compreensão da implementação de ações de Educação Integral e ao trabalho da gestão escolar na Região Metropolitana de Santarém – PA frente a política educacional. Ela se justifica em virtude da produção de conhecimento decorrente dela poder contribuir com o avanço dos conhecimentos acerca do tema e subsidiar pesquisas futuras por meio do delineamento das singularidades existentes nas práticas de gestão que se efetivam em instituições públicas dos municípios pesquisados diante da Política de Educação Integral.

O objetivo desse projeto é “Analisar as ações de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém-Pará, por meio da gestão de escolas públicas municipais”.

A small, handwritten signature in black ink, located in the bottom right corner of the page.



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

Para a coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada que será gravada em áudio, transcrita e posteriormente analisada, sendo devidamente codificada de modo a manter o anonimato do participante. Destacamos que após a transcrição, poderá ter acesso ao material para que possa ler, acrescentar ou excluir alguma informação, caso considere relevante. Ressaltamos ainda que as entrevistas serão realizadas em tempo estimado de até 1h, ocorrerá de forma presencial em um local apropriado e reservado, em horário conveniente para a participação.

Para os participantes da pesquisa pode haver um desconforto relacionado ao tempo para a realização da entrevista (até 1h de duração), assim como a timidez em responder questões referentes ao tema da pesquisa e sobre sua atuação profissional. Esta pesquisa pode apresentar os seguintes riscos: constrangimento dos participantes; intercorrências no ambiente da pesquisa, tais como interferências por ruídos externos ao espaço utilizado; problemas com o cumprimento do cronograma por parte dos participantes em virtude de questões pessoais ou profissionais; perda ou extravio dos dados da pesquisa por fatores técnicos; não compreensão dos participantes da pesquisa sobre as questões da entrevista. Como benefícios da realização da pesquisa, destacam-se os seguintes: a confidencialidade da pesquisa, uso de codificação com nomes fictícios dos participantes e escolas não sendo possível a identificação destes; realização da entrevista em local adequado almejando minimizar interferências; armazenamento dos dados coletados (gravações e transcrições das entrevistas) no Google Drive com acesso restrito somente à pesquisadora. Ademais, a pesquisa demonstrará como a Política de Educação Integral se efetiva por meio das ações dos gestores das escolas públicas da Região Metropolitana de Santarém-PA; corroborará com a reflexão crítica acerca do tema em estudo, elucidando questões no tocante a gestão da escola e a presença de práticas na perspectiva da Educação Integral na RMS, com enfoque para os municípios da região norte na Amazônia brasileira, na qual ainda apresenta ínfimo número de estudos dessa temática.

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema para ir ao

A small, handwritten mark or signature in the bottom right corner of the page, consisting of a few stylized, overlapping lines.



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

local designado para a realização da entrevista será viabilizado transporte para seu deslocamento, assim como, caso haja a necessidade de reagendamento de participação por motivos pessoais ou profissionais o pesquisador poderá verificar nova data para a realização desta.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, sendo sua participação voluntária. No entanto, caso haja despesas para participar da pesquisa, estas serão ressarcidas pelo pesquisador, de acordo especificamente com os gastos para fins de sua participação. E caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, o pesquisador garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Estudo das ações de Educação Integral em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém – Pará”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

Santarém, Pará, 01 de Março de 2024.

*Francinara J. Ferreira*

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

*[Handwritten signature]*

## APÊNDICE 5 – Roteiro da Entrevista com os gestores das escolas públicas dos municípios da Região Metropolitana de Santarém (Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos)



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

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

#### Parte 1 – O perfil do gestor escolar

○ Inicialmente, pode informar sua idade, tempo de serviço na área educacional, tempo de experiência na gestão escolar.

*Questões orientadoras:*

- I. Qual sua idade?
- II. Há quanto tempo atua na área educacional?
- III. Há quanto tempo atua na gestão escolar?
- IV. Atua somente em instituição pública?
- V. Em quantas instituições você trabalha?

#### Parte 2 – Sobre a formação e atuação profissional

○ Gostaria que relatasse sobre seus percursos de formação e atuação profissional. Pode destacar o que considerar pertinente, como suas atividades de formação inicial e continuada realizadas ao longo de sua trajetória formativa, também referentes às formações que contribuíram com seu cargo de gestão. Acerca de sua atuação profissional, gostaria que relatasse atividades, projetos, ações envolvendo sua atuação com iniciativas indutoras da Educação Integral na escola onde exerceu a gestão.

*Questões orientadoras:*

- I. Qual seu curso de nível superior?
- II. Qual seu nível de formação (Especialização, Mestrado, Doutorado)?
- III. Realizou alguma formação viabilizada a partir de algum programa, projeto instituído por política pública?

**IV.** Em alguma das formações obteve conhecimentos acerca da gestão democrática?

**V.** Quais as circunstâncias de acesso ao seu cargo de gestão (eleição, concurso, etc.)?

**VI.** Por quanto tempo atuou na gestão dessa escola?

**VII.** Considerando a importância do trabalho do gestor, qual é o papel da formação inicial e continuada na sua identidade profissional?

**VIII.** Existe uma ruptura entre o trabalho do gestor e o trabalho do professor. Nesse sentido, onde o gestor escolar deve atuar e qual o modelo de gestão favorável ao processo de ensino aprendizagem que resulte em desenvolvimento integral?

### **Parte 3 – Conhecimentos acerca da Educação Integral**

○ Gostaria que falasse sobre seus conhecimentos acerca da educação integral, e se no decorrer da sua trajetória profissional recebeu alguma formação para a realização de suas atividades diante da política indutora desta.

*Questões orientadoras:*

**I.** Como você compreende a educação integral?

**II.** Como você compreende a educação em tempo integral?

**III.** Qual diferença entre educação integral e educação em tempo integral?

**IV.** Participou de alguma formação sobre educação integral e/ou educação em tempo integral?

### **Parte 4 – Ações de Educação Integral na escola em que foi gestor (a)**

○ Tendo em vista as ações propostas para a implantação da Educação Integral nas unidades de ensino no país, gostaria que destacasse as ações presentes na escola em que atuou como gestor, tais como programas e projetos indutores dessa política educacional e como estas foram desenvolvidas nessa unidade escolar.

*Questões orientadoras:*

**I.** Quais ações indutoras da Educação Integral ocorreram na escola onde atuou como gestor (programas, projetos)?

**II.** Como foi o processo de implementação de ações indutoras de Educação Integral na escola onde exerceu a gestão?

**III.** Houve reunião com a comunidade escolar para discutir o desenvolvimento de ações indutoras de Educação Integral na unidade de ensino?

**IV.** As ações de Educação Integral foram apresentadas no Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola?

**V.** Quais os mecanismos utilizados para a realização dessas ações na escola?

**VI.** A secretaria de educação do município acompanhou a realização dessas ações na escola?

**VII.** Na sua concepção qual a importância de promover ações de Educação Integral na unidade de ensino?

**Parte 5 – Atuação do gestor (a) frente a Política de Educação Integral na escola onde exerceu suas atividades profissionais**

○ Considerando as ações propostas para a implantação da Educação Integral nas unidades de ensino brasileiras, e a presença destas na escola onde exerceu sua atividade profissional, gostaria que discorresse como buscou organizar as atividades nessa unidade educativa.

*Questões orientadoras:*

**I.** Como ocorreu o planejamento, organização e execução das ações de Educação Integral na escola onde atuou como gestor?

**II.** Buscou realizar as ações de Educação Integral na escola conforme as orientações dos documentos legais?

**III.** As ações foram articuladas às atividades curriculares e integraram o Projeto Político-Pedagógico da escola?

**IV.** Como foi organizado o tempo escolar dos alunos?

**V.** A realização das atividades ocorreu em quais espaços?

**VI.** Para a realização das ações de Educação Integral houve alguma parceria com a comunidade externa?

**VII.** Como foi a participação da comunidade escolar na implementação das ações de Educação Integral?

**VIII.** O conselho escolar deliberou sobre as ações de Educação Integral aderidas na escola?

**IX.** Houve a avaliação dessas ações realizadas na escola? Como ocorreu?

**X.** Acha que as atividades realizadas na escola contribuíram para atingir as metas propostas para a educação, com a formação integral do aluno? Com sua aprendizagem? De que modo?

**XI.** De acordo com sua experiência na gestão dessa escola, quais os desafios para implementar ações de Educação Integral na instituição de ensino? Tornou-se possível superá-los? De que forma?

**XII.** Foi possível observar problemas de ensino aprendizagem durante a realização das ações na escola?

**XIII.** Quais dificuldades pode destacar quanto a sua atuação diante da Política de Educação Integral na escola onde exerceu suas atividades profissionais?

**XIV.** E na sua concepção, quanto ao exercício da gestão, quais os aspectos positivos e negativos resultantes do trabalho realizado na escola para o desenvolvimento das ações de Educação Integral?

**XV.** Gostaria de ressaltar alguma informação importante acerca da implementação de ações de Educação Integral na escola onde exerceu a gestão?

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Termo de Anuência Secretaria Municipal de Educação de Santarém/Pará



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

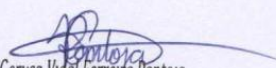
## TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Santarém, PA, por meio desta Assessoria para Assuntos Educacionais, declara para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada “ **Estudos das Ações de Educação Integral em Escolas Públicas Municipais da Região Metropolitana de Santarém**, a ser desenvolvido pela pesquisadora **Francinara Silva Ferreira**, sob a orientação e a responsabilidade do professora Dra. **Líliã Imbiriba Sousa Colares** do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará -UFOPA.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa fornecendo os dados solicitados para contextualização do tema em questão.

Declaramos que nossa instituição é coparticipante da presente pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e do bem-estar dos dados da pesquisa nele recrutados.

Santarém, 24 de julho de 2023.

  
Gerusa Vidal Ferreira Pantoja  
Assessora Técnica para Assuntos Educacionais  
Decreto nº 115/2022 GAP/PMS

## ANEXO 2 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Educação Integral e a Gestão Escolar em escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Santarém/PA

**Pesquisador:** FRANCINARA SILVA FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 78207824.0.0000.0171

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Oeste do Pará

**Patrocinador Principal:** FUNDACAO AMAZONIA PARAENSE DE AMPARO A PESQUISA - FAPESPA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.793.823

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) do Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), tendo como título: ESTUDO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM- PARÁ. Parte-se da hipótese que a política educacional e a gestão escolar se inter-relacionam para a efetivação da Educação Integral nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Santarém - PA. A metodologia considera e enfoque qualitativo e está fundamentado teoricamente. A investigação vai desenvolver-se por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo tem como lócus três escolas públicas dos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, que constituem a Região Metropolitana de Santarém - PA. Serão 3 (três) gestores de escolas públicas que tenham atuado nas escolas que aderiram aos programas indutores da Educação Integral, no período de 2013-2022. Foi mencionado os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Geral:** Analisar as ações de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém-Pará, por meio da gestão de escolas públicas municipais.

**Objetivos Específicos:**

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

**Bairro:** Salé

**CEP:** 68.040-255

**UF:** PA

**Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4966

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.793.823

- Verificar a inter-relação da gestão escolar com a política educacional para a efetivação da educação integral;
- Identificar as ações da gestão das escolas públicas participantes, articuladas ao Projeto Político Pedagógico destas, que incidam sobre às práticas indutoras da Educação Integral, caracterizando programas, projetos, ações referentes à Política de Educação Integral;
- Analisar as ações dos gestores das escolas públicas participantes, observando singularidades e recorrências nas práticas de gestão, verificando as dificuldades encontradas pelos gestores para a implementação da Política de Educação Integral na escola pública, bem como as alternativas para o enfrentamento destas, apontando aprendizagens na gestão escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quando aborda os Aspectos Éticos, a pesquisa se compromete a garantir o sigilo das informações obtidas de acordo com a decisão dos participantes da pesquisa, assim como respeitar as orientações dadas nas unidades escolares. É importante frisar que para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa e também das unidades escolares estes serão codificados com nomes fictícios. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será apresentado aos participantes da pesquisa, assim com os objetivos da pesquisa e sua finalidade, para a obtenção do aceite e consentimento verbal de colaboração no estudo. Os seguintes riscos foram identificados: constrangimento dos participantes, como por exemplo, quanto aos aspectos negativos que possam ocorrer no processo de implementação das políticas de educação integral nos municípios da RMS (Região Metropolitana de Santarém); intercorrências no ambiente da pesquisa, tais como interferências por ruídos externos ao espaço utilizado; problemas com o cumprimento do cronograma por parte dos participantes em virtude de questões pessoais ou profissionais; perda ou extravio dos dados da pesquisa por fatores técnicos; não compreensão dos participantes da pesquisa sobre as questões da entrevista. Como benefícios: a confidencialidade da pesquisa, uso de codificação com nomes fictícios dos participantes e escolas não sendo possível a identificação destes; realização da entrevista em local adequado, almejando minimizar interferências; apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; TCLE para os gestores das escolas com vistas a manter a confidencialidade das informações obtidas; armazenamento dos dados coletados (gravações e transcrições das entrevistas) no Google Drive com acesso restrito somente a pesquisadora.

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255

**UF:** PA **Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4966

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA**



Continuação do Parecer: 6.793.823

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É uma pesquisa relevante pois estudadas as ações de educação integral em Escolas Públicas Municipais de três municípios: Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os seguintes termos foram apresentados: Informações Básicas do Projeto, Folha de Rosto assinada, Projeto para CEP, Termos de Anuência, TCLE, Declaração de Não iniciação da Pesquisa.

**Recomendações:**

Apresenta como única recomendação que a submissão Plataforma Brasil no mês de Março que consta no projeto, foi a única atividade que não cadastrada na Plataforma Brasil. Porém, observa-se que isto não causará nenhuma interferência no andamento da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências foram devidamente atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2302181.pdf	05/04/2024 15:44:39		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Parecer.docx	05/04/2024 15:42:07	FRANCINARA SILVA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_UFOPA.pdf	05/04/2024 15:38:03	FRANCINARA SILVA FERREIRA	Aceito
Outros	DeclaracaodeNaoiniciacaodaPesquisa.pdf	12/03/2024 15:30:46	FRANCINARA SILVA FERREIRA	Aceito
Outros	TermosdeAnuencia.pdf	12/03/2024 15:27:36	FRANCINARA SILVA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/03/2024 15:21:50	FRANCINARA SILVA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Francinara_assinadoassinado.pdf	12/03/2024 15:19:30	FRANCINARA SILVA FERREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255

**UF:** PA **Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4966

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.793.823

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 29 de Abril de 2024

---

**Assinado por:**

**Flavia Garcez da Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

**Bairro:** Salé

**CEP:** 68.040-255

**UF:** PA

**Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4966

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br