



**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**

TÂNIA CASTRO GOMES

**AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PA: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR**

**SANTARÉM-PARÁ
2024**

TÂNIA CASTRO GOMES

AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PA: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), promovido por uma associação plena em rede de instituições, para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

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

**SANTARÉM-PARÁ
2024**

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

G633a Gomes, Tânia Castro

Ações indutoras de educação integral em escolas da rede pública de Mojuí dos Campos/PA: desafios da gestão escolar./ Tânia Castro Gomes. – Santarém, 2024.

185 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

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

1. Educação em tempo integral. 2. Atividades sócioeducativas. 3. Jornada ampliada. 4. Amazônia. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

ATA

Nº 17

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 Tânica Castro Gomes, orientada pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, da Linha de Pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do Polo Santarém.

No dia dois de dezembro de dois mil e vinte e quatro, às 09h00, por meio de videoconferência através do link: <https://meet.google.com/cyw-tcom-biu>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Tânica Castro Gomes, pela apresentação da sua Tese intitulada: Ações indutoras de educação integral em escolas da rede pública de Mojuí dos Campos/Pa: desafios da gestão escolar. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Presidente), Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey (Unicamp, membro avaliadora externo); Profa Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA, membro avaliadora externo); Profa Dra. Juracy Machado Pacífico (PGEDA/Unir, membro avaliadora interno), Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (PGEDA/Ufopa, membro avaliador interno) e Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel (PGEDA/UNIR, suplente membro interno). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondida às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer APROVADA (x) Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final. 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 LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES
Data: 03/12/2024 08:04:42-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente

 DEBORA CRISTINA JEFFREY
Data: 02/12/2024 11:26:15-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey
(Unicamp, membro avaliadora externo)

Documento assinado digitalmente

 MARIA JOSE PIRES BARROS CARDOZO
Data: 02/12/2024 10:53:12-0300
Verifique em <https://validar.itid.gov.br>

Profa Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
(UFMA, membro avaliadora externo)

Documento assinado digitalmente

 JURACY MACHADO PACIFICO
Data: 04/12/2024 01:13:43-0300
Verifique em <https://validar.itid.gov.br>

Profa Dra. Juracy Machado Pacífico
(UNIR, membro avaliadora interno)

Documento assinado digitalmente

 ANSELMO ALENCAR COLARES
Data: 03/12/2024 22:58:52-0300
Verifique em <https://validar.itid.gov.br>

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
(Ufopa, membro avaliador interno)

Documento assinado digitalmente

 TANIA CASTRO GOMES
Data: 03/12/2024 06:37:57-0300
Verifique em <https://validar.itid.gov.br>

Tânia Castro Gomes
(PGEDA - Discente)

À minha família: *Manuel* (in memoriam), *Sônia*, *Almir* e *Mônica*.

Aos filhos: *Gabriel*, *Vinícius* e *Maria Clara*.

Ao companheiro: *Tonhão*.

Pessoas que sempre estiveram ao meu lado nas horas de angústia e de alegria... me incentivando e materializando junto comigo este sonho possível.

Aos meus professores.

Aos Diretores Escolares: responsáveis diretos na implementação das políticas educacionais assumidas por suas entidades mantenedoras na comunidade escolar.

A todos que são fascinados pela busca de conhecimentos!

AGRADECIMENTOS

Aprendi com a escrita, que apesar de acontecer em dupla, orientador e orientando, a pesquisa se constrói e se aperfeiçoa nas contribuições coletivas, pois somos fruto de nossas interações e vivências. Aqui deixo minha gratidão e meus singelos agradecimentos, primeiramente a **DEUS**, pelo dom da VIDA, pela oportunidade de RECOMEÇAR todos os dias e pelos DESAFIOS enfrentados como pesquisadora, que, apesar do choro, me fizeram descobrir outras possibilidades e não me impediram de continuar o percurso acadêmico.

À minha **FAMÍLIA**: mãe d. Sônia, pai seu Manoel (*in memoriam*) irmãos, esposo, filhos... que nunca deixaram de acreditar, sonhar e realizar o sonho comigo. Meu sustentáculo nos desafios e nas alegrias. Em especial à minha mãe, d. **SÔNIA**, um exemplo de vida pra mim, que me ensinou desde cedo que quando alguma coisa tão esperada não dá certo, é porque Deus tem algo muito melhor reservado pra nós. Da sua maneira simples e sábia, me dizendo que existe um propósito maior por trás dos contratempos.

A **GABRIEL**, **VINÍCIUS** e **MARIA CLARA**, que cada um, à sua maneira, seguiu esse percurso de quatro anos estudando junto comigo e merecem compartilhar o fruto deste trabalho. Muito obrigada, meus filhos! Ao **TONHÃO** (esposo), que mesmo impaciente soube esperar as ausências, e esteve acompanhando as idas e vindas na pesquisa de campo oferecendo o suporte necessário na busca de informações para o estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Associação Plena em Rede, **PGEDA**, e em destaque à Universidade Federal do Oeste do Pará (**Ufopa**), Polo Santarém, pelo desafio de qualificar pesquisadores para atuar na Região Amazônica que apresenta realidades diversas, tanto geográfica como ecossistêmica e política.

À Profa. Dra. **LÍLIA COLARES**, que, para além de orientadora, é uma companheira que me apresentou a Educação Integral, no curso de aperfeiçoamento “Escola e Cidade: políticas públicas educacionais” e, com seu compromisso e empatia, me mostrou a fascinação pela pesquisa.

Aos colegas de estudo do Grupo de Estudo **HISTED/BR-Ufopa**, que oportuniza a seus membros a possibilidade conjunta de crescimento, aprendizado e contribuições em todos os trabalhos relacionados a ele.

Ao Prof. Dr. **ANSELMO COLARES**, que sabiamente conduz o grupo de estudos HISTED/BR-Ufopa, partícipe na banca de qualificação e defesa, ele me mostrou caminhos para aprimorar este trabalho.

Estendo também meus agradecimentos aos demais professores da banca: Profa. Dra. **DÉBORA CRISTINA JEFFREY**, Profa. Dra. **JURACY MACHADO PACÍFICO** e Profa. Dra. **MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO**, pela disponibilidade no auxílio a engrandecer esta pesquisa com suas contribuições. Ao Prof. Dr. **ANTÔNIO CARLOS MACIEL**, enquanto membro suplente que se prestou a avaliar o trabalho.

Expresso minha sincera gratidão a Profa. **ROSIMAR SOUSA DA COSTA**, que me acolheu de maneira tão singela e com sua autenticidade e simplicidade me possibilitou caminhos e informações que guiaram aspectos imprescindíveis da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação de Mojuí dos Campos/PA pelo apoio nas investigações e em especial a **ALCIONE DE AGUIAR SOUSA, MARIA MARLÚCIA DIAS FÉLIX** e **MARIA VILMA DA SILVA**, membros das equipes gestoras, nas escolas pesquisadas pelo acolhimento, socialização e viabilização das informações necessárias ao construto desta tese. Profissionais que estão no cotidiano escolar buscando fazer a diferença na formação dos estudantes nas escolas públicas.

A todas as **INSTITUIÇÕES** públicas e privadas que se empenharam em compartilhar informações que contribuíram na construção deste estudo.

Em nome de **MARCOS OLIVEIRA SANTOS, JOSIANE OLIVEIRA DA SILVA** e **SARA ASSUNÇÃO DOS SANTOS**, manifesto meus agradecimentos aos profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias pelo incentivo e suporte diário na rotina da escola.

Aos **COLEGAS** e **AMIGOS** que acompanharam e acompanham minha caminhada acadêmica e sempre estiveram comigo com uma palavra amiga de força e incentivo me ajudando a não desistir do propósito maior e sempre na torcida sincera pelo meu sucesso. Evitei citar nomes para não ser injusta, assim, de maneira geral, contemplo a todos.

Registro aqui o meu **MUITO, MUITO OBRIGADA!**

“[...] O homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. **A origem da educação coincide, então, com a origem do homem**” (Saviani, 2019, p.127, grifo nosso).

RESUMO

O objetivo geral da investigação buscou analisar as ações indutoras de educação integral de unidades escolares do município de Mojuí dos Campos/PA no período de 2013 a 2020, cujo trabalho foi desenvolvido no âmbito do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), associação plena em rede Educanorte vinculada à linha de pesquisa 2: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. A tese apresentada é de que fatores sociais, econômicos, políticos e culturais dificultam e influenciam o desenvolvimento de ações indutoras de educação integral condizentes com as diretrizes institucionais das políticas formuladas e implementadas para além das demandas do mercado. A investigação qualitativa foi desenvolvida por meio de estudo de caso fundamentado na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e de campo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os diretores de três escolas municipais de ensino fundamental da zona urbana que aderiram aos programas PME e PNME em jornada ampliada no mínimo por cinco anos consecutivos. O estudo aponta a mudança e descontinuidade dos objetivos dos programas indutores; a gestão democrática ainda se apresenta como um desafio agravado pela ênfase no gerencialismo apoiado na perspectiva mercadológica e a busca de resultados; a opção por programas indutores de educação integral sem a discussão necessária com a comunidade escolar e os condicionantes identificados, relacionados a fatores econômicos, geográficos, sociais, culturais e pedagógicos. As categorias analíticas foram: concepção e infraestrutura, debates indispensáveis e fundamentais para o êxito da implementação e efetivação da educação integral em tempo integral. No entanto, também é possível notar, no ambiente escolar, a partir da investigação realizada, a coexistência de uma abordagem educacional que incentiva o individualismo e a competição (gestão gerencialistas) e por outro lado estratégias pedagógicas com ações conjuntas que buscam repensar e superar a cultura hegemônica estabelecida nas relações educacionais (gestão democrática).

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Atividades socioeducativas. Jornada ampliada. Amazônia.

ABSTRACT

The general objective of the research sought to analyze the actions that induce comprehensive education in schools in the municipality of Mojuí dos Campos/PA from 2013 to 2020, whose work was developed in the Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), whose research is linked to line 2: State, Public Policies and Education Management. The thesis presented is that social, economic, political and cultural factors hinder and influence the development of actions that induce comprehensive education in line with the institutional guidelines of the policies formulated and implemented beyond market demands. The qualitative research was developed through a case study based on bibliographic research, documentary research and field research. The field research was carried out through semi-structured interviews with the principals of three municipal elementary schools in the urban area that joined the PME and PNME programs in extended hours for at least five consecutive years. The study points out the change and discontinuity of the objectives of the inducing programs; Democratic management still presents itself as a challenge aggravated by the emphasis on managerialism supported by the market perspective and the search for results; the option for programs that induce comprehensive education without the necessary discussion with the school community and the identified conditioning factors, related to economic, geographic, social, cultural and pedagogical factors. The analytical categories were: conception and infrastructure, indispensable and fundamental debates for the successful implementation and effectiveness of full-time comprehensive education. However, it is also possible to note, in the school environment, based on the research carried out, the coexistence of an educational approach that encourages individualism and competition (managerialist management) and, on the other hand, pedagogical strategies with joint actions that seek to rethink and overcome the hegemonic culture established in educational relations (democratic management).

Keywords: Full-Time Education. Socio-Educational Activities. Extended Journey. Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da legislação educacional de Mojuí dos Campos/PA ...	90
Figura 2 – Linha do tempo do processo de emancipação política de Mojuí dos Campos.....	96
Figura 3 – Estrutura Administrativa do Poder Executivo do Município de Mojuí dos Campos/PA	98
Figura 4 – Região Metropolitana de Santarém/PA	99
Figura 5 – Mapa do Município de Mojuí dos Campos/PA	103
Figura 6 – Organograma da Semed do município de Mojuí dos Campos/PA (2013-2019)	104
Figura 7 – Organograma da Semed do município de Mojuí dos Campos/PA (2019)	105
Figura 8 – Estrutura administrativa da Semed/MC do município de Mojuí dos Campos/PA (2013)	106
Figura 9 – Linha do tempo das diretrizes institucionais pedagógicas	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da organização das escolas vinculadas às escolas-polo da pesquisa no período de 2013 a 2020	122
Gráfico 2 – Taxas do Rendimento Escolar no período de 2013 a 2020 da E.M.E.I.E.F. Ipiranga.....	123
Gráfico 3 – Taxas do Rendimento Escolar no período de 2013 a 2020 da E.M.E.I.E.F. Nogueirão.....	123
Gráfico 4 – Taxas do Rendimento Escolar no período de 2013 a 2020 da E.M.E.I.E.F. União	124

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 – Praça da Igreja Matriz de Mojuí dos Campos/PA.....	97
Imagen 2 – Prédio da Semed/Mojuí dos Campos	101
Imagen 3 – Sugestão de mapeamento de espaços na escola e comunidade	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das escolas participantes da pesquisa	36
Quadro 2 – Pesquisas sobre a Educação Integral no repositório da Ufopa (continua)	40
Quadro 3 – Pesquisas sobre políticas educacionais indutoras de educação integral nas SME na base de dados da Ufopa.....	43
Quadro 4 – Legislação Educacional que fomenta a Educação Integral da Educação Básica (continua)	52
Quadro 5 – Comparativo dos princípios do ensino ministrado no Brasil	65
Quadro 6 – PNE (2001-2011)	70
Quadro 7 – Metas e estratégias relacionadas à gestão democrática no âmbito escolar contidas no PNE (2014-2024), PEE/PA (2015-2025) e PME/MC (2015-2025) (continua)	73
Quadro 8 – Competências dos entes federados	81
Quadro 9 – Organização da Educação Básica no Brasil	83
Quadro 10 – Competências dos entes federados de acordo com a CF/1988 – Educação	85
Quadro 11 – Elementos constituintes do Sistema Municipal de Educação	86
Quadro 12 – Comissão municipal de elaboração do PME/MC (2015-2025)	92
Quadro 13 – Metas do PME/MC (2015-2025) (continua).....	92
Quadro 14 – Secretários Municipais de Mojuí dos Campos/PA (2013-2022).....	102
Quadro 15 – Quantitativo das unidades escolares (2013-2020).....	108
Quadro 16 – Quantitativo das escolas-polo e localização (2013-2020).....	109
Quadro 17 – Número de escolas e níveis atendidos.....	109
Quadro 18 – Número de matrículas do município de Mojuí dos Campos/PA (2013- 2020).....	110
Quadro 19 – Matrículas por modalidades de ensino (2013-2020)	111
Quadro 20 – Comparativo das mudanças na organização do ensino de nove anos na educação básica	113
Quadro 21 – Ideb referente aos anos iniciais 4 ^a série/5 ^º ano, metas projetadas e observadas do município de Mojuí dos Campos/PA.....	115
Quadro 22 – Comparativo das finalidades dos programas PME e PNME	126
Quadro 23 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	129
Quadro 24 – Atividades definidas no PME e PNME (continua)	134
Quadro 25 – Relação entre denominação, formato e tempo	142
Quadro 26 – Concepção de Educação Integral dos gestores das escolas pesquisadas em Mojuí dos Campos/PA.....	143
Quadro 27 – Estimativa do repasse do Fundeb para 2013.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Produções no PPGE/Ufopa que têm relação com os descritores da pesquisa.....	31
Tabela 2 –	Produções no BTD/Capes que têm relação com os descritores da pesquisa.....	46
Tabela 3 –	Número de matrículas total do município de Mojuí dos Campos/PA – Censo Escolar (2013-2020).....	112
Tabela 4 –	Taxa de matrícula e rendimento escolar do ensino fundamental em Mojuí dos Campos/PA (2013-2020)	114
Tabela 5 –	Número de alunos atendidos nas escolas-polo e suas escolas vinculadas	120
Tabela 6 –	Resultado do Ideb no intervalo de 2013 a 2021.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

5ª URE	5ª Unidade Regional de Ensino
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Alepa	Assembleia Legislativa do Estado do Pará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR/Via de Acesso	Rodovia Federal
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CACS/Fundeb	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Código de Endereçamento Postal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/1988	Constituição Federal/1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CME/MC	Conselho Municipal de Educação de Mojuí dos Campos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	Corona Virus Disease 2019
CP	Conselho Pleno
CP	Coordenador Pedagógico
DEM	Democratas
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente/1990
EJA	Educação de Jovens e Adultos

Emeief	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
EPT	Educação Para Todos
FME	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAP	Gabinete do Prefeito
DE1	Diretor Escolar 1
DE2	Diretor Escolar 2
HISTEDBR/Unicamp	História, Sociedade e Educação no Brasil/Universidade Estadual de Campinas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases/1996
LOM	Lei Orgânica Municipal
MC/PA	Mojuí dos Campos/Pará
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PA/Via de Acesso	Rodovia Estadual
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE/PA	Plano Estadual de Educação do Estado do Pará
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação
PME/MC	Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos
PME/STM	Plano Municipal de Educação de Santarém

PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGE/Ufopa	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
QEdu	Portal de Dados Educacionais
RMS/PA	Região Metropolitana de Santarém/Pará
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Semed/BEL	Secretaria Municipal de Educação de Belterra
Semed/MC	Secretaria Municipal de Educação do Município de Mojuí dos Campos
Semed/STM	Secretaria Municipal de Educação de Santarém
Semga	Secretaria Municipal de Gestão Administrativa
Seminf	Secretaria Municipal de Infraestrutura
Semsa	Secretaria Municipal de Saúde
Semtras	Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Educação
SME/MC	Sistema Municipal de Educação de Mojuí dos Campos
SNE	Sistema Nacional de Educação
Suas	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins

Undime

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unifap

Universidade Federal do Amapá

Unir

Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Problematização do objeto da pesquisa	26
1.2 Percurso metodológico	30
1.3 Produções com a temática investigada.....	39
1.4 Estrutura do trabalho.....	47
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	49
2.1 A educação integral no Brasil e seus aspectos legais	49
2.2 A gestão democrática e os desafios na implementação das políticas de educação integral.....	61
2.2.1 Política e gestão da educação no âmbito municipal.....	79
3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PA.95	
3.1 Origem do município e contextualização geográfica.....	95
3.2 A Secretaria Municipal de Educação (Semed/MC)	100
3.2.1 Missão e estrutura organizacional da Semed/MC	102
3.3 Contexto educacional de Mojuí dos Campos (2013-2020)	107
4 AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO NAS UNIDADES ESCOLARES DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PA.....117	
4.1 As unidades escolares – caracterização	117
4.2 Perfil dos participantes da pesquisa	128
4.3 O processo de efetivação das ações de educação integral.....	131
4.3.1 A adesão do PME e o PNME	131
4.3.2 Ações pedagógicas	132
4.3.3 Concepção	139
4.3.4 Infraestrutura	144
4.4 Dificuldades e contribuições da educação integral na perspectiva do diretor escolar	150
4.4.1 Aspectos condicionantes	152
4.4.2 Contribuições	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....163	
REFERÊNCIAS.....169	
APÊNDICES.....185	

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre a política educacional brasileira requer empenho no sentido de investigar para perceber e desvendar os movimentos dessa política a partir da conjuntura socioeconômica, política, cultural e educacional nas quais estamos imersos.

O Estado é responsável por administrar políticas públicas em prol da população, no sentido de minimizar as desigualdades sociais. Estas são concretizadas por meio de políticas sociais que “[...] se referem às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais” (Hofling, 2001, p. 31), pensadas e articuladas por cada governo e que determinam um padrão de serviços prestados à sociedade de um modo geral.

Nas políticas públicas sociais, existem as relacionadas à educação, à cultura, à saúde, à habitação e à infraestrutura, a princípio com o intuito de servir ao bem comum, elas estão garantidas no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), assegurando que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 90, de 2015, Brasil, 1988). No entanto, elas também “[...] são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação” (Hofling, 2001, p. 31), em um vínculo estabelecido de acordo com cada contexto histórico-social.

Dentre essas, as políticas públicas educacionais buscam ações no campo da educação que possibilitem a democratização, o acesso e a permanência dos alunos no sistema escolar brasileiro. É o Estado efetivando um projeto de governo por meio de ações e programas voltados para um aspecto social específico. Elas são elaboradas e desenvolvidas de modo a atender às demandas oriundas da sociedade organizada que reivindica seus direitos fora do âmbito do Estado.

Nessa perspectiva, as transformações no modo de produção e nas relações sociais influenciaram diretamente nos propósitos educacionais mediante as novas exigências do mercado. Se, por um lado, a sociedade globalizada trouxe benefícios no sentido de agregar e expandir o conhecimento por meio de outras culturas e realidades sem a necessidade da aproximação física, encurtando generosamente

aspectos geográficos antes inimagináveis e manifestando afinidades e diversidades; por outro, temos “efeitos colaterais” que afetaram diretamente as relações sociais constituídas até então e mostraram claramente as profundas desigualdades sociais geradas pela sociedade de classes.

Assim, nesse novo contexto, as políticas públicas educacionais são redimensionadas com ingerência de organismos internacionais que impõem concepções educacionais que visam a formação com bases em uma concepção neoliberalista, oriunda do liberalismo econômico, que defende a ação mínima do Estado em função do livre funcionamento do mercado. Assim, “[...] a sociedade [...] tende a produzir um conhecimento associado a informações [...] a conteúdos aligeirados com escassa ou nenhuma conexão com processos econômicos, políticos, sociais ou culturais” (Rodrigues, 2006, p. 154). Observa-se, que não somente as políticas educacionais são redimensionadas, mas o papel do Estado também é reorganizado.

Nessa perspectiva, a sociedade civil é chamada e responsabilizada a colaborar de forma mais contundente nas ações que anteriormente eram de responsabilidade do Estado. Oportuniza-se, assim, que a sociedade civil seja representada por organismos privados, não somente em aspectos econômicos, mas também no educacional, com a ampliação das parcerias público-privadas. Assim sendo, “[...] grande parte desse discurso refere-se à sustentação de uma lógica que sublinha a Educação como fator de desenvolvimento econômico e social” (Siqueira, 2020, p. 53).

Esse contexto ratifica que a educação nas mais diversas sociedades está intimamente relacionada ao seu contexto histórico, pois a sociedade é organizada pelo homem, que é um ser histórico e, por ser singular, possui visão de mundo própria. Saviani (2019) afirma que a educação é um ato político e, como tal, não está desligada das características básicas da sociedade na qual está inserida: “Assim, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais” (Saviani, 2019, p. 112). Portanto, a educação não é neutra, desvinculada de intenções. Está relacionada aos interesses sociais de acordo com a classe à qual está ligada e serve para manter ou transformar sua organização política, econômica, cultural e social.

Em vista dessa conjuntura, discutir e analisar as políticas educacionais brasileiras no contexto universal dos sistemas educacionais e, ao mesmo tempo, no aspecto singular que acontece no interior das unidades escolares vai ao encontro de

minhas ocupações profissionais, sejam elas na educação não formal, citando a experiência na assessoria educacional no Movimento de Educação de Base (MEB), sejam na esfera pública formal, especificamente em escolas da educação básica.

A contar de 1998, quando do ingresso como servidora pública, desempenhei atividades de diretora escolar na rede municipal e, a partir de 2008, atuei como coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino (ora na função de diretora escolar, ora coordenadora pedagógica), sempre buscando cumprir o papel que o desenvolvimento das atividades exigia, enquanto profissional responsável pela implementação de políticas públicas educacionais no âmbito da educação escolar.

Fazendo memória desse período profissional e um paralelo com a mudança nas políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, dentre outras, há o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE/2007) e, atualmente, a Reforma do Ensino Médio (2017). Pode-se dizer que participei dessas alterações dentro da unidade escolar, vivenciando na prática essa reorganização nas diretrizes do ensino. No entanto, a reestruturação dessas políticas educacionais a nível macro e a sua concretização no aspecto micro, que são as instituições escolares, necessitavam de estudos e contribuições teóricas para a compreensão da realidade que se apresentava.

A aproximação com a pesquisa científica se deu no curso de graduação em Pedagogia, na época, Licenciatura Plena, por conta da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em 1998 denominado “Diagnóstico Sociocultural da Comunidade de Ipaupixuna: uma primeira aproximação”. Em um intervalo de 18 anos, quando do ingresso no curso de Mestrado em Educação em 2016, especializações *latu sensu* também tiveram seu papel na aquisição das etapas de produção do conhecimento científico.

Com o mestrado (2016-2017), essa relação com a pesquisa acadêmica estreitou-se e a disposição na área educacional foi se fortalecendo com a investigação para a elaboração da dissertação sobre políticas educacionais, focalizando a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador, que culminou no trabalho “A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: Singularidades desta Política em uma Escola Estadual”, publicado em formato de livro em 2018¹, resultado dos dois anos de pesquisa no mestrado.

¹ GOMES, Tânia C.; COLARES, M^a Lília I. A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador PROEMI: singularidades desta política. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2018. 158 p.

Essa aproximação foi favorecida pelo ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil da Universidade Federal do Oeste do Pará (HISTEDBR/Ufopa), por consequência da entrada no mestrado, grupo de pesquisas do qual sou integrante. No HISTEDBR/Ufopa existem projetos de pesquisa de experiências e políticas públicas educacionais em municípios do Oeste do Pará e na Amazônia como um todo, como, por exemplo, o Projeto “Retratos das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA)” aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelo Prof. Dr. Anselmo de Alencar Colares e o projeto guarda-chuva “Políticas e gestão da educação em tempo integral em unidades escolares da região metropolitana de Santarém/PA” (aprovado pelo CNPq, chamada n. 04/2021), coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, ambos líderes do grupo de estudos e pesquisas, que orientam os demais pesquisadores.

Ademais, acrescenta-se o fato de que atuo no cargo de especialista em educação como coordenadora pedagógica na rede pública estadual desde 2008 e convivo diretamente com a organização e implementação de programas e projetos decorrentes das políticas públicas educacionais no cotidiano escolar. Assim, a intenção desta investigação é dar continuidade aos estudos sobre as ações de educação integral assumidas pelo município de Mojuí do Campos/PA, dentre os programas e projetos contidos em seu plano de governo educacional.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – promovido por uma associação plena em rede de instituições² de ensino superior na Região Norte do Brasil, dentre as quais, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) –, cuja pesquisa está vinculada à linha 2: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, linha de investigação em que já possuo um caminho trilhado, como relatado anteriormente.

² Fazem parte da rede de instituições: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

1.1 Problematização do objeto da pesquisa

No percurso de construção e implementação de políticas públicas direcionadas a ações de fomento à educação integral nas instituições escolares, tais políticas foram implantadas pelo governo federal de maneira gradual na educação básica por meio de programas e projetos, iniciando com o Programa Mais Educação (PME), no ensino fundamental, instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e pelo Decreto Presidencial n. 7.083/2010, a fim de promover atividades socioeducativas no contraturno escolar dos educandos.

Em relação às políticas de fomento à educação integral a nível de ensino médio, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno CNE/CP n. 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009, continha uma proposta de experiência curricular inovadora, com vistas a promover inovações pedagógicas de estímulo a reorganização curricular por meio de articulação interdisciplinar no ensino médio. Desse modo, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009. Em seu Art. 1º a portaria estabelecia que o ProEMI tinha como objetivo geral apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. O programa também foi regulamentado pela Resolução n. 31, de 22 de julho de 2013.

Em 2016, em consequência da Reforma no Ensino Médio, que legalmente iniciou-se por meio da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, e foi institucionalizada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, além da Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, os programas PME e ProEMI, citados previamente, tiveram mudanças em suas orientações de desenvolvimento. O PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), estabelecido pela Portaria do MEC n. 1.144/2016 e pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n. 17/2017, assim como também o ProEMI foi alterado pela Resolução FNDE n. 4, de 25 de outubro de 2016. Além dessas mudanças, tem-se a Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Dessa forma, observamos que a política de fomento à educação no Brasil foi se estabelecendo no ensino fundamental e no ensino médio, abrangendo, assim, toda

a educação básica, com determinados avanços, ainda que na forma da Lei, como no caso do PME, cujo documento fundante afirma que:

Art. 1º Institui o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007).

Considera-se que propunha uma formação/educação integral e emancipadora por meio de atividades socioeducativas com a jornada ampliada. No entanto, também é perceptível recuos nessa trajetória quando, por exemplo, no caso do PNME:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, 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.

O objetivo do novo programa se limitava à melhoria de desempenho em língua portuguesa e matemática, explícito em seus objetivos primeiros. Deixando de lado a proposta originária de contribuição na formação integral dos educandos da educação básica que estão na escola pública.

Por conseguinte, o objeto desta investigação centrou-se nas ações indutoras de educação integral de unidades escolares do município de Mojuí dos Campos, no estado do Pará. Ganham notoriedade, na política educacional brasileira, o Programa Mais Educação (PME), que foi o primeiro programa implementado dessa política, seguidos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Programa Novo Mais Educação (PNME), e da Escola de Tempo Integral (ETI). Assim, a proposta do governo federal foi de articular ações, programas e projetos como indutores do incentivo à educação integral e em específico o PME, que tinha o papel de induzir a ampliação da jornada escolar com o aumento do tempo do aluno na escola e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral³. Em se tratando desta pesquisa, a ação indutora em questão foi o PME e o PNME, haja vista que eram

³ Para mais informações consultar Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007; Programa Mais Educação – Passo a Passo (2011), Documento Orientador: Manual Operacional de Educação Integral (2012).

destinados ao público-alvo atendido pela rede municipal, que são os alunos do ensino fundamental.

Frente ao objeto, partimos da seguinte problemática: como se desenvolveram as ações indutoras de educação integral nas unidades escolares em Mojuí dos Campos/PA, considerando as diretrizes institucionais, proposições e condicionantes locais, a partir da perspectiva dos diretores escolares? Frisamos a escolha pelo segmento dos diretores dentro da comunidade escolar pelo fato de estes serem os primeiros responsáveis por articular a implementação das ações e programas formulados pelos governos, sejam eles municipais, estaduais ou federais no ambiente educacional.

Assim, em se tratando dos condicionantes que interferem na implementação das ações indutoras de educação integral, a princípio podemos indicar dentre os políticos institucionais: assessoria técnica e questão orçamentária e dentre os condicionantes que envolvem as questões locais: a dificuldade de participação de todos os alunos, a falta de interesse dos alunos e a aceitabilidade por parte das famílias identificadas nas entrevistas feitas *in loco* na pesquisa. Condicionantes citadas que estavam relacionadas a fatores: econômicos, geográficos, pedagógicos, sociais e culturais que serão melhor explorados na Seção 4.

Destaca-se que o município-*locus* da investigação teve sua emancipação política dentro do recorte temporal estabelecido na pesquisa, ou seja, inicia sua história enquanto município autônomo em 2013, com 15.232 pessoas⁴, considerado pequeno de acordo com a classificação populacional do IBGE, mas com os desafios de qualquer outro município que se emancipa, ou seja, com a responsabilidade de se estruturar administrativamente, politicamente e financeiramente.

Na sequência elencamos as questões norteadoras que nos permitem compreender e construir o desenvolvimento da tese apresentada: como se estruturou a política de educação integral no contexto brasileiro? Quais os antecedentes históricos do município de Mojuí dos Campos/PA? Qual o contexto educacional do município no período de 2013 a 2020? Como os programas indutores de educação integral foram estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e como se desenvolveram nas unidades escolares? Como foram desenvolvidas as ações

⁴ População estimada para 1 de julho de 2013 de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/mojui-dos-campos/pesquisa/1/94413?ano=2013>. Acesso em: 05 de set de 2024.

pedagógicas voltadas para a educação integral na educação básica? Quais são os condicionantes que favoreceram ou dificultaram as ações de educação integral?

Questões que nos levam à tese de que: *fatores sociais, econômicos, políticos e culturais dificultam e influenciam o desenvolvimento de ações indutoras de educação integral condizentes com as diretrizes institucionais das políticas formuladas e implementadas para além das demandas do mercado.*

Dessa maneira, nosso objetivo geral propõe analisar as ações indutoras de educação integral no município de Mojuí dos Campos (2013-2020). Os objetivos específicos são:

1. analisar o contexto educacional do município de mojuí dos campos;
2. descrever o processo de implementação dos programas e projetos de educação integral quanto ao que expressam suas diretrizes e o formato desenvolvido pela institucionalização nas unidades escolares municipais;
3. analisar as ações pedagógicas referentes à política indutora da educação integral desenvolvidas na unidades escolares;
4. identificar nos programas e projetos implantados as dificuldades e contribuições, no processo de efetivação da educação integral na perspectiva dos diretores escolares.

O estudo, que tem como *locus* de pesquisa o município de Mojuí dos Campos, deu-se pela razão de:

- ✓ dar continuidade aos estudos sobre políticas públicas educacionais indutoras de educação integral, agora em uma área mais abrangente, isto é, as ações desenvolvidas na educação básica nas escolas de Mojuí dos Campos/PA;
- ✓ por estar vinculado ao projeto guarda-chuva aprovado no âmbito no CNPq, Chamada n. 4/2021, intitulado “Políticas e gestão da educação em tempo integral em unidades escolares da Região Metropolitana de Santarém/PA”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares;
- ✓ por estar integrado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR - Ufopa), do qual participo desde 2016, ampliando os estudos voltados para a política que fomenta a educação

integral na região do oeste do Pará, que possui 23 estudos (até 2024) concluídos com a temática em municípios nesta região.

Nesse sentido, consideramos importante a organização, sistematização, registro e análise de políticas indutoras de educação integral no sentido de contribuir com o mapeamento das ações nos municípios do Oeste do Pará, pois elas revelam como estão sendo desenvolvidas, não somente no nível dos sistemas de ensino, como, ainda, nas instituições educacionais. A pesquisa também tem o propósito de contribuir para o registro da história educacional do município, que está se consolidando em sua autonomia política.

1.2 Percurso metodológico

Iniciamos a construção da metodologia deste trabalho com a premissa defendida por Saviani (2019, p. 112) de que

[...] dizer que educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida.

Portanto, ao estudar a educação, faz-se necessário que ela seja investigada em relação à realidade social na qual está inserida. E nesse contexto estão aspectos inerentes às organizações sociais, como: políticos, econômicos, culturais, educacionais, dentre outros.

Desse modo,

[...] o conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência. Essa é uma tarefa complexa, porque a realidade se apresenta como um todo caótico, sendo que por meio da abstração é possível analisar as partes, reconstruindo o concreto real que está na base de todo o conhecimento. Faz-se necessário partir do dado empírico, factual, e buscar entender os processos presentes nos fenômenos estudados. Isso significa que inevitavelmente o sujeito está auto implicado no objeto (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 5).

Assim, entendendo que a realidade não é linear e sim dinâmica, de acordo com sua construção e conjuntura histórica, identifica-se a necessidade da análise dos fenômenos dos programas que fomentam a educação integral, seus desafios e

contribuições, para que possamos, a partir dessas conclusões, compreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações na realidade da implementação dos programas.

Certamente que os programas governamentais do ponto de vista da legalidade não dão conta da efetivação real e nem se espera que reproduzam exatamente o que consta em suas diretrizes, pois, “variados fatores influenciam e/ou condicionam a construção de políticas de educação integral em tempo integral: políticos, legais, financeiros, administrativos, pedagógicos, culturais, sociais, etc.” (Parente, 2016, p. 566). Dessa forma, o presente trabalho visa analisar as ações indutoras de educação integral no município de Mojuí do Campos/PA (2013-2020), identificando quais são os condicionantes, as limitações nessa realidade, bem como suas conquistas e seus desafios.

Na perspectiva de corroborar a ausência de pesquisas locais no município-*locus*, foi realizado o levantamento na Universidade Federal do Oeste do Pará, por meio do Programa de Pós-Graduação (PPGE/Ufopa), como apresentado na Tabela 1, sobre projetos que desencadearam produções com a temática desenvolvida em municípios do oeste paraense com registros até 2024, as informações coletadas foram:

Tabela 1 – Produções no PPGE/Ufopa que têm relação com os descritores da pesquisa (continua)

TURMAS	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS RELACIONADOS A TEMÁTICA	LOCUS DA PESQUISA
2024	1	1	Rurópolis/PA
2023	1	1	Santarém/PA
2022	1	1	Santarém/PA
2021	1	1	Estado da Questão/PA
2019	6	–	–
			Santarém/PA
2018	23	4	Santarém/PA Santarém/PA Itaituba/PA Santarém/PA
2017	22	4	Santarém/PA Santarém/PA Itaituba/PA

Tabela 1 – Produções no PPGE/Ufopa que têm relação com os descritores da pesquisa
(continuação)

TURMAS	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS RELACIONADOS A TEMÁTICA	LOCUS DA PESQUISA
2016	30	3	Santarém/PA
2015	30	3	Santarém/PA
2014	19	2	Oriximiná/PA Santarém/PA Belterra/PA Santarém/PA
TOTAL	134	20	

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir do site da Ufopa e do site do HISTEDBR/Ufopa (2024).

Observamos em um levantamento bibliográfico na base de dados da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)⁵, que no período de 2014 a 2024 foram defendidas 20 dissertações, dentre as quais uma em Belterra, uma em Oriximiná, duas em Itaituba, uma em Rurópolis e 14 em Santarém, municípios que fazem parte da região oeste do Pará. Além de uma dissertação que realizou o Estado da Questão no estado do Pará, totalizando 20 trabalhos. Notamos, portanto, a existência de produções sobre políticas educacionais e de educação integral nos municípios citados, e que um estudo em Mojuí dos Campos ampliaria o perspectiva de investigação sobre análise e implementação das ações que fomentam a educação integral na política da educação básica no oeste paraense.

O recorte temporal foi definido a partir da pós-emancipação, em 2013, até 2020, período de administração contínua, delimitação a partir do processo político que elevou Mojuí dos Campos de vila à categoria de município, concluído em 2012. Em 2013, o município se tornou independente de Santarém, do qual era vinculado em seus aspectos político, social, cultural, econômico e educacional.

O estudo proposto apresenta elementos semelhantes ao estudo de caso que, com base no que dispõe Yin, “[...] o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir com nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (2015, p. 4). Em relação a essa abordagem, Yin continua sugerindo que em um estudo de caso existe a necessidade de o pesquisador:

⁵ Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/>. Acesso em: 5 set. 2024.

- Formular boas questões – e *interpretar* as respostas de forma razoável.
- Ser um bom “ouvinte” e não ficar preso às suas próprias ideologias ou aos seus preconceitos.
- *Permanecer adaptável* para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças.
- *Ter noção clara dos assuntos em estudo*, mesmo quando no modo exploratório.
- *Ser imparcial*, sendo sensível a evidências contrárias e também sabendo como conduzir a pesquisa de forma ética (2015, p. 77, grifo do autor).

Yin (2015) nos alerta de que alguns cuidados são necessários na utilização dessa pesquisa, considerando seus benefícios e suas limitações, haja vista que dentre as limitações com relação aos resultados, estes não podem ser generalizados, pois vamos investigar as ações indutoras de educação integral em um conjunto de escolas dentro de um determinado município, com suas características específicas.

Concebe-se a investigação como qualitativa, buscando compreender e/ou interpretar um determinado fato ou fenômenos sociais complexos a partir dos aspectos e sujeitos envolvidos na realidade pesquisada. A partir do que prevê Gomes:

Na *descrição* as opiniões dos informantes são apresentadas de maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando a relação entre as partes que foram decompostas e, por último, na *interpretação* – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (2011, p. 80, grifo do autor).

De modo que a descrição e a análise são fases da pesquisa que se entrelaçam na busca dos resultados projetados na definição dos objetivos a que se propuseram. Ainda se tratando da pesquisa qualitativa, Minayo (2011) identifica nesse processo de investigação três etapas comuns: a fase exploratória, o trabalho de campo e a etapa final, que se dedica à análise e ao tratamento de todas as informações levantadas anteriormente pelo material empírico e documental. Na terceira etapa ainda podemos ter subfases, como a ordenação, a classificação e a análise das informações geradas na investigação.

A fundamentação teórica sobre o assunto foi feita com o uso da pesquisa bibliográfica. Nesse momento da pesquisa, se “[...] tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; dele se serve para alimentar

seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas [...]” (Laville; Dionne, 1999, p. 112), que é contínuo, percorrendo todo o seu desenvolvimento. A pesquisa envolveu levantamento, análise e síntese de informações *a priori*, com a revisão de literatura em base de dados para identificar os trabalhos a partir dos seguintes descritores: “gestão municipal”; “políticas públicas”; “implementação”; “educação em tempo integral”; “educação integral”; “PME” e “PNME”. A intenção da revisão “[...] permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa” (Triviños, 2009, p. 99).

Do aporte teórico na área de políticas educacionais, amparamo-nos em: Hofling (2001); Rodrigues (2006); Saviani (2019) e Siqueira (2020). Norteando as discussões sobre a relação entre educação integral, gestão democrática e sistema municipal de educação, utilizamos: Antunes (2020); Arroyo (2012); Ávila e Jeffrey (2021); Colares e Colares (2022); Colares, Soares e Cardozo (2021); Dourado (2000); Gomes e Colares (2018); Luck (2011); Moll (2012); Oliveira (2002); Paro (2009); Sari (2015); Saviani (2014, 2020); Sousa e Melo (2015).

No que se refere à pesquisa documental, “[...] as fontes incluem documentos históricos, como leis, declarações estatutárias e também os relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, nos quais elas estiveram envolvidas de fato” (May, 2004, p. 208). Assim dizendo, os documentos têm a capacidade de nos remeter ao contexto em que se originaram e suas análises devem levar em conta a realidade social em que foram produzidos, pois, de acordo com May, “[...] os documentos são vistos como meios através dos quais se expressa o poder social” (2004, p. 214).

Neste levantamento, a pesquisa documental é baseada nos referenciais legais produzidos pelos governos federal, estadual e municipal que envolvem a temática pesquisada. Na busca e seleção das fontes, apontamos os seguintes: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96; Planos Nacionais de Educação 2001/2011 e 2014/2024; Plano Todos pela Educação (1993); Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Plano Municipal de Educação; Lei Orgânica do Município; e documentos legais elaborados em Mojuí dos Campos: leis, decretos, resoluções, dados estatísticos e relatórios de gestão, para identificar e registrar quais políticas educacionais foram implementadas para, em seguida, realizar a pesquisa de campo com os diretores nas escolas selecionadas.

No processo de seleção e análise recorreu-se inicialmente à busca pela exploração do material documental, na qual identificaram-se as informações necessárias para responder aos questionamentos relacionados ao objeto da investigação, que são as ações indutoras de educação integral, seguidas das análises que permitiram compreender os eventos históricos que subsidiaram a implementação das políticas públicas de fomento à educação integral e permearam a construção da escrita tanto no levantamento de dados quantitativos quanto na abordagem qualitativa, fazendo uso conjunto, de maneira articulada, na interpretação das informações obtidas.

No trabalho de campo, vale ressaltar que foi realizado o contato com o direto com o Secretário Municipal de Educação do Município para a apresentação do projeto de pesquisa, assim como solicitaram-se as devidas autorizações para o desenvolvimento da investigação.

Em relação ao instrumento de coleta das informações, optou-se pela entrevista, com diálogos gravados para posterior transcrição e, consequentemente, análise e tratamento dos dados colhidos. Quanto às entrevistas, foram realizadas de acordo com a elaboração do roteiro utilizado. Nesse caso, elas foram semiestruturadas. De acordo com Minayo (2011, p. 64), “[...] foram combinadas perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”.

Quanto aos critérios sobre a escolha das unidades escolares, foram escolhidas as escolas localizadas na zona urbana do município, que atendem ao ensino fundamental e fizeram a opção pelos programas de fomento à educação integral e trabalharam, no mínimo, cinco anos consecutivos com o programa.

A realização das entrevistas foi oficializada diretamente com a Secretaria Municipal de Educação de Mojuí do Campos (Semed/MC), por meio de ofício, através de uma coordenadora pedagógica que solicitou previamente o roteiro das questões para que pudesse agendar os encontros presenciais nas escolas. O primeiro momento foi identificar as escolas que estavam dentro dos critérios estabelecidos na pesquisa, quais sejam: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ipiranga; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nogueirão e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental União⁶, ambas situadas

⁶ Nomes fictícios para preservar a confidencialidade da pesquisa que corresponde a três campos de jogos mais conhecidos e frequentados no município de Mojuí dos Campos.

na zona urbana. Elas aconteceram em outubro de 2022, sendo gravadas e depois transcritas para posterior análise.

Sobre a escolha das escolas, foram selecionadas a partir de uma pesquisa no site QEdu⁷ mencionando mapear as escolas da zona urbana que trabalharam com ensino fundamental no período de 2013 a 2020. No levantamento das escolas que estavam dentro dos critérios estabelecidos, utilizamos o site do QEdu por este apresentar os números absolutos das matrículas por escola, pois no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) esses elementos não foram encontrados em nenhuma seção dos dados abertos.

Na sequência, após a identificação dos diretores atuais e respectivas escolas, deslocamo-nos ao município de pesquisa de acordo com dia e horários agendados e realizamos a entrevista gravada.

Os participantes envolvidos na coleta de informações inicialmente seriam os diretores das unidades escolares onde as ações educacionais dos programas de fomento de educação integral aconteceram no período de 2013 a 2020, por serem eles os principais responsáveis pela implementação.

No entanto, não foi possível obter as informações somente em entrevistas com os diretores e em complemento também foram ouvidos profissionais que fizeram parte do processo do desenvolvimento do PME e PNME à época. Sobre a coleta de informações por meio de entrevista semiestruturada temos a síntese no Quadro 1 dos sujeitos entrevistados:

Quadro 1 – Relação das escolas participantes da pesquisa

N.	ESCOLA	FUNÇÃO
01	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ipiranga.	Diretor
02	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nogueirão.	Coordenação Pedagógica
03	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental União.	Diretor

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

⁷ O QEdu é uma base de dados criada em 2012 que organiza dados estatísticos, projeto este idealizado pela Meritt e Fundação Lemann, empresas privadas que trabalham com o uso de dados educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário um cuidado criterioso na utilização das informações dessa base de dados. Ver em: <https://novo.qedu.org.br>. Acesso em: 5 out. 2021.

Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ipiranga, a diretora atual ainda é a mesma desde a emancipação do município e foi quem nos atendeu na entrevista. Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nogueirão a diretora estava afastada por conta de licença para tratamento de saúde e quem nos repassou as informações foi a coordenadora pedagógica, que acompanhou todo o processo nos anos do recorte temporal. Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental União, a diretora havia assumido a escola no ano de 2021, mas não criou empecilhos para nos fornecer as informações que a escola possuía.

O trabalho foi submetido à Plataforma Brasil e aprovada mediante o Parecer Consustanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) n. 5.265.766. Quanto aos procedimentos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) relatamos que este iniciou com a apresentação da pesquisadora e o objetivo da pesquisa seguido do convite a participar da investigação. Indicados os riscos, também ficaram garantidos o anonimato e a utilização ética das informações obtidas. Enfatizou-se a participação voluntária, bem como a contribuição do participante no registro da história educacional do município de Mojuí do Campos/PA.

No que se refere ao tratamento, análise e interpretação das informações, Gamboa nos alerta sobre a escolha dessas etapas, proferindo que:

A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e ciência, mas também a explicitação de concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnosiológicos relacionados com as teorias de conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo o processo cognitivo (pressupostos antológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história etc.) (1997, p. 88).

Nesse sentido, as bases epistemológicas que nortearam os procedimentos da investigação, a partir das categorias que emergiram nas entrevistas semiestruturadas obtidas com os sujeitos da pesquisa foram as da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que por seus fundamentos filosóficos e históricos se caracteriza como uma teoria educacional que utiliza o método do materialismo histórico-dialético para compreender a educação articulada em seu contexto histórico, pois considera que a educação não está separada das relações sociais e se firma como uma teoria contra-hegemônica.

Nessa direção, Colares e Lombardi destacam que

O próprio homem (não isoladamente, mas coletivamente enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos (2021, p. 56).

Conforme discutido, a PHC deriva de uma concepção que articula educação e sociedade, considerando que a sociedade é uma sociedade de classes com interesses opostos, consequentemente, “[...] quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra classes fundamentais” (Saviani, 2019, p. 112).

Nessa perspectiva, Saviani propõe uma pedagogia (PHC) articulada com as classes trabalhadoras nas quais é possível atividade e iniciativa dos alunos com aulas participativas centradas na problematização entre o saber popular e o saber sistematizado que provoca o diálogo, vinculando educação e sociedade, por meio dos passos que se seguem: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (Saviani, 2008).

Sob essa ótica, “[...] cabe a PHC fazer a elaboração de uma concepção pedagógica com raízes fincadas na concepção de mundo, de homem e de conhecimento próprio do materialismo histórico” (Colares; Lombardi, 2021, p. 42), a qual nos permite olhar para além das aparências o município pesquisado e com base em seus fundamentos a partir de um contexto singular fazer a análise com uma percepção ampliada de sociedade, identificando, além das particularidades locais, suas relações com um contexto universal que passa por modificações a partir da reorganização das estruturas sociais, considerando-se que “[...] essa via metodológica, há a via da história, sendo necessária ser aplicada ao conhecimento histórico para que se tenha a condição de compreender os condicionantes sociais que possibilitam a existência humana” (Silva, 2019, p. 204).

Nesse movimento é imprescindível compreender a relação entre teoria e prática como dois movimentos distintos e inseparáveis, visto que de acordo com Saviani “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, com seu fundamento, finalidade e critério de verdade (2019, p. 73)”.

Assim, a PHC consente em compreender a prática social a partir de uma abordagem qualitativa, haja vista que ela é o ponto de partida e de chegada de sua análise a fim de compreender a realidade como um todo.

Em adição às bases epistemológicas já descritas, utilizamos elementos da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) como ferramenta de interpretação das informações obtidas nas entrevistas, recorrendo à análise da frequência que facilita identificar as categorias de análise na triangulação dos dados, com aportes teóricos e inferências no estudo. No entanto, as análises, foram fundamentadas no materialismo histórico dialético.

1.3 Produções com a temática investigada

A revisão de literatura consiste no levantamento dos trabalhos produzidos com relação à temática da investigação no intuito de conhecer os estudos já produzidos na área, seguindo um padrão na busca para que este não se torne um processo confuso, derivando um quadro síntese com as produções encontradas. De acordo com Gianfaldoni e Moroz (2006, p. 31), “A realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer”.

O levantamento das produções com a temática abordada na pesquisa, aqui em específico, não tem o anseio de fazer o estado da arte nesse tipo de estudo, haja vista que o estado da arte tem um caráter bem mais amplo e profundo do que a revisão de literatura, sobre o estado da arte, Romanowski e Ens asseveraram que:

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativa de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (2006, p. 39).

Ao percorrer a pesquisa das produções, bem como a leitura dos resumos, no repositório da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/Capes), esse levantamento permitiu a identificação e o conhecimento do que já foi produzido sobre o tema, viabilizando a construção de um referencial teórico a partir

do que já foi pesquisado, reconhecendo a importância dos trabalhos anteriores. Assim, “[...] a revisão de literatura lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa” (Triviños, 2009, p. 99).

No caso específico deste trabalho, foi realizado o levantamento em duas bases de dados, cujos descriptores para a pesquisa foram: “gestão municipal”, “políticas públicas”, “implementação”, “educação em tempo integral” e “educação integral”, “PME” e “PNME”. Descriptores relacionados diretamente à investigação proposta.

O primeiro levantamento foi realizado na base de dados da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), apresentado anteriormente, que forneceu subsídios que justificaram a escolha do *locus* da pesquisa, pois a base de dados não apresentou trabalho relacionado ao município de Mojuí dos Campos.

Outrossim, foram encontradas vinte de uma dissertações relacionadas diretamente ao tema proposto nesta investigação, dentre as quais cinco tratam das políticas indutoras de educação integral implementadas nos municípios Belterra, Itaituba, Oriximiná, Rurópolis e Santarém, no estado do Pará.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a Educação Integral no repositório da Ufopa (continua)

ANO ⁸	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2024	Dissertação	O processo de implementação do Programa Mais Educação (PME) em uma escola do município de Rurópolis/PA e suas interfaces com a crise estrutural do capital.	Delisvan Bento da Silva	Ufopa
2023	Dissertação	Educação em tempo integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: análise das condições materiais e imateriais.	Eriane Oliveira Sousa	Ufopa
2022	Dissertação	Educação em tempo integral: ações desenvolvidas na Escola Indígena Borari, em Alter do Chão (2013-2019).	Thaiana Netto Fonseca Baptista	Ufopa
2021	Dissertação	Escola de Tempo Integral no Estado do Pará: o Estado da Questão (2010-2020).	Ledyane Lopes Barbosa	Ufopa

Quadro 2 – Pesquisas sobre a Educação Integral no repositório da Ufopa (continua)

⁸ O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa) foi criado em 2012, com a primeira seleção em 2013, e suas atividades acadêmicas iniciadas em 2014, daí este ser o ano do início das pesquisas no PPGE/Ufopa. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=133. Acesso em: 13 jun. 2022.

ANO ⁹	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2019	Dissertação	O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital	Juliana Vieira Jordão	Ufopa
2018	Dissertação	A Implantação do Programa Mais Educação no Município de Itaituba/PA.	Diomark Pereira de Araújo	Ufopa
		Políticas Educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012-2018).	Lília Travassos de Sousa	Ufopa
		O Estado do Conhecimento sobre Educação Integral em Tempo Integral nas dissertações do PPGE/Ufopa de 2016 a 2018.	Nirlanda Figueiredo da Silva	Ufopa
		Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém/PA.	Talline Luara Moreira Melo Oliveira	Ufopa
2017	Dissertação	O Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de ensino em Santarém/PA: o professor como protagonista no pensar políticas públicas.	Anieê da Silva Farias	Ufopa
		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	Ufopa
		As políticas educacionais implementadas pela secretaria municipal de educação de Itaituba/PA de 1997 a 2016.	Gisele da Silva Lopes dos Santos	Ufopa
		Educação Integral em Tempo Integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém/PA.	Marcia Cristina Ximenes Miranda Nunes	Ufopa
2016	Dissertação	A Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA.	Adriângela Silva de Castro	Ufopa
		Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016.	Greice Jurema de Freitas Goch	Ufopa
		A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): singularidades desta política em uma escola estadual.	Tânia Castro Gomes	Ufopa

⁹ O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa) foi criado em 2012, com a primeira seleção em 2013, e suas atividades acadêmicas iniciadas em 2014, daí este ser o ano do início das pesquisas no PPGE/Ufopa. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=133. Acesso em: 13 jun. 2022.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a Educação Integral no repositório da Ufopa (continuação)

ANO	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2015	Dissertação	As experiências pedagógicas da implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo na Amazônia paraense.	Clênya Ruth Alves Vasconcelos	Ufopa
		Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná/PA.	Luciene Maria da Silva	Ufopa
		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	Ufopa
2014	Dissertação	As políticas educacionais implementadas pelo município de Belterra/PA no período de 1997 a 2012.	Ângela Rocha dos Santos	Ufopa
		Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014.	Gerusa Vidal Ferreira	Ufopa

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir do site da Ufopa (2024).

Partindo da Ufopa, universidade local que abrange a região do oeste do Pará, de acordo com o levantamento encontramos as seguintes pesquisas:

- ✓ 01 relacionada às experiências pedagógicas da implementação da Política de Educação em Tempo Integral em escolas do campo;
- ✓ 20 trabalhos referentes à educação integral em tempo integral com objetos diferenciados: concepções; Programa Mais Educação (PME); Programa Novo Mais Educação (PNME); perspectiva da equipe gestora; Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); Ensino Médio; perspectiva dos profissionais escolares; estado do conhecimento e cumprimento da Meta 6 do Plano Municipal de Educação – Santarém/PA;
- ✓ Dentre o total (21) foram identificadas seis dissertações de mestrado relacionadas à sistematização e análises de políticas educacionais que fomentam a educação integral implementadas pelos municípios. São elas:

Quadro 3 – Pesquisas sobre políticas educacionais indutoras de educação integral nas SME na base de dados da Ufopa

NATUREZA DO TRABALHO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
Dissertação	2014	Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014.	Gerusa Vidal Ferreira	Ufopa
	2015	Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná/PA.	Luciene Maria da Silva	
	2018	A implantação do Programa Mais Educação no Município de Itaituba/PA.	Diomark Pereira de Araújo	
		Políticas Educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012-2018).	Lília Travassos de Sousa	
	2019	O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital.	Juliana Vieira Jordão	
	2024	O processo de implementação do Programa Mais Educação (PME) em uma escola do município de Rurópolis/PA e suas interfaces com a crise estrutural do capital.	Delisvan Bento da Silva	

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir do site da Ufopa (2024).

Nas dissertações descritas no Quadro 3, foram identificados objetivos semelhantes relacionados a registro e análise das políticas educacionais nas Secretarias Municipais de Educação (SME) em quatro municípios localizados na região oeste do Pará: Itaituba, Belterra, Oriximiná e Santarém.

Silva (2024) analisa o processo de implementação do Programa Mais Educação (PME) a partir do caso de uma escola da rede de ensino do município de Rurópolis/PA, entre 2012 e 2016, mas a unidade pesquisada encerrou as atividades do PME em 2015. Constatou-se que a quantidade de participantes do PME foi semelhante em todas as edições do programa. Em 2011, 24,57% dos alunos da escola participaram das atividades do PME. Esse percentual se manteve praticamente estável nas edições subsequentes, sendo 24,15% em 2014 e 23,90% em 2015. Revela, ainda, que a implementação do PME na Emef Almir Gabriel ocorreu em um momento de desafios para a unidade, incluindo problemas de indisciplina e

violência, sendo comum a presença da força policial para garantir a segurança nas redondezas da escola. Nota-se, assim, que o sucesso das políticas públicas é limitado pelo princípio mercadológico neoliberal, que, na esteira da crise estrutural do capital, não só dificulta a consecução desse tipo de políticas como também as elimina por meio de contrarreformas.

Ferreira (2014) identifica em sua dissertação as ações da Secretaria Municipal de Educação (Semed) em Santarém/PA no período de 2008 a 2014 que buscaram atender aos princípios e orientações políticas nacionais de educação integral. A metodologia utilizada foi a pesquisa histórica e documental acrescida de visitas às escolas de tempo integral e atendimento complementar. A discussão dos dados foi realizada a partir da análise bibliográfica e documental: escola de tempo integral e aluno de tempo integral, sendo que a última foi a mais utilizada pela Semed. Assim, foi instituído nas escolas o atendimento complementar. No entanto, essas estratégias foram fragilizadas por alguns elementos, como: redução de carga horária, abonos salariais, mudança de função e mudança de profissionais para outros setores.

O estudo de Silva (2015) objetiva compreender a concepção de educação integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários participantes do Programa Mais Educação (PME) em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal na zona urbana de Oriximiná/PA, entre 2010 e 2015. O caminho da investigação através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se em duas escolas, com dois gestores e dois professores comunitários, através da conjugação das técnicas de entrevista semiestruturada e questionário. Utilizou-se como método para análise de dados a análise de conteúdo com fundamento em Bardin. Os resultados indicam que os gestores e professores comunitários expressam uma concepção de educação integral que atribui à escola o papel de preparação para a vida em sociedade, refletindo uma ausência conceitual e teórica. Eles percebem a escola de tempo integral como condição fundamental à implementação da educação integral a qual vinculam a assistência aos menos favorecidos e apontam para o espaço intraescolar, como preferencial para a realização das atividades socioeducativas com vistas à formação integral. Essa visão estabelece uma relação de distanciamento entre escola, família, sociedade e poder público, apontando para uma educação cujas ações isoladas desfavorecem a formação integral, bem como desresponsabilizam os atores sociais do processo educacional.

Em seu trabalho, Araújo (2018) analisa o processo de implantação do Programa Mais Educação, buscando compreender a sua materialização no contexto escolar. Na metodologia, utilizou-se da pesquisa qualitativa, recorrendo à literatura e à pesquisa de campo, realizada em duas escolas do município de Itaituba, onde o PME foi implantado no ano de 2009 e executado até o ano de 2015. Os resultados possibilitaram ao leitor uma reflexão de como o PME foi implantado em escolas que não ofereciam espaço adequado para a execução das oficinas, suas linguagens e atividades propostas. A implantação do PME nessas duas escolas foi desafiadora e marcada pela deficiente adesão ao programa por parte dos sujeitos envolvidos, bem como pela falta de conhecimento por parte destes acerca da funcionalidade do projeto no âmbito escolar. Adicionalmente, o estudo também permitiu inferir a necessidade de uma política de educação integral no município de Itaituba, como elemento importante para a melhoria da qualidade da educação básica.

Por sua vez, Sousa (2018) discute as políticas educacionais indutoras de educação integral a partir da análise das ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018. A metodologia consistiu na revisão bibliográfica, levantamento e análise documental. Os resultados indicaram que a Semed 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). Percebeu-se a importância de as escolas construírem um conselho escolar, a fim de receber os recursos transferidos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os programas indutores de Educação Integral, e que a continuidade dos recursos destinados às escolas está intrinsecamente ligada à adimplência nas prestações de contas anuais. Outro fator identificado foi o atraso no repasse das verbas para a execução do PME e PNME, ocasionando paralização, mesmo que temporária, das atividades cujo objetivo principal é melhorar a aprendizagem dos estudantes com baixo desempenho escolar e com vulnerabilidade social, mediante a ampliação do currículo escolar e do tempo de permanência na escola.

A pesquisa de Jordão (2019) analisa o Programa Mais Educação e sua reformulação, que resultou no Programa Novo Mais Educação, assim como os limites das reformas educacionais. A pesquisa realizada foi de caráter bibliográfico. Destaca-se como resultados que a política inicial de educação integral, apesar de suas

limitações, continha elementos que permitiam seu aperfeiçoamento. Porém, devido a descontinuidade no governo de Michel Temer, com a criação do Programa Novo Mais Educação, esse aperfeiçoamento foi interrompido, pois os objetivos foram totalmente redirecionados para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Concluído o levantamento na base de dados da Ufopa, outra base definida para identificar pesquisas relacionadas ou sobre o tema proposto foi o Banco de Teses e Dissertações (BTD) pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por concentrar um número expressivo de pesquisas realizadas pelas universidades brasileiras.

Devido ao grande número de pesquisas, fizeram-se necessários alguns passos mais restritos para a sequência da busca, delimitando a tese aos anos do levantamento, de 2013 a 2020, mesmo período da investigação, e lançando mão dos descritores: gestão municipal, políticas públicas, implementação, educação integral, Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME). Ainda foi necessário restringir a grande área de conhecimento: Ciências Humanas; área de conhecimento: Educação; área de avaliação: Educação; e área de concentração: Educação.

Tabela 2 – Produções no BTD/Capes que têm relação com os descritores da pesquisa

ANOS	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA
2020	18	05
2019	19	02
2018	20	03
2017	22	01
2016	25	02
2015	17	01
2014	15	01
2013	14	01
TOTAL	150	16

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir BTD/Capes (2022).

Dos 150 trabalhos mapeados na BTD/Capes, de acordo com o período e os descritores selecionados, somente doze teses tinham relação com o objeto de estudo, porém, dentro de perspectivas diferenciadas. Dentro do recorte temporal somente em 2020 há um maior número de trabalhos, sendo cinco no total. Os 16 trabalhos identificados na Tabela 2 podem ser examinados no Apêndice A.

Diante da revisão de literatura, não localizamos estudos direcionados ao município de Mojuí do Campos/PA, nem na base de dados local da Ufopa nem na base de dados gerais com abrangência nacional da BTD/Capes que estivessem em convergência com o estudo aqui proposto sobre a análise da implementação das políticas indutoras de educação integral no referido município.

Conforme detalhado nas tabelas 1 e 2 e no Quadro 2, apresentados anteriormente, foram realizados os levantamentos sobre as produções do PPGE/Ufopa relacionados aos descriptores da pesquisa sobre o tema específico de educação integral e das produções na plataforma Capes, respectivamente, destaca-se o papel das ações indutoras de educação integral que são ações que desde 2007 estão se estruturando dentro da política educacional brasileira, contribuindo com a compreensão da necessidade de uma educação que conte com o educando de forma global, sem deixar de lado os aspectos físicos, emocionais, culturais e sociais, com períodos de avanços e retrocessos que estão diretamente interligados à conjuntura política nacional.

Os estudos demonstram, na base de dados da Capes, um crescimento de trabalhos no período de 2013 a 2020, que é o recorte temporal da pesquisa com o teor da temática do presente estudo. As produções da Ufopa apontam que os municípios do oeste do Pará que implementaram essas ações indutoras, sejam a nível de ensino fundamental ou médio, além de suas conquistas expõem, ainda, as dificuldades com que esses municípios das mais diversas dimensões populacionais e desigualdades regionais enfrentaram e concretizaram a política no dia a dia das escolas de educação básica.

1.4 Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em cinco seções. Na sequência da Introdução apresentamos a Seção II, em que apresentamos a discussão sobre a educação integral e a gestão democrática no âmbito municipal, ressaltando a organização do sistema municipal de educação.

A Seção III comprehende os antecedentes históricos, origem do município e o contexto educacional no período de 2013 a 2020, que corresponde ao recorte temporal do estudo. O período foi delimitado em virtude de 2013 corresponder ao ano da emancipação política do município de Mojuí dos Campos/PA e 2020, o fim de dois

governos consecutivos, pois, quando do ingresso em 2021 no Doutorado em Educação na Amazônia, optou-se por estudar um intervalo que estivesse consolidado, embora em alguns trechos do texto possam ser inseridas algumas informações e análises da situação atual das políticas no governo, mas a investigação proposta e os dados empíricos estão direcionados de 2013 a 2020.

O cerne da Seção IV está diretamente ligado à efetivação da educação integral nas unidades escolares de Mojuí dos Campos. Trata-se da imersão nas escolas que implementaram programas e projetos relacionados à efetivação da educação integral, às ações pedagógicas desenvolvidas e aos benefícios e desafios da educação integral na visão dos diretores escolares.

Nas considerações finais fizemos uma reflexão revisitando as seções anteriores no sentido de demonstrar os resultados da pesquisa a partir das categorias de análises identificadas no decorrer da investigação e trianguladas à luz das informações colhidas, do aporte teórico recorrido e das inferências construídas.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, realizamos uma reflexão sobre as políticas de educação integral no Brasil, os seus aportes legais e os desdobramentos na gestão democrática, bem como sobre os seus desafios de implementação. Acrescentamos a essa reflexão uma discussão sobre as contribuições da educação integral no desenvolvimento e fortalecimento da gestão democrática na escola e no sistema municipal de educação, com destaque para os princípios do ensino e planos educacionais; abordamos a gestão democrática e seus desafios de implementação na efetivação da política de educação integral. Realizamos também o histórico da organização política municipal brasileira, perpassando o debate sobre o Sistema Municipal Brasileiro, a partir da CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB 9.394/96) com teóricos que argumentam sobre a temática.

2.1 A educação integral no Brasil e seus aspectos legais

No início dos anos 1990, em um contexto político no qual a população brasileira almejava por eleições diretas, após 21 anos de ditadura militar, a aprovação da atual CF/1988 se firma, dentre outros aspectos, como uma das constituições brasileiras em que a educação ganha novos espaços. Em seu artigo 205, explicita-se o direito à educação a todas as pessoas e garante-se que esse direito deverá ser efetivado pela responsabilidade do Estado.

Os acordos internacionais desse período tiveram consequências diretas na forma como a educação brasileira foi delineada. Assim, a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos¹⁰ e da Cúpula Mundial de Educação¹¹, uma série de reformas foram realizadas a fim de cumprir os acordos que priorizavam a educação básica. Essas reformas foram assentidas no documento Compromisso Nacional de

¹⁰ Conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa (Educa Brasil, 2023).

¹¹ Reunidos em Dakar em abril de 2000, os participantes da Cúpula Mundial de Educação se comprometeram a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade (Cúpula Mundial de Educação, 2020).

Educação Para Todos¹², que constituiu o Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003 (MEC, 1993). Em prosseguimento a essa política, em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), documento que organizou a política educacional brasileira em quatro grandes eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; e Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. A esse respeito, Rossi, Bernardi e Uczak (2017, p. 359), de acordo com o site do governo federal, afirmam que o PDE:

[...] é um plano que prevê o desenvolvimento da educação no Brasil com o objetivo de investir na Educação Básica através de projetos que envolvam toda comunidade escolar por meio de iniciativas que garantam o sucesso e a permanência com qualidade do aluno na escola.

Se, por um lado, o fomento à educação integral por meio da jornada ampliada está presente nas metas do PDE, normatizada pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, enquanto compromisso estabelecido no Plano de Metas Todos Pela Educação, fazendo-se presente nas políticas públicas como forma de impulsionar a formação ampla do educando; por outro, também é um anseio de vários educadores¹³ que, de maneira geral, há muito tempo já vislumbravam, por meio da educação integral, a possibilidade de desenvolvimento pleno da pessoa humana. De acordo com Gadotti (2009, p. 98), a educação integral promove “[...] a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”. Em uma educação que transcende o aspecto cognitivo em que estão envolvidos os múltiplos aspectos da aprendizagem e desenvolvimento, visando a educação global na formação do sujeito autônomo.

Ainda em relação ao aspecto legal que respalda o fomento de educação integral, temos na LDB 9.394/96, em seu Título II, artigo 2º, que a finalidade da educação brasileira é o pleno desenvolvimento do educando, além de seu preparo para e exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Continuando na LDB 9.394/96, encontramos a orientação de como efetivar esse objetivo no ensino

¹² Em 14 de maio de 1993, na Semana Nacional de Educação Para Todos, o compromisso foi assumido pelas três instâncias públicas de execução da política de educação básica para todos: MEC, Consed e Undime, além de diversos segmentos sociais e outros setores do Poder Público que reafirmam os compromissos assumidos pelo Brasil nas conferências internacionais. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

¹³ Para mais informações consultar: Coelho (2009); Gadotti (2009); Costa e Colares (2016); Moll (2012); Colares (2015); Ferreira, Bernardo e Menezes (2018).

fundamental, quando, em seu artigo 34, deixa-se explícita a possibilidade de aumentar a permanência do aluno na escola além das quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, que normalmente já acontece nas instituições escolares.

Ressalta-se, ainda, nesse mesmo artigo, no § 2º, que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral de acordo com seus sistemas de ensino. Ou seja, os sistemas de ensino têm autonomia não somente para executar os programas federais direcionados ao ensino em tempo integral, como de estruturar e implementar políticas próprias de ampliação do tempo e permanência de atendimento dos alunos nas escolas.

Considerando que a extensão do tempo de permanência do educando em atividades escolares não tem relação direta com a educação integral, entende-se que é uma tentativa de promover atividades que possam fazer conexão com o desenvolvimento do educando não somente no aspecto cognitivo, mas em outras áreas do conhecimento, como as físicas, sociais, artísticas etc. As discussões em torno da jornada ampliada ou de tempo integral, as ações indutoras e seus marcos legais, e a reorganização do trabalho pedagógico no ambiente escolar, são aspectos de múltiplas possibilidades que podem contribuir com a estrutura societária (Moll, 2012, p. 130). Assim, não podemos pensar em uma educação integral nos moldes da escola que temos hoje, somente com a ampliação do tempo do educando, mas “[...] é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda integralidade do ato de educar” (Paro, 2009, p. 19, grifo do autor).

A cronologia apresentada no Quadro 4 aponta uma linha do tempo histórica que transcende ao recorte temporal da pesquisa em questão, mas faz-se necessária para entendermos a legislação educacional que ampara e instiga a política de fomento à educação integral em tempo integral na educação básica nas escolas brasileiras, demonstrando, ainda, a relação intrínseca da educação com o contexto social, econômico e político no qual se encontra imersa.

Quadro 4 – Legislação Educacional que fomenta a Educação Integral da Educação Básica (continua)

N.	CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO QUE FOMENTA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	FINALIDADE
01	Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
02	Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004 e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
03	Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009.	Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.
04	Decreto Presidencial n. 7.083/2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
05	Resolução n. 31, de 22 de julho de 2013.	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino.
06	Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 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.
07	Portaria do MEC n. 1.144, de 10 de outubro de 2016.	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
08	Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016.	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.
09	Resolução FNDE n. 4, de 25 de outubro de 2016.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador.

Quadro 4 – Legislação Educacional que fomenta a Educação Integral da Educação Básica (continuação)

N.	CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO QUE FOMENTA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	FINALIDADE
10	Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
11	Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017.	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
12	Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.
13	Resolução n. 14, de 16 de setembro de 2021.	Dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da pandemia de Covid-19.
14	Decreto n. 11.342, de 1 de janeiro de 2023.	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.
15	Projeto de Lei (PL) 2.617/2023.	Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.
16	Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023.	Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir da legislação referente à Educação Integral produzida pelo MEC (2007 a 2023).

Constatamos que em 2007, no segundo mandato de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva¹⁴, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 e, na sequência, com o Decreto Presidencial n. 7.083/2010, foi instituído e regulamentado o Programa Mais Educação (PME), a nível de ensino fundamental. Em junho de 2007,

¹⁴ O segundo mandato do governo Lula correspondeu ao período de 2007 a 2010 e seu lema foi “Lula de novo com a força do povo”. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/Programa_de_governo_2007-2010.pdf. Acesso em: 02 de jun de 2024.

temos a normatização do Fundeb¹⁵, recurso financeiro de natureza contábil, em substituição ao Fundef¹⁶ (que teve vigência de 1998 a 2006), que dentre outras disposições define o tempo integral nas escolas públicas e os recursos financeiros para garantir esse direito. No PME estavam contempladas as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica, que era um eixo a ser realizado a partir do PDE. Fez-se necessário ressaltar que em seu Plano de Governo 2007-2010 o presidente Lula já havia anunciado que dentre suas metas relacionadas ao campo educacional estava elencada a Educação de Qualidade, na qual encontrava-se mencionada que deveria

Expandir progressivamente o atendimento integral à criança e ao jovem, por meio da articulação entre a União, estados, municípios e comunidade, integrando políticas, programas e equipamentos, que façam da escola um polo educacional, cultural, de esporte e lazer (2007-2010, p. 16).

Em relação ao Quadro 4, é possível visualizar que ainda no governo Lula, além do PME, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que ampliava o tempo na escola direcionado a jovens no ensino médio. Em seguida, no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff¹⁷, foi publicada a Resolução n. 31, de 22 de julho de 2013, que dispunha sobre os recursos financeiros a serem utilizados na implementação do ProEMI, dando continuidade à política do governo antecessor. O ProEMI deveria ser implementado por meio das propostas de redesenho curricular em consonância com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Embora com dificuldades peculiares na implantação dos programas de fomento a educação integral na educação básica, o amparo legal advindo de portarias e resoluções possibilitaram

¹⁵O Fundeb não é um único fundo, na verdade, é um conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica. Isto é, trata-se de um grande cofre do qual sai dinheiro para valorizar os professores e desenvolver e manter funcionando todas as etapas da Educação Básica – desde creches, Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>. Acesso em 23 de set de 2024.

¹⁶O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.sht>. Acesso em 23 de set de 2024.

¹⁷O mandato da presidenta Dilma Rousseff correspondeu ao período de 2011 a 2014 com o lema “Para o Brasil seguir mudando”. Disponível em: https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia_2010.pdf. Acesso em: 02 de jun de 2024.

além da reorganização do trabalho pedagógico nas escolas, alternativas de atividades diferenciadas com a ampliação da jornada escolar, seja essa ampliação oriunda de atividades complementares ou com atividades teórico-práticas inseridas no currículo escolar e legalmente respaldadas pelo Projeto Político-Pedagógico.

Em relação às etapas gradativas na construção e consolidação da educação integral no Brasil, Moll afirma que:

Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se” de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes (2012, p. 138).

Mesmo assim, com todos os desafios de reorganizar as atividades pedagógicas com o objetivo de fomentar a educação integral nos alunos e educadores, a jornada ampliada foi acontecendo no Brasil em vários formatos que permitiam experenciar o direito a uma educação de atendimento integral à criança e ao adolescente da escola pública.

No entanto, nessa construção, o esforço em universalizar o PME e o ProEMI foi interrompido quando a conjuntura política mudou e assumiu, no lugar da presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato¹⁸, em 31 de agosto de 2016, seu vice, o senhor Michel Temer. Nesse contexto de reflexões, Orso assegura que “[...] o golpe parlamentar [...] culminou na deposição da presidenta Dilma Rousseff em 2016, e plantou em seu lugar, o golpista Michel Temer, e se aprofunda com os infundáveis ataques impetrados pelo governo de Jair Bolsonaro” (2020, p. 21).

Conforme discutido, Michel Temer conclui o governo da presidenta Dilma, com esta afastada de seu mandato, e logo de início propõe a reforma no ensino médio, instaurada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Temer também produziu mudanças nos programas de fomento à educação integral. O PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), estabelecido pela Portaria do MEC n.

¹⁸ Em seu segundo mandato para o período de 2015 a 2026, Dilma Rousseff é afastada do governo em decorrência de denúncia de crime de responsabilidade n. 1/2015, parecer n. 475/2016, com votação e aprovação na Câmara dos Deputados em abril/2016 e encaminhamento ao Senado Federal para votação em maio/2016, o que resultou na admissibilidade da denúncia e instauração do processo de *impeachment* em desfavor da Presidenta. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/dilma-vana-rousseff>. Acesso em: 3 jun. 2024.

1.144/2016 e pela Resolução FNDE n. 17/2017, e, ainda, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), outro programa que estimula a educação integral no ensino médio, alterado pela Resolução FNDE n. 4, de 25 de outubro de 2016. É possível constatar nos estudos de Parente que

[...] a partir de 2014, teve início um período de instabilidade no atendimento do Programa. No início de 2016, os cortes na área de educação revelaram um momento de queda na oferta do Programa Mais Educação, ao lado de outros programas, o que certamente mexerá com as conquistas temporárias na área (2016, p. 570).

A mudança na configuração dos programas anunciam objetivos explícitos de retrocessos na educação brasileira, evidenciando a descontinuidade na política de educação integral revelada nos objetivos a que se propunham, pois enquanto o PME tinha por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, com atividades socioeducativas no contraturno escolar, o PNME, em um mesmo formato, visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, no sentido de melhorar os índices educacionais apresentados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

As políticas públicas de educação básica e, em particular, as de fomento à educação integral foram se concretizando nesse itinerário no intuito de intervir no desempenho da escola pública, independentemente da região em que ela estivesse localizada. Em consonância, para Colares e Colares (2010, p. 86) “[...] as políticas educacionais, mesmo que gestadas nos centros de decisões dos entes federativos (União, Estados, Municípios) podem gerar significativas mudanças nas escolas”. Mudanças provocadas pelas peculiaridades locais levadas em consideração na implementação da política.

Dessa forma, a educação integral, por mais que não se configure como política educacional, pois é organizada e implementada oficialmente como jornada ampliada ou tempo integral, materializando-se enquanto aumento do tempo de permanência dos educandos na escola, esses programas e projetos, seja o PME, o PNME, o ProEMI ou o EMTI, descritos no Quadro 4, objetivam consolidar uma melhoria na educação a partir de um plano de metas que busca na ampliação da jornada escolar do aluno na escola resolver problemas como evasão, distorção idade/série, vulnerabilidade social, dentre outros critérios de participação no PME.

Embora a política de fomento à educação integral, em sua estruturação na história da educação brasileira não tenha acontecido de maneira ideal, como prescrito nos documentos norteadores, ainda que limitada, caminhou no sentido de aperfeiçoar o objetivo de oferecer aos educandos possibilidades de desenvolvimento integral, por meio de atividades diferenciadas que estivessem interligadas e pudessem influenciar positivamente a educação regular, considerando sua melhoria.

Em 2016, temos uma descontinuidade na política educacional brasileira, pois:

No que se refere à implementação de um plano de educação no país, especialmente, em meio a um cenário de crise educacional, destaca-se que no contexto do Golpe Jurídico-midiático-parlamentar de 2016, referente ao processo de Impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff, a preocupação com a condução das políticas educacionais aumenta-se gradativamente, pois, vislumbra-se a ascensão de mecanismos ideológicos, excludentes e privatizantes, os quais induzem ao retrocesso das conquistas e direitos públicos consolidados ao longo dos anos (Colares; Soares; Cardozo, 2021, p. 6).

No entanto, não isolada de outras ações da política educacional brasileira como um todo, e da conjuntura geral, a crise do capital, marcada pela reestruturação da classe trabalhadora diante da acentuada exploração da força de trabalho e das novas formas de flexibilização, informalidade e precarização dos trabalhadores, evidencia também a falta de amparo e garantias legais, legitimando consequentemente a terceirização de serviços. Neste sentido, “[...] parte da população se submete a condições precarizadas de trabalho ou adere ao discurso do empreendedorismo” (Colares; Colares, 2022, p. 21).

Assim sendo, a nova divisão internacional do trabalho provocou profundas alterações na composição da classe trabalhadora em escala global, que acentuou a precarização nas relações de trabalho aumentando o adoecimento e o sofrimento dos trabalhadores (Antunes, 2020).

À medida que o capital se estrutura para atender e assegurar a lógica do mercado, a educação, que está intimamente ligada à realidade, também se reestrutura de acordo com o contexto apresentado. Neste sentido, Colares e Colares reiteram que:

Com a retórica de que a gestão privada é mais eficiente do que a gestão pública, e que os resultados são mais visíveis e sintonizados com as aspirações de desenvolvimento (na perspectiva econômica, é claro), abrem novos espaços de atuação das empresas privadas na educação pública. [...] O poder público continua sendo o executor e financiador da política, mas a

direção e controle passam a ser de instituições privadas que introduzem elementos da lógica do mercado na gestão escolar, nos conteúdos e nas metodologias de ensino. E passam a influenciar todo o processo à medida que ampliam a atuação na formação de professores (2022, p. 23-24).

Assim, o Estado, também visando se adequar às novas exigências no campo educacional, regula seu controle por meio da utilização de avaliações externas e de larga escala que possam diagnosticar o desempenho das escolas, justificando-se em prol da melhoria das políticas educacionais que possam elevar os índices da educação no Brasil.

A esse respeito, Schneider e Rostirola (2015, p. 500) afirmam que:

A implantação do Sistema de Avaliação Básica no Brasil (Saeb), no ano de 1990, a partir de uma demanda do Banco Mundial, é exemplo cabal da entrada do Brasil nos preceitos do Estado-avaliador e das injunções de organizações internacionais sobre as políticas nacionais [...] o Saeb abriu espaço para a realização de avaliações censitárias com dados sobre a situação educacional das escolas e redes de ensino, constituindo-se em importante instrumento para o aprimoramento das políticas educacionais aos moldes praticados pelos países mais avançados.

Aliado a essa política regulatória, temos o desenvolvimento de uma educação que engrandece a relação público-privada como alternativa na melhoria educacional, sendo que “[...] o modelo empresarial de gestão é apresentado como alternativa para a qualificação da educação” (Rossi; Bernardi; Uczak, 2017, p. 355). Alega-se essa necessidade pela ineficácia do Estado, que não consegue responder a todas as demandas sociais.

Nesse contexto, em 2020, no governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022), ocorreu a crise sanitária provocada pela Covid-19. Gomes e Colares (2022, p.2) reiteram que:

Em 2020, o mundo foi surpreendido com uma crise sanitária revelada por meio do avanço da pandemia do coronavírus. Um vírus letal, que se expandiu rapidamente pelo mundo, forçando a reorganização da forma de vida de todos, independentemente do país. Nessa reorganização, os aspectos da vida pessoal e da vida coletiva foram redirecionados de acordo com as recomendações da Saúde Pública em diversos campos: político, social, econômico, cultural, religioso e educacional (responsáveis diretamente pela formação das pessoas). Mudanças rápidas foram necessárias, apesar de inesperadas à sobrevivência humana.

O cenário apresentado, revelou as enormes desigualdades econômicas estruturais às quais estamos submetidos. Não somente nos aspectos econômicos,

como também nos sociais, culturais, sanitários e, mais especificamente, no campo educativo.

De acordo com Saviani (2020, p. 5),

O advento da pandemia do Coronavírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do ano letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do 'Ensino Remoto' para suprir a ausência das aulas. [...] Então, o 'ensino remoto' é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período de pandemia em que a educação presencial se encontra interditada.

Assim, as instituições escolares, em meio ao contexto descrito, foram adaptando-se de acordo com as especificidades regionais e locais à nova maneira de educar, gerando novas formas de relacionamento, não somente no ensino-aprendizagem (professor-aluno), mas na comunidade escolar como um todo.

Ainda em referência ao Quadro 4, em 2021, com o retorno das aulas presenciais, depois do período emergencial (2020) em que foi utilizado o ensino remoto, a Resolução n. 14, de 16 de setembro de 2021, ratifica que os recursos existentes provenientes do repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) deviam ser redirecionados para prioridades definidas na própria resolução, sem levar em conta, entre outros, os programas de fomento à educação integral, mais precisamente o PNME, que estava em vigor e foi secundarizado, colocado de lado em detrimento da recondução dos recursos.

Com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva para o período de 2023 a 2026, o Decreto n. 11.342, de 1 de janeiro de 2023, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Na estrutura organizacional, na Secretaria de Educação Básica (Saeb), temos a Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. O inciso III do decreto citado anteriormente expressa que, dentre suas competências, está:

III - fomentar e orientar ações curriculares que apoiem a universalização do atendimento e a adequação entre idade e ano escolar, em todas as etapas da educação básica, a partir da concepção de educação integral, com gradativa expansão da jornada escolar diária (Brasil, 2023, p. 11).

Nessa lógica, constata-se a retomada da continuidade na política de fomento à educação integral com perspectiva de ações para a educação básica com olhar atento

à concepção de educação integral, e o resgate na evolução da expansão do tempo escolar.

Feitas essas observações, Arroyo menciona que os espaços e tempos escolares precisam ser reavaliados, pois:

Os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos (2012, p. 43).

É significativo frisar que, embora os programas e projetos que fomentam a educação integral no país tenham sido originados para a melhoria da aprendizagem com o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar, “[...] seja pela ampliação obrigatória dos anos ou por mais horas diárias na instituição – princípios oriundos da luta pela educação pública – e também pelo aperfeiçoamento da gestão da educação” (Rossi; Bernardi; Uczak, 2017, p. 363), eles, em seu desenvolvimento, permitem que se tornem espaços em potencial com propostas educativas que aspiram ao desenvolvimento de uma educação com concepção integral, cuja intencionalidade pedagógica pretende o desenvolvimento amplo da pessoa humana em suas múltiplas dimensões, sejam elas: físicas, biológicas, sociais, educativas, econômicas e afetivas.

Nessa condição, na implementação de ações advindas das políticas públicas educacionais, é basilar a construção dessas políticas públicas com o envolvimento da participação social, provocando o debate sobre a finalidade destas, haja vista que o Estado tem a responsabilidade da implementação (Carmo; Prazeres, 2015).

Concordando com Carmo e Prazeres (2015), o processo de implantação e implementação das políticas de educação integral a nível de instituição escolar exige que haja uma decisão coletiva em que as pessoas que participam do processo conheçam as terminologias e se apropriem das concepções que perpassam a educação integral ainda direcionada, na política brasileira em um primeiro momento, ao tempo integral, que seria basicamente a extensão do tempo das atividades escolares, pois:

Faz-se necessário possibilitar a participação efetiva da comunidade escolar em decisões que afetam toda a organização do trabalho pedagógico. Participação provoca envolvimento, que é um dos aspectos fundamentais

para que as ações emanadas de projetos e programas que derivam de políticas educacionais tenham resultados positivos na unidade escolar (Gomes; Colares, 2018, p. 143).

Em conformidade com a discussão apreendida, cremos que resultados positivos na retomada da efetivação da política de educação integral no Brasil, longe de ser uma utopia, podem ser alcançados com uma ação participativa e colaborativa em uma gestão democrática que possua dentre seus objetivos o desenvolvimento dos programas indutores que culminem na formação que abranja os vários aspectos da aprendizagem e desenvolvimento humano.

2.2 A gestão democrática e os desafios na implementação das políticas de educação integral

A expressão “democracia”, em seu sentido etimológico (grego), é composta pelos termos *demos*, que significa povo, e *kratos*, que significa poder. É uma forma de governar em que deve ser respeitada a decisão coletiva, do povo, em prol do cuidado e do zelo com o bem comum, usufruído por essa coletividade.

A democracia é um regime político que, segundo estudos¹⁹, tem sua origem na Grécia Antiga, na qual eram conferidos aos cidadãos a prerrogativa de participação no poder político, que estabelecia as deliberações da comunidade frente aos conflitos existentes. Os cidadãos tinham seus direitos políticos garantidos e “[...] o direito de cidadania não era determinado pela condição socioeconômica [...]” (Wood, p. 173), mesmo que o grupo dos considerados cidadãos fosse demarcado pela diferença de classes (aristocratas e cidadãos livres). Ou seja, existiam as diferenças das classes sociais constituídas na época, mas a experiência do exercício da democracia na Grécia Antiga, sobretudo em Atenas, concedia o direito de participação de todos os considerados cidadãos independentemente da classe social a que pertenciam nos diversos interesses do destino das comunidades. Lembrando que não eram cidadãos na época os escravos, os estrangeiros e as mulheres.

Diferentemente da democracia antiga, que teve sua gênese na Grécia, a democracia atual, advinda do feudalismo europeu, embasada em princípios liberais, enaltece os direitos às liberdades individuais. Na sociedade moderna, a trajetória histórica demonstra que houve muitas lutas para que os trabalhadores fossem

¹⁹ Para mais informações consultar: Wood (2011) e Pinsky e Pinsky (2012).

incluídos e tivessem seus direitos de participação garantidos nas decisões das demandas sociais, como, por exemplo, as mulheres e os negros. Assim, “[...] na democracia capitalista moderna, a desigualdade e a exploração socioeconômicas coexistem com a liberdade e a igualdade cívica” (Wood, p. 173). Na perspectiva de Vilani, “[...] quando hoje falamos em democracia, estamos falando de um governo representativo, de um Estado constitucional e das garantias das liberdades individuais” (1999, p. 37-38).

A democracia no Brasil é considerada indireta ou representativa, diferentemente da democracia grega, que era direta; no Brasil, não são todos os cidadãos que escolhem ou deliberam diretamente sobre os rumos do Estado. As decisões são tomadas por representantes que são escolhidos pela população considerada participativa quando da escolha desses representantes. No entanto, são esses representantes que falam em nome do povo e são responsáveis por assegurar e garantir os direitos civis e sociais que, no caso brasileiro, estão postulados na CF/1988.

Se a democracia pressupõe a participação e o envolvimento nas decisões coletivas, essa participação não se restringe somente a direitos civis, relacionados à liberdade individual, expressos no Art. 5º, mas inclui também os sociais, dispostos no Art. 6º, ambos da CF de 1988. Direitos sociais incluem dentre eles a educação, que também passou por um processo de mudança em sua desconstrução, não somente conceitual, mas também estrutural, de um modelo que se constituiu autoritário, que consolidou um modelo de educação tradicional e se perpetuou legalmente até a promulgação na CF de 1988, que se propunha dentre outras modificações a reorganização da gestão na educação com a efetivação da gestão democrática nas escolas.

Em conformidade com Hora (1994), o processo de democratização da escola precisa ser analisado sob três aspectos, que devem ser compreendidos nesse debate. O aspecto governamental passa pela garantia do acesso à criança na escola, no que tange à universalização do ensino. O aspecto pedagógico, relacionado à democratização que garanta a permanência dessa criança na escola, ampliando oportunidades educacionais. E, por fim, o aspecto administrativo, sendo a mudança em processos administrativos centralizadores.

Nesse sentido, a descentralização nos processos administrativos e pedagógicos do ensino asseguram a potencialização da participação da comunidade

escolar em ações e posicionamentos decisórios, acompanhamento e fiscalização nas unidades escolares.

Historicamente, o termo administração escolar, inicialmente retirado da administração de empresas e levado para o âmbito educacional, carrega em si um contexto imerso de concepções tradicionais de ensino assentadas em um modelo burocrático de governança. Nesse paradigma, o diretor, responsável pela administração da organização escolar, em sua maioria, no desempenho de suas funções, tinha como uma das características básicas a centralização das decisões da escola. “Dessa forma, atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizado dos resultados de sua ação” (Luck, 2011, p. 34). Nessa administração autoritária, conforme assinala Oliveira, Moraes e Dourado (s.d., s.p.):

A função de diretor escolar no Brasil tem se constituído, historicamente, como uma função burocrática. O diretor é aquele que, em geral, responde às instâncias superiores do sistema de ensino (secretarias municipais e estaduais), dando conta do que se passa dentro da escola. É para o diretor que vem a incumbência, dentre outras, de gerenciar no interior da escola se os professores e funcionários estão executando eficientemente as determinações das secretarias.

É manifesto que a autoridade máxima na instituição escolar era focada na pessoa do diretor, que primava em manter uma escola em funcionamento harmônico que dependia, dentre outros aspectos, da submissão dos alunos, pois sua tarefa primeira era estudar e, para isso, deviam ter postura de uma disciplina a partir do autoritarismo, sem questionar e nem ir de encontro às decisões da direção e do conformismo dos outros segmentos da comunidade escolar, que apenas executavam objetivos definidos e planejados pelo seu diretor.

Dialogando com Hora, esta ratifica que:

A possibilidade de uma administração na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico (1994, p. 49).

No entanto, Colares, Soares e Cardozo (2021) endossam que, no dia a dia, as instituições escolares ainda são permeadas por estruturas e atitudes autoritárias,

sendo que a gestão democrática ainda precisa ser vislumbrada em sua materialidade concreta.

É preciso libertar a escola de mecanismos excludentes e ideológicos que marginalizam o compromisso com um ensino de qualidade, com relações democráticas e participativas e, com a sua função pública de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos. Necessitamos de práticas coletivas dos profissionais da educação em busca de reinventar valores, posturas e ações que culminem com o desenvolvimento do campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, com a efetividade do modelo democrático na escola (Colares; Soares; Cardozo, 2021, p. 16).

Nas análises de Paro (2007), a educação deve estar comprometida com dois aspectos essenciais. A dimensão individual que implica o desenvolvimento pessoal do educando em uma formação muito mais abrangente que somente a mera transmissão de informações e a dimensão social que em uma relação mútua com a individual contempla o desenvolvimento para a participação e contribuição para uma sociedade mais humana. Contudo, considera que:

[...] hoje, a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar *para a democracia*. [...] uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado de diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (Paro, 2007, p. 18-19, grifo do autor).

Não obstante, Hora está de acordo com Paro (2007) quando este afirma que:

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e a sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola (1994, p. 49).

São concepções vivenciadas nos ambientes escolares que têm, no modelo geral de administração, caráter de relações verticais, em que existe um líder que determina como deve funcionar a organização para que se tenha êxito no proposto pelas entidades mantenedoras ligadas ao sistema de ensino. Desconsidera-se, assim, no interior das unidades escolares, além da cultura gerada e vivenciada pelas pessoas

partícipes desse processo, as proposições concretas de quem está constantemente lidando no processo de ensino e aprendizagem e seus múltiplos aspectos não somente escolares, mas de toda realidade social na qual estão imersos.

Em uma nova conjuntura política, os princípios do ensino no Brasil são apresentados não somente na CF de 1988, no Art. 206, como ocorreu oito anos depois pela LDB (Lei n. 9.394/96), que rege a organização da educação no país. Nela, no Art. 3º, é reafirmado que o ensino tem novas perspectivas perante uma nova escola, ainda em transição.

Quadro 5 – Comparativo dos princípios do ensino ministrado no Brasil

CF de 1988	LDB 9.394/96
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;	I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;	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, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;	III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;	IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;	V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;	VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - garantia de padrão de qualidade.	VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.	VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.	IX - garantia de padrão de qualidade;
	X - valorização da experiência extraescolar;
	XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
	XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
	XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
	XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdecegas e com deficiência auditiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir da CF de 1988 e da LDB n. 9.394/96.

O quadro comparativo demonstra que a LDB n. 9.394/96, diante de novas perspectivas educacionais e no decorrer de mudanças históricas, amplia os seus princípios incluindo aspectos, como, por exemplo, o respeito à diversidade humana e

o reconhecimento e a valorização da educação, que ocorre fora dos ambientes escolares formais.

Diante do exposto, destacamos a gestão democrática na CF de 1988, que foi assegurada nos princípios fundamentais do ensino no inciso VI: gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 2015, p. 123) como demonstra o Quadro 5.

Desse modo, desponta a necessidade da reorganização do ensino e da formação de um novo modelo de dirigente e, consequentemente, de um novo modelo de escola, tanto nas autonomias administrativa, pedagógica e financeira, quanto na jurídica (Oliveira; Moraes; Dourado, s.d., s.p.), alicerçado em uma gestão participativa não somente a nível de gestão escolar como, ainda, gestão educacional envolvendo sistemas de ensino.

Há, então, uma exigência ao administrador-educador de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo (Hora, 1994, p. 49).

As análises de Colares, Soares e Cardozo (2021, p. 3) apontam que:

Apesar de estar garantido nos documentos legais e normativos do país como um direito público, o termo Gestão Educacional e sua proposta de emancipação dos sujeitos educacionais ainda apresenta inúmeras divergências quanto a sua implementação nas relações tecidas na escola, pois o público e privado, democrático e autoritário, coletivo e particular, entre outros, se confrontam em meio aos problemas de ordem escolar.

Saviani afirma que o conceito de sistema está diretamente relacionado com o conceito de estrutura, estabelecendo um vínculo sem, no entanto, deixar de ter suas próprias especificidades. Pois, enquanto a estrutura se refere a elementos que não dependem da ação do homem, o sistema em equivalência implica uma organização imposta pelo homem à realidade que é construída. Portanto, “[...] o homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo que lhe atribui um sentido” (Saviani, 2014, p. 9).

Consequentemente, faz-se necessário salientar que, por si só, a educação não muda a realidade social, como a pedagogia tradicional e a pedagogia nova alegam, pois não levam em consideração a relação entre educação e estrutura social (Saviani,

2008, p. 63). As análises e estudos não podem ser realizados sem considerar em qual contexto a educação está inserida historicamente. No entanto, a educação é fundamental enquanto potencialidade de resistência e transformação de uma sociedade marcada pela luta de classes e, consequentemente, com interesses incompatíveis. Análise que se faz pertinente quando nos referimos ao processo de construção da gestão democrática, seja nas instâncias a nível de sistema educacional, seja a nível singular de instituições escolares, já estabelecido em leis maiores, como é o caso da CF/1988 e das demais legislações educacionais, haja vista que temos uma distância desafiadora entre a lei e sua efetivação, que pode ir ou não de encontro aos interesses conflituosos no âmbito educacional.

Em um cenário globalizado, a hegemonia capitalista se renova com nomenclaturas modernas. Porém, em sua essência, continua negando direitos à classe trabalhadora, inclusive o próprio direito de aprender, também enunciado na CF/1988, em seu artigo 205, que assegura o direito à educação a todas as pessoas, independentemente de classe social; uma educação plena e sob responsabilidade do Estado, da família, com apoio da sociedade. Essas mudanças direcionam a organização da educação nacional de acordo com exigências sociais de um novo perfil de formação dos educandos e, consequentemente, de uma nova escola. “Portanto, não tem como conceber a democracia e a gestão democrática desconsiderando a totalidade social, sem problematizar as suas impossibilidades sob o capitalismo na sociedade brasileira” (Barão; Gonçalves, 2016, p. 239).

Posto isto, Dourado (2000, p. 77-78) também afirma que:

Dessa forma entendemos que as políticas educacionais são expressão, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Nesta 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 sua atuação, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, consequentemente, rearticula o papel social da educação e da escola.

Ou seja, uma vez que o papel do Estado é minimizado em prol da reorganização dos proprietários dos meios de produção, que ordenam as regras do mercado e dos que ficam subjugados a estes, dispondo somente de sua força de trabalho, em contrapartida a escola também redimensiona seu papel a fim de atender às demandas mercadológicas.

Não podemos deixar de considerar, em 1996, a promulgação da Lei n. 9.394/96 (LDB) no processo de consolidação da efetivação do princípio da gestão democrática, que é retomado em seu artigo 14, que deixa nítido que as normas da gestão democrática serão definidas pelos próprios sistemas de ensino, sejam eles a nível municipal, estadual ou federal, indicando também quem deveria participar (profissionais da educação e comunidade escolar), e quais os instrumentos que a escola teria nessa consolidação: projeto político-pedagógico, bem como conselhos escolares ou equivalentes.

A assertiva nos parece contraditória, pois, se por um lado a CF/1988 e a LDB 9.394/96 manifestam essa exigência de uma escola mais participativa e dinâmica em um trabalho coletivo e democrático, instalando espaços para a participação social por meio dos conselhos; por outro não se pode deixar de levar em conta aspectos relacionados que integram essa totalidade como: social, político, econômico, cultural, entre outros, que influenciam diretamente a organização escolar e guiam as responsabilidades mínimas do Estado para com a educação, causando oportunidades para a ingerência da sociedade civil em suas mais diferentes formas.

É visível a consolidação do papel do Estado diante das exigências mercadológicas, uma mudança que vai afetar a gestão de sistema e, diretamente, a gestão escolar.

D'Avila e Jeffrey (2021, p. 134) afirmam que:

Além dos Estados, mercados financeiros, comércio e grandes empresas também são afetados pela globalização, modificando e adaptando suas ações aos novos tempos. Muitas empresas, em vez de abrirem filiais ou multinacionais, articulam-se com outras empresas, em países diferentes, formando uma rede colaborativa e de alianças estratégicas.

Logo, condizente com Dourado (2020), não se pode pensar em educação dissociada de questões amplas ou reduzidas no espaço educacional. Nesse ordenamento, esse processo “[...] encontra-se imerso nas relações sociais mais amplas da qual é parte e faz parte” (Dourado, 2020, p. 14).

Assim, no âmbito educacional, a mudança no papel do Estado influencia diretamente na gestão escolar. Conforme o Estado deixa sua responsabilidade de provedor de bens e serviços para a sociedade civil, transfere serviços públicos não exclusivos de sua responsabilidade para instâncias não estatais (D'Avila; Jeffrey, 2021). Nesta flexibilidade de papéis,

Os municípios, por diferentes motivos, técnicos, orçamentários ou políticos não conseguem atender à ampliação das demandas por educação básica, crescente pela pressão popular e pelas disposições da Legislação Nacional [...]. Por esse motivo, têm aumentado o número de parcerias, sejam contratos ou convênios com a iniciativa privada, as quais, de maneira geral, incidem sobre a **gestão dos sistemas de ensino** e unidades escolares e ou **sobre a oferta de vagas** (D'Avila; Jeffrey, 2021, p. 27, grifo do autor).

Dessa maneira, as parcerias público-privadas vão adentrando na gestão educacional e estabelecendo novos arranjos e novas formas de conduzir o ensino a partir de modelos de administração empresarial com pactuação de metas a serem alcançadas, por meio de uma gestão eficaz e eficiente, contrapondo-se não somente aos princípios da gestão democrática como à implementação da educação integral, que precisa de espaços participativos para se consolidar.

Outro documento que damos destaque quando nos referimos à gestão educacional e/ou escolar são as edições do Plano Nacional de Educação (PNE). Tendo como base a LDB 9.394/96, salientamos que após a lei de diretrizes e bases atual, temos dois planos nacionais que foram aprovados. O PNE, aprovado em 2001 pela Lei n. 10.172/2001 para o decênio de 2001 a 2011 e o atual, com o intervalo de diferença de dois anos, este foi aprovado pela Lei n. 13.005/2014 para o período de 2014 a 2024. Em relação à importância do planejamento no direcionamento das ações da educação nacional incluímos a contribuição de Amorin *et. al.*, quando previnem que:

O planejamento deve ser o instrumento da sistematização da educação no Brasil; o Estado deve garantir as possibilidades financeiras, gestão democrática e a qualidade, supervisionando e avaliando a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a articulação das políticas públicas sociais (2013, p.1206).

Imbuídos dessa orientação, percebe-se que o plano de 2001 a 2011, tendo como foco a gestão, está agrupado junto com o financiamento e fica compreensível a afirmação de que, no exercício da autonomia, cada sistema de ensino deverá implantar a gestão democrática, assim como deve ser realizado em conjunto por meio do regime de colaboração, respeitando a divisão de responsabilidade na elaboração e cumprimento do plano. Ainda explicita quais mecanismos podem ser utilizados tanto na gestão de sistemas quanto na gestão das unidades escolares. Em relação ao estabelecimento das metas a serem cumpridas sobre a gestão (11.3.2),

evidenciamos, no Quadro 6, especificamente, as que se referem ao desenvolvimento da gestão escolar:

Quadro 6 – PNE (2001-2011)

METAS	ENUNCIADO
27	Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.
28	Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.
35	Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.
36	Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) a partir do PNE (2001-2011).

As metas com relação à gestão escolar estão direcionadas ao apoio técnico e financeiro relativo à elaboração, manutenção e pequenas despesas das propostas pedagógicas e da oferta de cursos de formação aos diretores, seja em nível superior ou cursos de aperfeiçoamento. No entanto, a própria organização do sistema de ensino, que compreende não somente a gestão democrática como, ainda, outros aspectos educacionais, não favorece a transição de uma gestão centralizadora, anterior aos dispositivos legais dos anos 1990, para uma gestão que promova a participação em decisões coletivas visando a construção de um ensino democrático e participativo, que pressupõe uma maior participação da comunidade escolar como um todo nas decisões dos objetivos e rumos da escola. Referindo-se a essa efetivação nos sistemas de ensino e escolares, Colares, Colares e Soares nos indicam que:

[...] são visíveis os grandes desafios para sua incorporação na escola pública brasileira, principalmente pela presença de mecanismos ideológicos e excludentes que operam sobre a educação, oriundos da base neoliberal e sua recorrente proposta de privatização do ensino no país (2021, p. 65).

Em se tratando do PNE (2014-2024) em vigor²⁰, é interessante enfatizar que bem mais sintético que o anterior, possui 10 diretrizes com 20 metas definidas com

²⁰ No ano de 2024 o PNE perde sua validade, porém, a Comissão de Educação aprovou o PL 5.665/2023 que prorroga até 31 de dezembro de 2025 o Plano Nacional de Educação. Para mais informações consultar <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/05/28/senado-prorroga-plan-o-nacional-de-educacao-ate-2025#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20aprovou,n%C3%A3o%20foi%20enviado%20pelo%20Governo>.

suas respectivas estratégias, que são as ações, a materialização das propostas estabelecidas para o período de dez anos; para que se consiga atingir as metas, porém, não apresenta o diagnóstico que o anterior continha, que é um aspecto fundamental para que se conheça os problemas a serem enfrentados na realidade educacional brasileira.

A Lei n. 13.005/2014, que aprovou o PNE ainda em vigor, também prevê que seu monitoramento deve ser contínuo e sua avaliação, periódica, envolvendo várias etapas sob responsabilidade de quatro instâncias, que são o Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE). O resultado do monitoramento e das avaliações são publicadas em seus sítios institucionais na internet e a cada dois anos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) colhe as informações publicadas nos sítios oficiais, por meio dos quais é possível acompanhar o desenvolvimento das ações relacionadas a cada diretriz definida no PNE e as metas atingidas.

Assim, Saviani avalia, em sua análise com relação ao plano, que para favorecer esse monitoramento e avaliação,

Caberia, a meu ver, repensar sua estrutura concentrando-se nos aspectos fundamentais e, em consequência, enxugando o texto e reduzindo o número de metas, seja pela aglutinação daquelas afins, seja fixando-se nos aspectos mais significativos. Isso se fazia necessário para viabilizar o acompanhamento e o controle tendo em vista, por um lado, avaliar o grau em que o plano estará sendo posto em prática e, por outro, cobrar dos responsáveis o efetivo cumprimento das metas (2014, p. 85).

No novo formato do plano, a gestão democrática na educação conquista uma meta específica, a Meta 19, para que em um prazo de dois anos seja estabelecida sua efetivação. Ou seja, em um prazo de dois anos, a partir de 2014, os estados, municípios e o Distrito Federal deveriam publicar uma lei específica que legitimasse a gestão democrática. E em se falando de prazos, é importante lembrar que o PNE também estabeleceu um prazo de um ano para que os entes federados pudessem elaborar seus planos de educação ou, se caso já tivessem, adequá-los ao PNE. Retomando a Meta 19, o planejamento apresentado para a realização da meta indica oito estratégias que se referem ora ao sistema de ensino, ora ao sistema escolar.

Ao fazer um comparativo das estratégias da Meta 19 com o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (PEE/PA), estado onde está situado o município do estudo em questão, e do Plano Municipal de Mojuí dos Campos (PME/MC), no que se refere às estratégias que devem ser utilizadas na concretização da gestão democrática no âmbito escolar, visto que a elaboração dos planos além de estarem em comum acordo com o planejamento maior que é o PNE, os entes federados devem contar com a colaboração recíproca no alcance das metas traçadas.

Quadro 7 – Metas e estratégias relacionadas à gestão democrática no âmbito escolar contidas no PNE (2014-2024), PEE/PA (2015-2025) e PME/MC (2015-2025) (continua)

META 19 – GESTÃO DEMOCRÁTICA		
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024)	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE/PA 2015-2025)	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – MOJUÍ DOS CAMPOS (PME/MC 2015-2025)
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.	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.	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.
ESTRATÉGIAS		
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024)	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE/PA 2015-2025)	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – MOJUÍ DOS CAMPOS (PME/MC 2015-2025)
19.4 - 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;	19.3) Estimular, 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;	19.4 - 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;
19.5 - 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;	19.4) 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;	19.5 - 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;

Quadro 7 – Metas e estratégias relacionadas à gestão democrática no âmbito escolar contidas no PNE (2014-2024), PEE/PA (2015-2025) e PME/MC (2015-2025) (continuação)

ESTRATÉGIAS		
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024)	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE/PA 2015-2025)	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – MOJUÍ DOS CAMPOS (PME/MC 2015-2025)
19.6 - 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;	19.5) Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, funcionários(as), alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, próprios de cada unidade educativa, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;	19.6 - 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;
19.7 - Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;	19.6) Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;	19.7 - Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino a partir da vigência deste PME;
19.8 - 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.	19.7) Apoiar e 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;	19.8 - 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.
	19.13) promover eleição direta para direção das unidades escolares, nos termos da legislação vigente.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) a partir do PNE (2014-2024), PEE/PA (2015-2025) e PME/MC (2015-2025).

Em se tratando do município de Mojuí dos Campos, emancipado em 2013, tem em 2014 a responsabilidade de elaborar e implementar seu Plano Municipal de Educação a partir do PNE (2014-2024), com metas que se assemelham ao descrito no plano nacional, ainda que em processo de estruturação administrativa, política e educacional. A exemplo, temos a Meta 19 do PNE atual, relacionado à gestão

democrática, que determina um prazo de dois anos a partir de 2014, (já esgotados), a efetivação nas escolas da gestão democrática no ensino. Porém, condiciona a efetivação desse processo ao estabelecimento de diversas ações, denominadas no PNE (2014-2024) estratégias para o alcance da meta, da qual os entes federados deveriam criar sua própria legislação para estabelecer os critérios de mérito e desempenho mediante consulta à comunidade escolar, para que dentro do prazo estabelecido no PNE (2014-2024) pudessem garantir a escolha dos dirigentes escolares no fortalecimento da gestão escolar democrática.

Por outro lado, as estratégias nessa meta também exigem que o município tenha espaços adequados e em funcionamento nas escolas para a constituição de conselhos escolares e grêmios estudantis; a implementação de programa de formação de conselheiros; de diretores, dentre outros. Estratégias que exigem além de assessoramento técnico, recursos financeiros para sua realização.

Tanto no PNE (2014-2024), no PEE/PA (2015-2025) quanto no PME/MC (2015-2025), a meta é praticamente a mesma. Reiteramos o esforço dos entes federados em cumprir a tarefa de elaboração dos planos estaduais e municipais em conformidade com o plano nacional, objetivando que eles estejam em sintonia no planejamento educacional como um todo, mas sem deixar de considerar as peculiaridades das realidades específicas, as diferenças com relação ao tempo de estruturação do ente federado, o porte do município em 2013, com 15.232 habitantes e a experiência na conversação com relação à política nacional em busca de adesões aos programas, a própria assessoria técnica, a busca de recursos ao mesmo tempo em que tenta manter sua autonomia diante dos outros entes colaboradores no contexto apresentado. Quando nos reportamos às estratégias, são basicamente as mesmas, não encontramos referências às particularidades locais. Com exceção, temos no PEE/PA (2015-2025) que, entre outras estratégias, a promoção da eleição para a direção das unidades escolares, que é um importante passo na consolidação da gestão democrática, visto que fica garantida a decisão da comunidade escolar na escolha do diretor da escola.

Em síntese, considerando o exposto no Quadro 7, são apresentadas as estratégias que visam fortalecer os mecanismos de gestão democrática citando os grêmios estudantis, os conselhos escolares, os conselhos municipais de educação, a promover a formação e estimular a participação da comunidade escolar nos processos

de planejamento, favorecendo a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira nos ambientes escolares.

Em consequência, essas ações precisam de articulação para sua efetivação na gestão pública e participativa, que deve ser promovida com um gestor também escolhido de maneira criteriosa e com esse propósito e em consonância com a estratégia 19.8. Os critérios para a escolha dos dirigentes deveriam necessariamente estar relacionados à formação de diretores e gestores escolares²¹, assim como uma prova específica de que teriam o papel de subsidiar a escolha ficando a cargo de cada estado e/ou município outras etapas que se fizessem necessárias em função da sua realidade específica. Na discussão empreendida por Paro (2003), mesmo em outro contexto histórico, seus estudos demonstram que o acesso ao cargo de diretor escolar, seja por nomeação ou concurso, seja por eleição ou, atualmente, como anunciado no PNE (2014-2020), por mérito e desempenho, esses são processos falhos que demonstram virtudes e fraquezas. Principalmente quando se exige nitidamente início pelo processo de escolha do diretor, fundamentado em princípios gerencialistas justificados pelo alcance de metas.

Ainda assim, destacamos a estratégia 19.5, que indica a utilização dos conselhos escolares como órgão fiscalizador da gestão, alterando, ainda, sua função primeira, essencial, enquanto mecanismo constitutivo da gestão democrática na qual:

Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes da comunidade escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeira, no âmbito da escola (Brasil, 2004, p. 320).

Esses aspectos acrescentam mudanças a partir das novas formas de controle/regulação por parte do Estado, que passa a diminuir suas responsabilidades de prover direitos básicos para a população, fato que incide diretamente na condução de reformas educacionais que, consequentemente, buscam redefinir o gerenciamento da formação educativa como um serviço a ser oferecido pela escola. Assim, os ambientes escolares são reorganizados a partir de

²¹ Neste estudo o termo “diretor” refere-se à figura do diretor escolar que também inclui o vice-diretor escolar, enquanto que “gestão”, “gestor” ou “equipe gestora” abrangem todos os profissionais da escola que exercem funções de liderança dentro de seus campos específicos de trabalho, conforme a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

Um novo discurso marcado pela excelência, efetividade e qualidade, e claro, cultura do novo gerencialismo [...] no Brasil se cultua um modelo de organização pautado na competitividade, que motiva as pessoas a produzirem com qualidade e buscarem ao máximo a excelência (Sousa; Melo, 2015, p. 32).

Esse novo direcionamento na efetivação da gestão democrática a partir de mérito e desempenho impõe uma concepção que vai de encontro aos aspectos democráticos de participação, que incluem a comunidade escolar nas decisões dos processos educativos.

Na análise de Dourado (2020, p. 22), essas mudanças incidem em uma regressão das políticas educacionais brasileiras “[...] por meio da adoção de novas formas de organização, de privatização, e de financeirização da educação”. Formas de organização que permitem a inserção e a crescente relação do público-privado na gerência e organização da educação nacional, adequando-se às novas imposições da sociedade contemporânea.

Na configuração apresentada, o interior da escola é modificado, alterando a organização escolar e o trabalho escolar, buscando novas exigências e formas de gerenciar a educação.

As reformas educacionais dos anos 90 atuaram fortemente sobre a organização escolar trazendo novas formas de ensinar e de avaliar [...]. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que [...] acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho (Oliveira, 2002, p. 132).

Assim, os diretores escolares²², são responsabilizados pelos resultados da unidade escolar que administram. Vale ressaltar que as novas mudanças acontecem com os mesmos problemas históricos não resolvidos na educação: falta de estrutura física adequada, falta de profissionais para atender de maneira satisfatória todas as funções da comunidade escolar, autonomia limitada, recursos financeiros escassos, dentre outros.

Nesse sentido, a função do diretor é firmada como principal responsável pelas decisões da escola. Desse modo, Oliveira (2002, p. 139) nos mostra que:

²² Em maio de 2021, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que estabelece as competências e atribuições do diretor escolar. Ver mais informações em: <http://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/>.

De acordo com a visão gerencial, o diretor é novamente colocado no centro da estrutura de poder na escola, algo similar ao que fora defendido em outros tempos pelos precursores da Administração Científica do Trabalho na gestão escolar.

Diante dos desafios apresentados, a política nacional de fomento à educação integral, com o intuito de expandir o tempo de atendimento aos alunos na escola, tem também seu respaldo legal no Plano Nacional de Educação, como meta a ser alcançada por meio de programas e projetos que pretendem pela participação e decisões da comunidade escolar implementar ações.

Em se tratando de educação integral, no PNE 2001-2011, este anuncia tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental metas referentes ao aumento progressivo de tempo integral às crianças de 0 a 6 anos e o aumento da jornada escolar das escolas, visando, aumentar o tempo integral, respectivamente. Em continuidade, o PNE para o decênio 2014-2024 avança na proposta relacionada à educação em tempo integral relatada em sua Meta 6, que pretende oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica (Brasil, 2014, p. 10).

A educação integral se propõe ao desenvolvimento pleno do ser humano e, na prática dos ambientes escolares, sua concretização provoca não somente diretores, responsáveis em conduzir sua implementação, como toda a comunidade escolar, pois:

No desenvolvimento da política é necessário considerar: a concepção de educação integral e tempo integral da comunidade escolar, discutir as decisões do programa com os participes da escola, a formação docente e suas condições de trabalho, o tempo e o espaço da organização do trabalho pedagógico em que se propõem as atividades interdisciplinares dentre outros (Gomes; Colares, 2018, p. 144).

Em consonância, fazem-se necessários, no ensino disciplinar que predomina hoje, a reestruturação adequada para atender o educando por mais tempo na escola, a concepção da comunidade escolar com relação à educação integral, o currículo e a reorganização do tempo escolar. Desafios que se impõem diariamente na escola.

No entanto, apesar dos problemas e dificuldades apresentados no dia a dia na implementação da gestão democrática em um sistema de ensino que firma a

meritocracia como maneira de gestar os problemas impostos pela educação, temos estratégias no PNE (2014-2024) que motivam esse processo a nível estadual e municipal, fazendo referência ao *locus* da pesquisa, o construto de seus planos como diretrizes gerais na condução das ações educacionais em um período de 10 anos.

Uma gestão democrática possibilita maior participação da comunidade escolar e local nas decisões do espaço escolar e do sistema educacional como um todo, em contrapartida, também a responsabiliza em encontrar no coletivo soluções e/ou alternativas para seus problemas pedagógicos, estruturais e financeiros. Nesse aspecto, o diretor, “[...] além de representar um agente do Estado, o líder de um colegiado docente, e uma comunidade mais ampla que o apoia, o diretor escolar é, enfim, um representante do direito à educação escolar” (Oliveira; Lima; Oliveira, 2018, p. 343). Um diretor escolar precisa encontrar equilíbrio entre esses quatro aspectos de representatividade sem deixar de compartilhar responsabilidades e decisões no sentido de fazer com que a comunidade escolar comprehenda e se aproprie de seu papel conjunto na implementação de políticas educacionais que acontecem no interior da escola.

No desenvolvimento de uma nova concepção de gestão escolar e educacional, em uma perspectiva democrática, participativa, coletiva e integral no interior das unidades escolares, os programas que fomentam a educação integral, para que tenham seus objetivos garantidos, precisam ser assumidos não somente pela comunidade escolar como, ainda, pelas secretarias de educação.

Esse compromisso demanda escuta, formação, aceitação, decisão, enfim, participação e tomada de decisão dos que estão envolvidos direta e indiretamente no processo que fortalece a gestão democrática nos ambientes educacionais com esse movimento de construção da colaboração participativa dos envolvidos a fim de definir quais as estratégias mais adequadas para que a educação integral aconteça de maneira a não desvirtuar sua verdadeira essência no fazer pedagógico.

2.2.1 Política e gestão da educação no âmbito municipal

A tentativa de conceituar e de se institucionalizar um sistema de educação não é algo novo no Brasil. Porém, é a partir da retomada da democracia no contexto histórico brasileiro que as discussões se manifestam de forma mais recorrente, a contar dos anos 1990, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, em um

cenário que requeria mudanças no regime do governo brasileiro e por meio de organizações populares que reivindicavam um governo civil e a escolha direta do representante desse governo. Buscou-se propor e defender para a educação uma série de inovações e alterações que reorganizaram a organização do trabalho pedagógico, fomentando novas formas de conduzir a educação tanto no âmbito educacional quanto no âmbito escolar.

Dentre as propostas educacionais, temos a pretensa organização da educação brasileira dentro de um conjunto sistêmico, a partir do regime de colaboração entre os entes federados: União, Distrito Federal, estados e municípios, a datar da Constituição Federal de 1988. “Assim, a CF/1998 não só consolida a organização sistêmica da educação brasileira como a amplia, retirando os municípios da condição de subsistemas dos sistemas estaduais de ensino e tornando-os titulares do sistema próprio” (Sari, 2015, p. 217).

Perante essa circunstância, a partir da legislação estabelecida, a organização da educação no Brasil deveria se constituir em um formato de Sistema Nacional de Educação, com uma organicidade em que, ao mesmo tempo em que ficaram estabelecidas suas autonomias e responsabilidades, requeria o regime de colaboração entre os entes federados que faziam parte da organização do Estado, citados acima. O que não aconteceu de fato, de acordo com Saviani (2014), pois um sistema educacional legítimo, em suas análises, deve ser consequência de uma intencionalidade coletiva, fundamentada em uma teoria educacional.

Vale ressaltar que desde a Proclamação da República (como forma de governo) o Brasil tem sua organização territorial sustentada no federalismo. “O federalismo é uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos” (Abrúcio, 2010, p. 41). É com a promulgação da CF/1988 que os municípios são evidenciados e elevados ao status de ente federado, como explica Abrúcio em seus estudos:

O principal mote do novo federalismo inaugurado pela Constituição de 1988 foi a descentralização. Processo que significava não só passar mais recursos e poder aos governos subnacionais, mas, principalmente, tinha como palavra de ordem a municipalização. Nessa linha, o Brasil se tornou uma das pouquíssimas federações do mundo a dar *status* de ente federativo aos municípios (2010, p. 46, grifo do autor).

Prosseguindo na legislação, as informações que compõem o Quadro 8 nos remetem às indicações que a CF/1988 estabelece em relação às competências dos entes federados, sejam eles União, estados, municípios ou Distrito Federal:

Quadro 8 – Competências dos entes federados

ARTIGO	DETERMINA
Art. 22	Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;
Art. 23	É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;
Art. 24	Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação;
Art. 30	Compete aos municípios: VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;
Art. 211	A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
Art. 212	A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021) a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Nas competências, o artigo 22 explicita a União como responsável pela legislação nacional, em seguida, o artigo 23, inciso V, externa que os entes federados devem proporcionar meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. Porém, o artigo 24 retoma as competências reafirmando a autonomia em legislar dentro de suas respectivas áreas territoriais, com exceção dos municípios. O artigo 30 especifica a competência dos municípios e ratifica, ainda, manter o regime de colaboração e cooperação com a União e os estados. Em sequência, os artigos 211 e 212 reforçam o regime de colaboração e estabelecem também o percentual financeiro que deve ser aplicado por cada um no desenvolvimento do ensino, respectivamente.

Ainda no artigo 22, em relação à autoridade sobre a legislação nacional, Saviani (2014) nos chama atenção para a dificuldade de compreensão e interpretação desse texto legal, demonstrando incoerência, pois em um artigo deixa aos entes federados responsabilidades reais, quando inicialmente suprime a competência de legislar sobre a educação dos estados e dos municípios.

Saviani (2014, p. 19) afirma, em relação aos municípios:

Portanto, não tendo autonomia para baixar normas próprias sobre educação ou ensino, os municípios estariam constitucionalmente impedidos de instituir sistemas próprios, isto é, municipais, de educação ou de ensino.

Em consonância com Saviani, Abrúcio analisa que mesmo com a intencionalidade de aproximar o governo da comunidade local, “a dinâmica federativa muitas vezes pode ser marcada pela falta de clareza sobre a responsabilidade dos entes; em outras, pela competição desmedida entre os níveis de governo (2010, p. 42-43).

Em relação ao desafio de colocar em prática a organização do regime de colaboração, dentre outros aspectos, este irá refletir diretamente no planejamento, no educacional como no escolar, considerando que os planejamentos devem articular-se e dispor-se em consonâncias, pois é a partir do planejamento que as ações serão direcionadas e efetivadas no âmbito local, regional ou nacional.

Quando nos reportamos à estruturação do sistema nacional de educação, a partir da promulgação da constituição vigente, na LDB/1996 temos, no título IV, em seu artigo 8º, o que ficou definido na CF/1988 quanto à organização em regime de colaboração da União, Distrito Federal, estados e municípios, bem como de seus sistemas de ensino. Em seguida, temos dois parágrafos em acréscimo:

articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (Brasil, 1996).

Desse modo, para Saviani (2014), mesmo que tenha sido conferida aos entes federados a autonomia de legislar sob sua jurisdição, todos estão subordinados a uma autoridade maior, que tanto a CF/1988 quanto a LDB/1996 deixam evidentes, que é a União. No entanto, devem conviver em total harmonia, mantendo suas responsabilidades.

Outro exemplo da dependência das diretrizes expressas pela União está no inciso I do artigo 9º, em que a União tem a responsabilidade de “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996). Nas incumbências dos estados, com referência ao que foi citado no artigo 9º, temos no artigo 10º o inciso III, para o qual os estados devem:

elaborar e executar políticas e planos educacionais, em *consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação*, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios (Brasil, 1996, grifo nosso).

Nas incumbências relacionadas aos municípios também observamos a orientação semelhante no artigo 11, no inciso I, ficando sob responsabilidade dos municípios “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, *integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados* (Brasil, 1996, grifo nosso).

A legislação educacional, visando a institucionalização do sistema escolar brasileiro, estabeleceu, dentre suas obrigações, que a União responsabiliza-se pela organização do ensino superior, enquanto os Estados, pelo Ensino Fundamental com prevalência pelo Ensino Médio e os Municípios prioritariamente pela Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em consonância, a constituição do Sistema Municipal de Educação, sob responsabilidade dos municípios, apresenta no Quadro 9 a seguir, a organização da educação na forma de sistema colaborativo na CF/1988, que delega responsabilidade aos municípios de modo a atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (este compartilhado com o Estado), cuja atuação também foi definida por meio da LDB/1996.

Quadro 9 – Organização da Educação Básica no Brasil

UNIDADE FEDERATIVA	ATRIBUIÇÕES – LDB 9.394/96 – art. 11
Município	<ul style="list-style-type: none"> ✓ organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; ✓ baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; ✓ autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; ✓ oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. ✓ assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir da LDB (BRASIL, 1996).

O quadro apresentado fornece informações sobre a organização federativa das atribuições/obrigações que lhe são conferidas sobre sua responsabilidade, no entanto, nivela os municípios no que se refere ao financiamento que para custear essas

obrigações, também estabelecidas na CF/1988, os gastos com a educação resultantes de impostos e receitas devem ser no mínimo de 25%; sem levar em consideração as desigualdades territoriais e populacionais e as disputas políticas de poder por esses territórios.

É importante destacar também que

[...] a promulgação da Constituição de 1988 deu possibilidade para um crescimento das rendas do Município, com o aumento de sua participação na divisão dos tributos estaduais e federais arrecadados em seu território, mas, como dito, também, trouxe mais atribuições. Entretanto, Municípios pequenos, de base econômica pobre continuam dependendo quase que totalmente das transferências automáticas (ou constitucionais), particularmente, das transferências do Fundo de Participação dos Municípios (FPM²³) (Lagares, Sousa, Júnior, 2024, p. 11).

Ainda em Lagares, Sousa e Júnior (2024, p. 9), ratifica-se que “[...] a descentralização do poder [...] reafirma e redistribui as competências e responsabilidades até, então, concentradas na União e nos Estados, estendendo-as aos Municípios”. Conferindo, assim, a eles a responsabilidade pela garantia do direito à educação básica especificamente na educação infantil e ensino fundamental. Teoricamente, cada sistema organizado e funcionando com suas instituições educacionais pertinentes, relacionadas e gerenciadas por uma estrutura de sustentação normatizadas por leis, decretos, portarias etc. que padronizam aquele sistema em específico.

Em continuidade a esse percurso legal, a CF/1988 prevê no seu artigo 211 que a organização educacional, sob responsabilidade dos entes federados, deverá trabalhar os seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Assim, temos no Quadro 10 a divisão de incumbências da educação no Brasil compartilhada de acordo com as unidades federativas.

²³ De acordo com a Constituição Federal, no artigo 159, o governo federal precisa transferir para os municípios uma parcela de 22,5% dos recursos arrecadados pelo Imposto de Renda (IR) e pelo Impostos sobre Produtos Industrializados (IPI), e isso é feito através do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/08/29/o-que-e-o-fundo-de-participacao-dos-municipios-fpm-e-como-e-calculado.ghtml>. Acesso em: 07 jul 2024.

Quadro 10 – Competências dos entes federados de acordo com a CF/1988 – Educação

ESFERA	RESPONSABILIDADES
União	<ul style="list-style-type: none"> • Organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios. • Financiará as instituições de ensino públicas federais. • Exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
Estados e Distrito Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação prioritária no Ensino Fundamental e Médio.
Municípios	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação prioritária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021) a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Vale destacar que nesse processo de organização das esferas de atuação na estruturação de cada sistema de ensino respectivo, são os próprios entes federados que definirão as formas de colaboração relacionadas a cada nível de ensino, com o objetivo profícuo de assegurar a universalização do ensino brasileiro. Assim, os sistemas de ensino vão se constituindo ligando as escolas de acordo com o mantenedor, com as competências e/ou responsabilidades expressas e definidas, e com leis que regulamentam o ensino na rede como um todo, seja em âmbito municipal, estadual ou federal.

De acordo com Dourado (2020), nessa redefinição de papéis, as competências foram transferidas de um ente para outro e esse processo quer garantir a descentralização, que atribui poder de decisão aos territórios locais e regionais com o intuito de melhoria da prestação de serviços à sociedade civil.

Os resultados obtidos a partir das análises de Abrúcio (2010) apontam que apesar das expectativas positivas concernentes à descentralização das políticas públicas gerenciadas pelos entes e nas oportunidades do controle social no recurso e execução dos recursos repassados, também houve resultados desfavoráveis e prejudiciais como a dependência financeira, escassez de recursos e baixa capacidade administrativa em implementar programas federais.

Feitas essas observações, retomamos os sistemas municipais de educação e seus elementos constituintes, pois, além do órgão executivo (SME) e normativo (CME), na constituição do sistema municipal de ensino temos como principais elementos as instituições escolares, as normas complementares e o Plano Municipal de Educação (PME). Em síntese, apresentamos no Quadro 11 os elementos em suas principais representações:

Quadro 11 – Elementos constituintes do Sistema Municipal de Educação

SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	PRINCIPAIS CONSTITUINTES		DESCRÍÇÃO
	Instituições de Ensino		Rede de escolas públicas municipais que ofereça os níveis e modalidades de ensino sob sua responsabilidade, com autonomia pedagógica, financeira e administrativa.
	Órgãos Municipais de Educação	Administrativo	Representado pela Secretaria ou Departamento Municipal de Educação que tem o papel de administrar a rede municipal de ensino definindo as políticas educacionais no município.
		Colegiado	Órgão normativo representativo da sociedade civil que faz a mediação junto ao poder executivo local na discussão, implementação da política municipal de educação.
	Conjunto de Normas Complementares		São as normas próprias que garantem a organização e funcionamento do sistema adequando as normas nacionais às especificidades locais.
	Plano Municipal de Educação		Planejamento que orienta ações e decisões do município no âmbito educacional e deve ser construído com a participação das escolas e da comunidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir de Sari (2001).

O Quadro 11 indica os elementos basilares para que o SME possa caminhar com sua própria legislação e autonomia no sentido de organizar sua rede de ensino conforme número de escolas que estão sob sua responsabilidade, com sua administração própria, pois os recursos destinados à educação municipal perpassam esse órgão administrativo, um colegiado representativo que possa acompanhar, monitorar, avaliar e respaldar o planejamento educacional e suas implicações legais devem estar regulamentadas em diretrizes que orientem o ensino desenvolvido que se apresenta sistematizado e normatizado no PME.

A constituição e implementação do SME não se impõe como uma obrigatoriedade aos municípios brasileiros, mas se estabelece como uma diretriz na conquista e construção de sua autonomia. Independentemente da opção de criar ou não o SME, os municípios não possuem impedimento em manter suas redes de escolas integradas a outro sistema próximo, ou seja, ao Sistema Estadual de Ensino, para que esses possam assumir as funções do CME enquanto eles não se constituem. Como destaca Saviani (2010, p. 381) “[...] articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; [...] integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades”.

De acordo com as evidências apresentadas, há o indicativo de que, além da conquista da autonomia na própria organização de seu sistema de ensino, outro

elemento importante em destaque no Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) são os conselhos que garantem a participação e o controle social.

Para tanto, a autonomia não deve ser restrita aos preceitos legais, mas abranger aspectos administrativos, técnicos e financeiros, ou seja, revelar a capacidade e o compromisso dos governantes municipais de atuar juntos com os CME e demais fóruns ligados à educação pública para deliberarem conjuntamente sobre a política educacional (Cardozo, Colares, 2020, p. 14).

Nesse sentido, é importante destacar que a existência do SME possibilita a organização, a avaliação e o planejamento de ações educacionais voltadas para suas competências normativas.

Enquanto órgão normativo do SME temos os Conselhos Municipais de Educação (CME), na Meta 19, e sobre esses a Estratégia 19.5 expressa que essa meta deve:

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 (Saviani, 2014, p. 59).

Ou seja, o PNE (2014/2024) sinaliza a importância do fomento, constituição e fortalecimento não somente dos conselhos escolares (CEs), que contam com a participação da comunidade escolar na gestão escolar, como também dos conselhos municipais de educação (CMEs), como parte integrante da gestão no sistema municipal de educação. Em específico, refere-se aos CMEs, pois esses “[...] não dispõem de norma nacional específica com determinação de criação ou competência” (Souza, Duarte, Oliveira, 2013, p. 27).

A criação dos CMEs é operacionalizada por meio de um projeto de lei (que prevê dentre outros sua composição, atribuições e competências) sendo de responsabilidade da Câmara de Vereadores local sua aprovação. Isso implica

que a legislação instituidora do CME deve ser clara e abranger as competências, funções, organização estrutural e composição, o que oportunizará o exercício do direito democrático e atuação dos conselheiros, evidenciando o grau de autonomia na proposição, enfrentamentos e luta pela consolidação dos interesses dos cidadãos (Lima, Almenara, Santos, 2018, p. 335).

Em conformidade com essa perspectiva, a constituição não é obrigatória, sendo facultado aos municípios sua criação ou não. Ainda assim, é pertinente considerar que segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2023), dos 5.570 municípios do Brasil²⁴, 5.287 possuem conselhos municipais de educação²⁵. Ou seja, 94% dos municípios brasileiros possuem CME, enquanto 6% ainda não o possuem, o que não quer dizer que o quantitativo de conselhos corresponda diretamente à efetiva atuação dos membros em suas atribuições e responsabilidades. No entendimento de Souza e Vasconcelos (2006, p. 51), estudos demonstram que existem análises que precisam ser aprofundadas com relação à representatividade no colegiado, o grau de participação social que contribua na emancipação local, bem como formações específicas dos conselheiros, haja vista que as demandas também possuem sua complexidade.

Posto isso, destacamos que a natureza pública dos conselhos, como instância de representação e participação na efetivação da gestão democrática escolar, confere não somente visibilidade como a possibilidade de gerência dos vários segmentos da sociedade civil, conjuntamente com os governos na elaboração, execução e fiscalização de políticas públicas educacionais, apresentando demandas e realizando o controle social no sentido de garantir os direitos educacionais já estabelecidos legalmente.

Enquanto instrumentos de participação social no âmbito educacional, de acordo com as discussões abordadas no Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-conselho)²⁶, “[...] os conselhos municipais de educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos diretores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora” (Brasil, 2009, p. 44). Para tanto, para que eles assegurem e garantam o pleno direito, “[...] no caso da educação, deve[m] ser autônomo[s] pedagogicamente, administrativamente, politicamente e financeiramente, condição que deve ser garantida por meio de um instrumento legal” (Lagares, 2009, p. 13). Em contrapartida,

²⁴ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/37758-ibge-divulga-relacao-da-populacao-dos-municipios>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁵ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7410>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁶ Programa que estimula a criação e fortalecimento dos CMEs por meio de formação dos gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/conselhos-municipais-de-educacao#:~:text=Os%20conselhos%20municipais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o,Conselhos%20Municipais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20E%2093%20SICME>. Acesso em: 13 fev. 2024.

vale frisar que mesmo os municípios que não tenham efetivado seu órgão normativo (CME), possuem a alternativa legal de solicitar apoio a outra unidade federativa pois tem a prerrogativa de “[...] embora, via de regra, administrem autonomamente a sua rede de escolas municipais, valendo-se das normas do sistema estadual de ensino” (Sari, 2015, p. 221). Em outras palavras, nos municípios que não possuem o CME institucionalizado, as demandas são de responsabilidade do Conselho Estadual de Ensino (CEE).

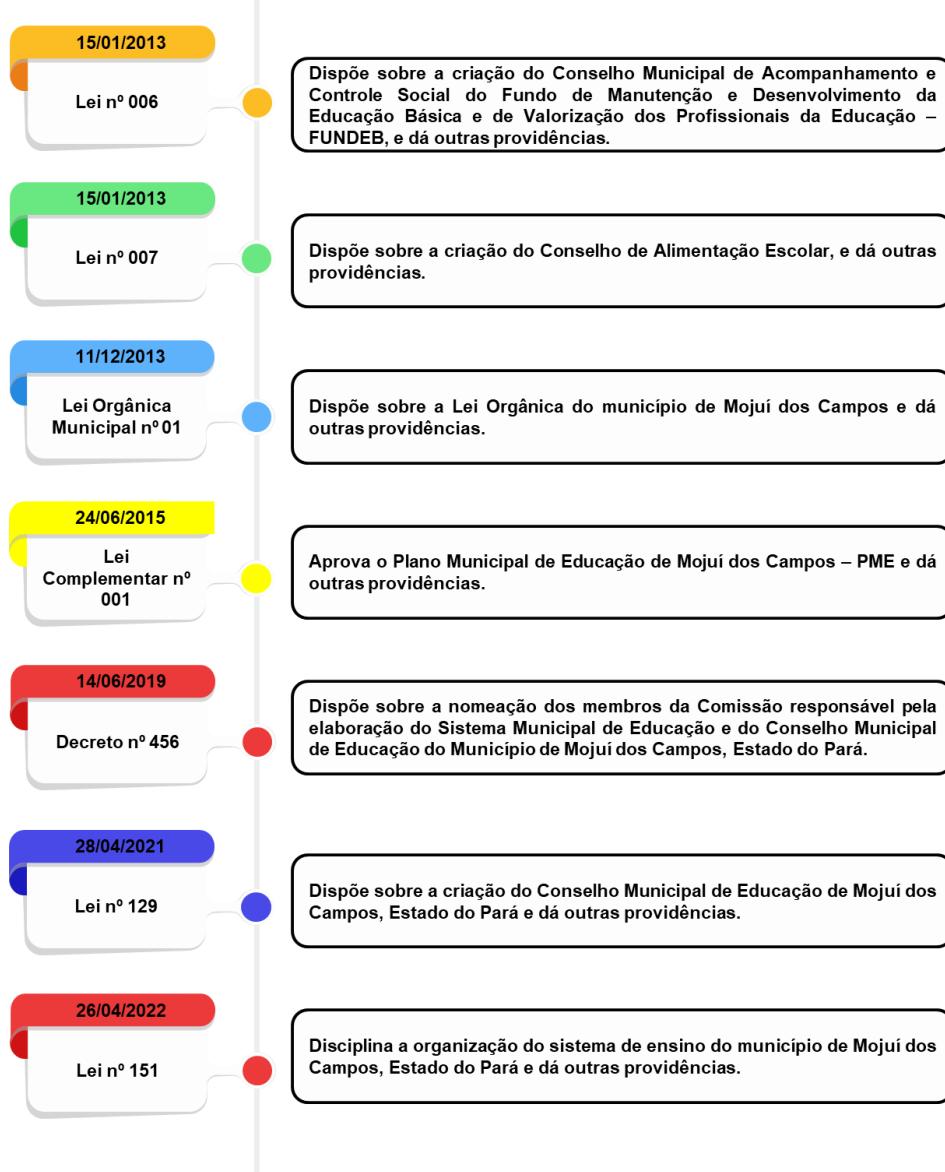
Do conjunto apresentado, faz-se necessária articulação para que possam trabalhar coletivamente na busca de alcançar os objetivos traçados não somente na LDB/1996, que traz em seu bojo as diretrizes da organização do ensino, como, ainda, na CF/1988, que é possibilitar autonomia nas decisões municipais de acordo com suas especificidades, visto que, a partir da visão de Lima, Almenara e Santos (2018, p. 330), reitera-se que:

[...] o município é muito mais do que um dos três poderes constituídos, isto é, inclui-se a participação da sociedade por meio de seus representantes, os cidadãos e cidadãs que devem posicionar-se de forma a defender as demandas educacionais comuns.

Em Mojuí dos Campos, os elementos constituintes do Sistema Municipal de Educação foram gradualmente se originando por meio de atos legais em um processo ao longo dos anos, após sua emancipação política e administrativa.

A figura da linha do tempo abaixo revela o arcabouço legislativo que cria normativas que visam organizar a condução do ensino municipal.

Figura 1 – Linha do tempo da legislação educacional de Mojuí dos Campos/PA



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do site da Prefeitura Municipal de Mojuí dos Campos/PA.

Constata-se que as primeiras leis relacionadas à estruturação da educação no município de Mojuí dos Campos (MC), no estado do Pará, instaladas em 1 de janeiro de 2013, foram a Lei n. 6/2013 e a Lei n. 7/2013, ambas de 15 de janeiro de 2013. A primeira criou o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a segunda o Conselho de Alimentação Escolar.

Ressalta-se a importância da criação imediata desses conselhos de controle social compostos por representação da sociedade civil junto ao estado, que tem dentre suas funções a tarefa de apresentar demandas, realizar fiscalização,

acompanhamento e monitoramento do recebimento e aplicação de recursos financeiros repassados cada um dentro de suas atribuições específicas.

Apesar de, inicialmente, esses conselhos serem criados, foi somente no final de 2013 que a Lei Orgânica Municipal (LOM) foi promulgada, mais especificamente em 11 de dezembro de 2013, na intenção de ordenar administrativa e politicamente o recém-município. E é justamente a LOM, no capítulo III, que trata sobre a educação, subseção I, artigo 226, que se declara a criação do Sistema Municipal de Ensino de MC integrado às diretrizes da educação estadual e nacional. Em seguida, em um parágrafo único, diz-se que farão parte do sistema municipal as escolas públicas e privadas localizadas no município.

Além de estabelecer os objetivos, firma as modalidades de ensino que a prefeitura poderá desenvolver, como educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial e ensino fundamental. Além desses, a LOM também indica que no currículo devem ser incluídos conteúdos como educação para o trânsito e educação sexual. Também é citado o ensino religioso como disciplina facultativa a ser desenvolvida no horário normal das aulas e a educação especial com o objetivo de proporcionar aos alunos requisitos necessários à integração na sociedade e ao mundo do trabalho. Refere-se ao Plano Municipal de Educação, que foi encaminhado pela prefeitura para a apreciação legislativa com parecer do Conselho Municipal de Educação e, após consulta, ao Fórum Municipal de Educação.

Ainda relacionado à educação, a LOM traz, na subseção IV, direcionamentos específicos sobre a gestão democrática escolar e as estratégias com destaque para a participação da comunidade escolar nas discussões referentes a decisões na escola, participação em organizações (sindicatos, grêmios, associações) de acordo com os segmentos: pais, professores, alunos, conselhos escolares ou, ainda, conselhos de escolas (mencionando conselhos de classes). Propõe, ainda, a escolha de diretores das escolas por meio de eleição direta e secreta.

Em continuidade à estruturação do Sistema Municipal de Educação, temos a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME/MC) para o período de 2015-2025, por meio da Lei Complementar n. 1, de 24 de junho de 2015. Segundo o PME/MC, ele foi elaborado por uma comissão que, na época, foi designada pelo prefeito por um decreto e foi composta por diversos segmentos da comunidade em geral, governamentais e não governamentais.

Quadro 12 – Comissão municipal de elaboração do PME/MC (2015-2025)

N.	NOME	FUNÇÃO/REPRESENTAÇÃO
01	Antônio Juvenal Arruda de Oliveira	Coordenador Municipal
02	Rosimar Sousa da Costa	Articuladora
03	Josimar Mesquita da Silva	Articulador
04	Isaac Sousa de Moura	Representante dos Diretores Municipais
05	Mychele Moreira Sousa	Setor de Engenharia
06	Laudilene da Silva Rodrigues	Representante do Fundeb
07	Maria Auristela da Silva Teixeira	Representante do CAE
08	Antônio Vanderlei Silva de Sousa	Representante dos Vereadores
09	Francisco Cirineu Silva Mota	Secretário de Administração/Interino

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) a partir do PME/MC 2015-2025.

Porém, não foi possível localizar o decreto que nomeava os membros da comissão, pois no site da prefeitura os decretos e portarias relacionados à Secretaria Municipal de Educação datam somente do ano de 2021 em diante.

O PME/MC (2015-2025) contém vinte metas educacionais, em cada uma há a análise educacional relacionada à meta, seguida das estratégias para o seu alcance. Dentre elas, temos:

Quadro 13 – Metas do PME/MC (2015-2025) (continua)

META	Descrição
01	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 20% (vinte por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.
02	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.
03	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 80% (oitenta por cento).
04	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
05	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
06	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.
07	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhorias do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.
08	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Quadro 13 – Metas do PME/MC (2015-2025) (continuação)

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) a partir do PME/MC (2015-2025).

A Meta 19 reafirma que, no prazo de dois anos, o plano tem a intenção de efetivar a gestão democrática na educação, ainda que apoiada em critérios de mérito e desempenho.

Sobre o Conselho Municipal de Educação do Município de Mojuí dos Campos, as informações que obtivemos na pesquisa indicam que, pelo fato de o município ser recém-criado, ainda em fase de estruturação política e administrativa, foi firmado um acordo político (sem registros oficiais) entre os prefeitos de Mojuí dos Campos e Santarém (do qual este foi emancipado), no qual o CME de Santarém ainda continuaria com a responsabilidade de autorizar e renovar os processos de autorizações das escolas daquele município no período de 2013 a setembro de 2018. Fato que demonstra *a priori* a intenção do regime de colaboração entre os municípios que perdurou por quase seis anos consecutivos.

Em 18 de setembro de 2018, por meio de uma solicitação do próprio CME de Santarém e por decisão do colegiado, os processos de autorização e renovação das escolas de Mojuí dos Campos deixaram de ser responsabilidade dele. Ainda em outubro de 2018, o CME de Santarém finalizou as análises de processos ainda pendentes que estavam tramitando sob responsabilidade daquele. No entanto, o CME de Santarém se colocou à disposição para ajudar a estruturar a criação do CME de Mojuí dos Campos, disponibilizando apoio técnico em formações *in loco*.

Assim, em 2019, pelo Decreto n. 456, foram nomeados os membros da comissão responsável pela elaboração do Sistema Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação do Município de Mojuí dos Campos/PA. A comissão foi formada por vários segmentos que compunham a educação mojuiense. Porém, foi somente em 2021, através da Lei n. 129, de 28 de abril de 2021, que o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, foi criado.

No percurso de construção do Sistema Municipal de Educação de MC/PA, em 2022, a Lei n. 151, de 26 de abril de 2022, disciplinou a organização do Sistema de Ensino Municipal, definindo de fato e de direito as diretrizes organizacionais da educação no município.

Na trajetória da criação do Sistema Municipal de Educação, percebe-se que houve a preocupação de criar uma legislação que culminasse com a sua implementação e estruturação. Porém, foi identificado pela pesquisa na legislação oficial que o sistema passou a vigorar de maneira integral nove anos depois de sua autonomia política e administrativa, ou seja, a partir do ano de 2022.

3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PA

Esta seção apresenta a localização geográfica do município de Mojuí dos Campos, sua origem, processo emancipatório e, ainda, o contexto educacional no período de 2013 a 2020, que corresponde ao recorte temporal do estudo. Destaca-se, ainda, a história da Secretaria Municipal de Educação que, junto com o município, conquista sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, haja vista que já existia, anteriormente, um sistema educacional, porém ligado e dependente do município de origem, Santarém/PA.

3.1 Origem do município e contextualização geográfica

O município iniciou sua história como um pequeno povoado pertencente ao município de Santarém/PA por volta de 1914, constituindo-se de famílias nordestinas que vieram atraídas pelo trabalho nos seringais da Amazônia, na década de 1940. Quando as famílias, depois de algum tempo viajando, chegaram em Santarém, foram direcionadas pelo governo municipal para a área do planalto santareno, para trabalhar na agricultura e garantir o sustento de suas famílias. Uma outra opção era ir fixar residência em Belterra/PA para plantar seringa na Companhia Henry Ford. No entanto, como tinham parentes no planalto, decidiram ficar nessa área. Na época, encontraram grandes terras cobertas de capins chamados mojuí. Ou seja, eram campos cobertos de capins mojuí. Daí a origem do nome “Mojuí dos Campos” ou “Capins Mojuí”, que no decorrer de sua história, por fim, foi consolidado como Mojuí dos Campos, em homenagem ao capim dos campos.

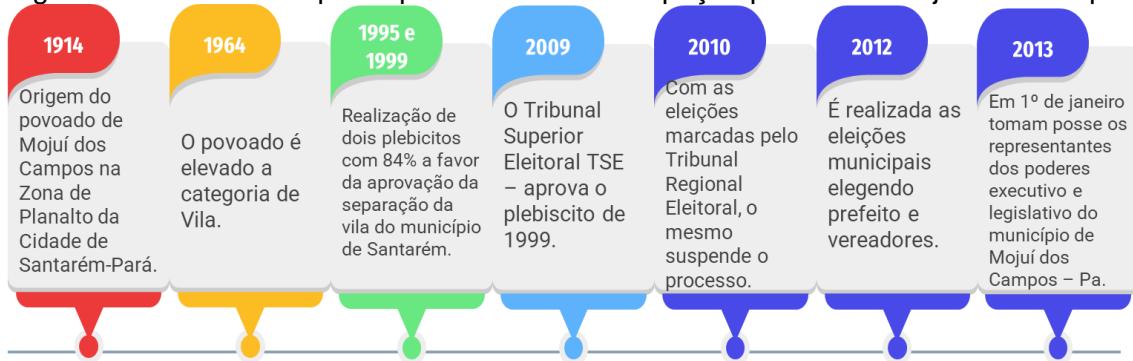
O povoado foi elevado à categoria de vila por meio da Lei Estadual n. 3.227, de 31 de dezembro de 1964²⁷, com o nome de Mojuí dos Campos, pelo governador do estado Coronel Jarbas Passarinho. Na década de 1980, foi elevada à categoria de distrito. Até então, não foi encontrado documento com a data precisa da elevação de Mojuí dos Campos ao padrão de distrito de Santarém.

Sua emancipação política, por meio do processo eleitoral, deu-se efetivamente em 2012. Porém, desde os anos de 1990 já existia a movimentação pela separação

²⁷ Ver <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.htm>.

do município de Santarém, do qual fazia parte enquanto vila, como nos mostra a Figura 2:

Figura 2 – Linha do tempo do processo de emancipação política de Mojuí dos Campos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019) a partir dos dados do site da Prefeitura Municipal de Mojuí dos Campos/PA.

Em seu processo de emancipação política para a criação do município, passou por todos os procedimentos legais. O Projeto de Lei n. 93/90, acompanhado de um abaixo-assinado com 155 assinaturas e apresentado pelo deputado estadual Bira Barbosa, deu início ao processo de criação do município de Mojuí dos Campos. Submetido à Assembleia Legislativa do Pará, porém, não foi apreciado, sendo arquivado em 10 de setembro de 1991. No entanto, a partir de contínuas articulações políticas, em dezembro de 1991, o deputado estadual Wilmar Freire, fundamentado em um novo abaixo-assinado com 160 assinaturas dos moradores do Distrito de Mojuí dos Campos, solicitou o desarquivamento do processo e providências para a emancipação.

O projeto tramitou nas Comissões de Divisão Administrativa e Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (Alepa)²⁸, com a realização e aprovação de um plebiscito, que foi realizado em 9 de outubro de 1995 e anulado tendo em vista indícios de atos ilícitos²⁹. Em 1998, em um novo processo de tramitação da solicitação de plebiscito, ele foi aprovado para acontecer em 7 de julho de 1999, culminando em sua aprovação e, consequentemente, aprovação pela Comissão de

²⁸ Ver <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.htm>

I.

²⁹ Ver mais informações em *Jornal de Santarém*, Santarém, 8 a 14 de dezembro de 1995. Página 5 – 1º e 2º cadernos.

Divisão Administrativa da Assembleia Legislativa do Projeto de Lei n. 186/99, transformando-o na Lei Estadual n. 6.268, de 1999³⁰.

Mesmo assim, só foi emancipado efetivamente em 2009 pelo Tribunal Superior Eleitoral, que marcou as eleições para outubro de 2012, marco de sua independência política.

O prefeito Jailson da Costa Alves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), juntamente com seu vice, Antônio Juvenal Arruda de Oliveira, do Partido Democratas (DEM), foram eleitos e diplomados em 18 de dezembro de 2012 e empossados em 1 de janeiro de 2013, no prédio da Escola Estadual Fernando Guilhon. A partir dessa data, foi instalado oficialmente o município, porém, ele ainda não dispunha de dependências administrativas próprias³¹.

Imagen 1 – Praça da Igreja Matriz de Mojuí dos Campos/PA



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

A estrutura administrativa do poder executivo municipal foi idealizada a partir da Lei n. 1, de 15 de janeiro de 2013, conforme a Figura 3, dividida originalmente em atividades-meio, atividades-fim e órgãos deliberativos, consultivos, normativos e de assessoramento.

³⁰ Ver <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.htm>

³¹ Ver mais informações em *Jornal de Santarém e Baixo Amazonas* – Cad.1 Política – 04 a 10 de janeiro de 2013.

Figura 3 – Estrutura Administrativa do Poder Executivo do Município de Mojuí dos Campos/PA



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) a partir da Lei n. 1, de 15 de janeiro de 2013.

Ressaltamos que o primeiro mandato do prefeito Jailson e de seu vice aconteceu no período de 2013 a 2016, sendo reeleitos e ficando mais quatros anos no governo do município, de 2017 a 2021, ficando efetivamente à frente do governo municipal de 2013 a 2021.

O município de Mojuí dos Campos, *locus* da pesquisa, é o mais novo município criado no estado do Pará e está localizado na região do Baixo Amazonas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), possuía uma população estimada em 16.282 pessoas.

Os municípios vizinhos, que fazem extremidade com Mojuí são: Santarém, Belterra, Placas e Uruará. A cidade tem como principais vias de acesso a PA-431, que liga Mojuí dos Campos à BR 163 na comunidade de São José, e a PA 370, na comunidade de Garrafão³². As comunidades de São José e de Garrafão são comunidades/localidades posicionadas na área do planalto santareno.

Apoiados nas informações do IBGE (2022), sua área territorial abrange cerca de 4.988.236 km², com sua área urbanizada de 6,07 km (IBGE, 2019). Pela informação referente à área urbanizada, inferimos que seu território é eminentemente rural, pois 0,12% da área total representa a zona urbanizada e 99,88%, a zona rural.

³² Ver mais informações em Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos de 2015 a 2025.

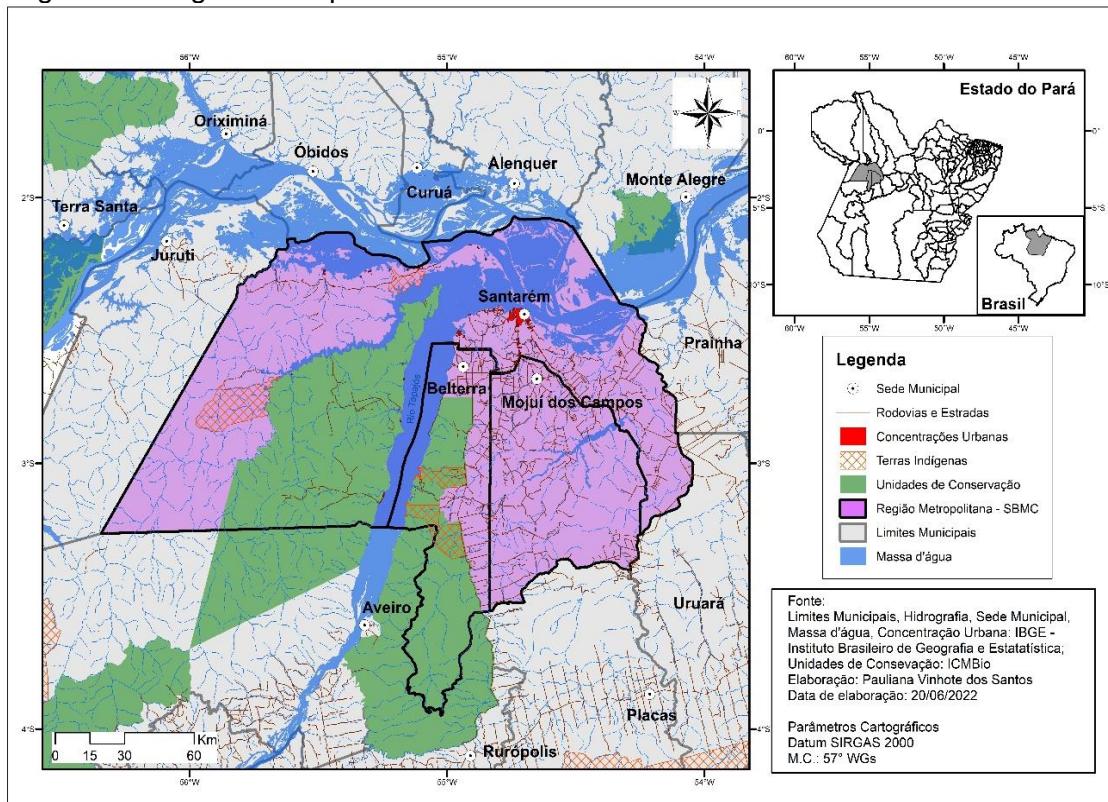
A população, em sua maioria, sobrevive do plantio de mandioca, feijão, arroz, milho, extração de madeira, pimenta do reino (que está em decadência), ou seja, tem como principal base econômica a agricultura. Temos também a pecuária e, nos últimos anos, o plantio de milho e soja em grande escala feitas por produtores vindos do Centro Oeste do Mato Grosso³³.

Mojuí dos Campos é um município que faz parte da Região Metropolitana de Santarém (RMS). De acordo com a Constituição Estadual do Estado do Pará, no capítulo IV, que trata da Organização Regional, no artigo 50, § 2º:

O Estado poderá, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por grupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (PARÁ, 1989, p. 19).

Nesse sentido, a RMS foi criada pela Lei Complementar n. 79, de 17 de janeiro de 2012, visando a organização regional de municípios próximos e limítrofes.

Figura 4 – Região Metropolitana de Santarém/PA



Fonte: Elaborado por Pauliana Vinhote dos Santos (2022).

³³ Ver <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.htm>.

Dessa, fazem parte os municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos. Assim, Mojuí dos Campos foi se integrando aos outros municípios que fazem parte da RMS, sem, no entanto, deixar de ter suas próprias autonomias: política, financeira e administrativa, garantidas em lei.

3.2 A Secretaria Municipal de Educação (Semed/MC)

A Secretaria Municipal de Educação (Semed/MC) foi criada em 15 de janeiro de 2013 pela Lei Municipal n. 1³⁴, juntamente com todas as estruturas administrativas concebidas para gerir o município de Mojuí dos Campos. A Semed/MC iniciou suas atividades na Escola Júlio Walfredo Ponte, primeiro espaço utilizado pelo poder executivo para organizar as ações governamentais relacionadas à educação.

A Escola Júlia Walfredo Ponte, inicialmente uma escola de porte pequeno, funcionava na Estrada de Rodagem, s/n, no Centro de Mojuí dos Campos. Com o crescimento do número de alunos, foi construído um novo prédio com localização próxima ao anterior, na Rua José Macedo, s/n, Esperança, em Mojuí dos Campos.

A Semed/MC foi instalada no novo prédio da Escola Júlio Walfredo Ponte e funcionou nos meses de janeiro e fevereiro, pois em março o ano letivo se iniciaria e a escola precisaria do espaço para atendimento aos alunos. Esse fato forçou a transferência da Semed/MC para o prédio mais antigo da escola, que não havia sido desativado e ainda estava em funcionamento. O espaço possuía três salas administrativas disponíveis, onde a Semed/MC funcionou até o ano de 2015. Atualmente, a escola sede originou a Escola Maria do Carmo Félix da Silva, desde 2016, enquanto o prédio maior ficou oficialmente como Escola Júlio Walfredo Ponte.

Posteriormente, a Semed/MC funcionou até 9 de junho de 2022 na Estrada de Rodagem com Princesa Izabel TV Haroldo Velo, n. 201, Centro, CEP: 68.129-000 (Imagen 2).

³⁴ Dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal e dá outras providências. Disponível em: <https://www.mojuidoscampos.pa.gov.br/leis.php>.

Imagen 2 – Prédio da Semed/Mojuí dos Campos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Desde 10 de junho de 2022, situa-se na TV 6 de janeiro, n. 3.035, Centro, CEP: 68.129-000.

O primeiro secretário de educação foi o vice-prefeito Antônio Juvenal Arruda de Oliveira, com formação em Pedagogia. Assim, como o governo perdurou por oito anos, pois o prefeito se reelegeu para um segundo mandato, Antonio Juvenal também permaneceu no cargo de secretário municipal de educação pelo mesmo período. Uma das características que podemos observar nessa época era a pouca rotatividade na equipe da Semed/MC.

No ano de 2021, com a mudança de governo por conta das eleições municipais, assumiu em 1 de janeiro de 2021 o prefeito Marco Antônio Machado Lima e sua vice Antônia Suely da Silva Araújo, e na Semed/MC, por meio do Decreto n. 3, de 1 de janeiro de 2021, que dispôs sobre a nomeação do cargo em comissão da Secretaria Municipal de Educação (Semed/MC), assumiu o pedagogo Ediclei Jadson da Silva Gomes.

O secretário Ediclei Jadson ficou no cargo até a expedição do Decreto de n. 327, de 25 de novembro de 2021, que dispôs sobre a sua exoneração, assumindo,

em caráter interino, o secretário municipal de gestão administrativa, o senhor Helcias Coelho Lima Filho, por meio do Decreto n. 328, de 25 de novembro de 2021, até a data de 11 de fevereiro de 2022, quando assumiu a atual secretária, a senhora Elizângela Ferreira de Aguiar Bezerra, graduada em direito, conduzida ao cargo por meio do Decreto n. 26, de 11 de fevereiro 2022, que dispõe sobre a nomeação.

Em síntese, o Quadro 14 apresenta o demonstrativo dos secretários municipais de Mojuí dos Campos (2013-2022):

Quadro 14 – Secretários Municipais de Mojuí dos Campos/PA (2013-2022)

PREFEITO	PERÍODO DE MANDATO	SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	PERÍODO NO CARGO
Jailson da Costa Alves	2013 - 2016	Antônio Juvenal Arruda de Oliveira	2013 - 2016
Jailson da Costa Alves	2017 - 2020	Antônio Juvenal Arruda de Oliveira	2017 - 2020
Marco Antônio Machado Lima	2021 - 2024	Ediclei Jadson da Silva Gomes	Jan. de 2021 a nov. de 2021
		Helcias Coelho Lima Filho	Nov. de 2021 a fev. de 2022
		Elizângela Ferreira de Aguiar Bezerra	Fev. de 2022 aos dias atuais ³⁵

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir dos decretos municipais disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Mojuí dos Campos/PA.

Observa-se, portanto, que nos dois mandatos do prefeito Jailson o secretário foi o mesmo, ou seja, seu vice-prefeito, que tinha nele seu cargo inicial, e, do mandato que o sucedeu (posterior à pesquisa) até o momento passaram por ele três secretários municipais de educação.

3.2.1 Missão e estrutura organizacional da Semed/MC

Em 2013, a Semed/MC tinha como missão suplementar promover a educação na rede pública municipal regular, bem como a educação especializada – educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva –, atendendo aos parâmetros da Lei n. 9.394/96.

De acordo com relatos da Coordenadora Municipal de Ensino³⁶ (2022), *a priori*, o prefeito municipal constituiu uma equipe diretiva para trabalhar na Semed/MC, tendo

³⁵ Na época da pesquisa, julho de 2022.

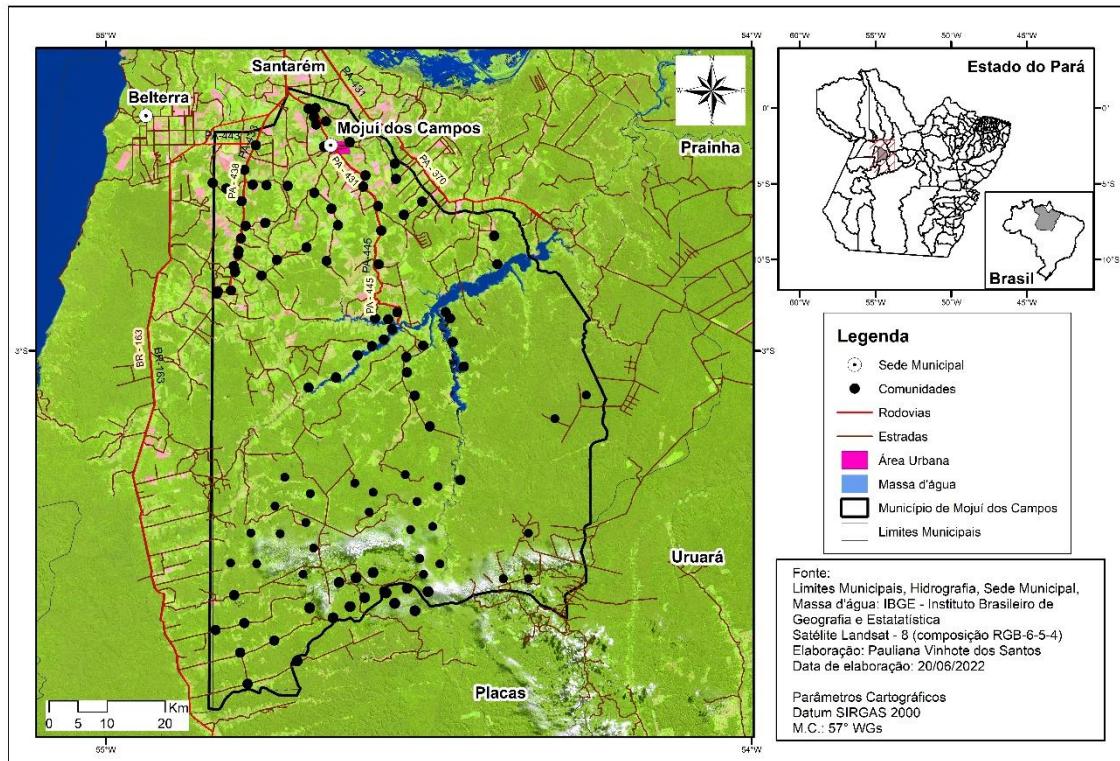
³⁶ Atuou na Semed/MC no período de 2013 a 2020.

como prioridade os residentes e “filhos” do recém-município, no intuito de fortalecer o compromisso no desenvolvimento educacional da região. Entre eles estavam: Antonio Juvenal Arruda de Oliveira, Maria Suely Castro da Silva, Rosimar Sousa da Costa e Josimar Mesquita da Silva.

Dentre os desafios iniciais, apresentavam-se:

- ✓ a lotação dos professores, pois era início de ano letivo e os alunos precisavam começar a estudar;
- ✓ a extensão territorial rural, onde estava localizada a maioria das escolas, como podemos observar na Figura 5;
- ✓ a falta de infraestrutura de estradas e ramais para o acesso às escolas, o que dificultava as visitas iniciais para conhecer as comunidades escolares rurais e suas demandas; e
- ✓ a formação docente, pois a maioria dos professores que atuava no recém-município eram oriundos do município de Santarém.

Figura 5 – Mapa do Município de Mojuí dos Campos/PA



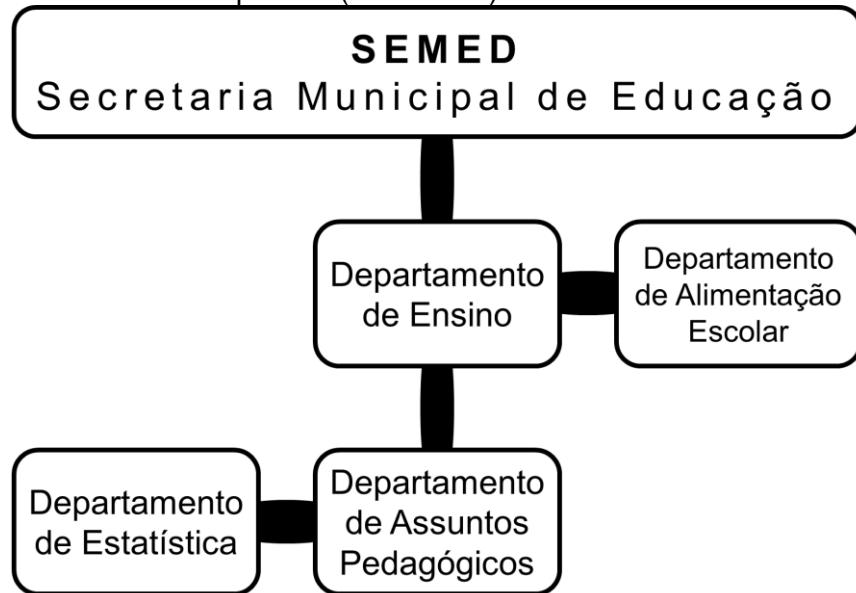
Fonte: Elaborado por Pauliana Vinhote dos Santos (2022).

Sem a experiência de conduzir uma secretaria municipal de educação – pois quando o distrito de Mojuí dos Campos era administrado totalmente pelo município “mãe”, isto é, Santarém – e com desafios urgentes a serem transpostos, a equipe entrou em consenso para buscar ajuda com parcerias por meio de contatos de outras práticas profissionais em Santarém/PA e Belém/PA.

Retomando a Imagem 2, é óbvio a peculiaridade do município, no que se refere à diferença entre a quantidade de unidades escolares localizadas na extensão territorial da zona urbana, representada pela cor rosa, das da zona rural, representadas pelos pontos pretos, que é onde estão dispostas as comunidades.

De acordo com os dados oficiais da prefeitura do município, o organograma da Semed foi definido de acordo com a Lei Municipal n. 1/2013, que dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal e dá outras providências, ficando estabelecido, de acordo com a Figura 6, o seguinte:

Figura 6 – Organograma da Semed do município de Mojuí dos Campos/PA (2013-2019)



Fonte: Lei Municipal n. 1/2013.

Em 2020, o organograma foi alterado pela Lei Municipal n. 103, de 2019, conforme Figura 7:

Figura 7 – Organograma da Semed do município de Mojuí dos Campos/PA (2019)



Fonte: Lei Municipal n. 103 de 2019.

Além dos departamentos já existentes, foram acrescentados os de secretário de gabinete; os setores de contabilidade, patrimônio, recursos humanos e controle interno; uma área específica para o Fundeb, além dos conselhos municipais de acompanhamento e controle social de Educação, de Alimentação Escolar e do Fundeb.

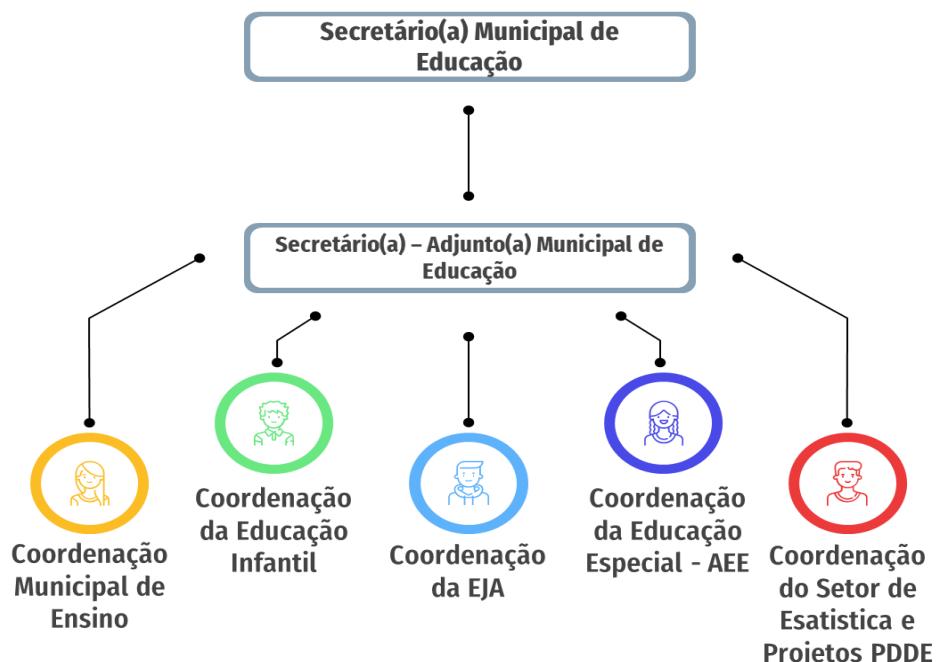
Acrescentam-se aos documentos oficiais leituras e pesquisas a partir das quais foi possível compreender que a Semed/MC foi se estruturando com coordenações básicas, com o compromisso de assegurar as incumbências educacionais conduzidas pelo sistema municipal de ensino e se organizou em cinco coordenações: Coordenação Municipal de Ensino; Coordenação de Educação Infantil; Coordenação

de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação da Educação Especial e Coordenação do Setor de Estatística e Projetos PDDE.

Ademais, a partir dessa compreensão, criamos a Figura 8, que mostra de maneira sintética informações que estão de acordo com as informações PME/MC (2015-2025):

Figura 8 – Estrutura administrativa da Semed/MC do município de Mojuí dos Campos/PA (2013)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED DO MUNICÍPIO DE MOJUÍ DOS CAMPOS – PA



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir do Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos/PA (PME/MC - 2015/2025).

Na imagem, a Semed tinha como dirigentes um secretário municipal e seu assessor imediato, denominado secretário adjunto. Estava dividida em cinco grandes áreas: 1) a coordenação de ensino responsável pelo ensino fundamental, competência do município, e pela construção e funcionamento da estrutura do sistema municipal de educação; 2) a coordenação de educação infantil, sob responsabilidade específica. Somada a essas duas coordenações, encontravam-se mais duas responsáveis por modalidades de ensino: 3) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 4) Educação Especial materializada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em acréscimo também foi aditada 5) a coordenação do setor de estatísticas e projetos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O setor de estatísticas tinha a função de organizar os dados oriundos do rendimento educacional do município, que migraram para o Censo Escolar. É a partir das informações contidas no censo, cujo critério é o número de alunos do ano anterior, que a escola busca e obtém ações, programas, projetos e recursos financeiros do governo federal.

3.3 Contexto educacional de Mojuí dos Campos (2013-2020)

As instituições escolares comumente chamadas escolas estão ligadas a uma instituição mantenedora, seja na esfera pública ou privada, organizadas e responsabilizadas pelo nível de ensino de acordo com o ente federado: municipal, estadual ou federal, e suas incumbências específicas. A gestão escolar da rede municipal foi instituída e mantida por um sistema próprio de ensino de responsabilidade própria da Semed/MC.

Até 2012, a educação de Mojuí dos Campos (vila pertencente ao município de Santarém) estava vinculada ao sistema municipal de ensino de Santarém, com sua rede de escolas organizada de acordo com a disposição da Secretaria Municipal de Educação e Desporto do referido município. Em 2013, com sua emancipação política, a Semed do município de Mojuí dos Campos, além dos desafios iniciais, organizou a rede de escolas sob sua responsabilidade. Naquele ano, a organização de seu sistema municipal de ensino continha 67 escolas pertencentes à rede municipal, incluindo o atendimento nas zonas rural e urbana, 00 da rede privada e 01 escola de ensino médio vinculada à 5^a Unidade Regional de Ensino, hoje chamada de Diretoria Regional de Ensino/DRE (2024), com sede no município de Santarém/PA. No decorrer da estruturação da secretaria de educação, a organização das escolas foi se aprimorando de acordo com suas necessidades e realidades, sendo que, de maneira geral, no período de 2013 a 2020, o número de escolas, evidenciado no Quadro 15, ficou assim estabelecido:

Quadro 15 – Quantitativo das unidades escolares (2013-2020)

ANOS	QUANTITATIVO DE UNIDADES ESCOLARES				
	Federal	Estadual	Municipal		Privada
			Zona Urbana	Zona Rural	
2013	---	01	4	63	---
2014	---	01	4	62	---
2015	---	01	4	60	---
2016	---	01	5	58	---
2017	---	01	5	58	---
2018	---	01	6	53	---
2019	---	01	6	52	---
2020	---	01	6	52	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir dos dados estatísticos fornecidos pela Semed/MC (2022).

O que nos chama atenção no quantitativo das unidades escolares municipais é a quantidade de escolas atendidas na zona rural. Vale ressaltar que não são todas as escolas da zona rural que têm sua autonomia administrativa, no sentido da legalidade da expedição da documentação dos alunos. São organizadas por polos, sendo a maioria vinculada a uma escola da zona urbana ou da zona rural.

Nota-se também o crescimento ou decréscimo do atendimento da rede municipal por escolas na zona urbana e na zona rural, o que corrobora a afirmação de que o município, mesmo depois de 12 anos de sua emancipação, ainda possui fortes características rurais, a começar pelo número de escolas urbanas.

A distribuição e o atendimento das escolas na rede municipal foram organizados de acordo com polos, existindo uma escola-sede responsável pela gestão pedagógica, financeira, administrativa e jurídica das escolas sob sua responsabilidade. No período de 2013 a 2020, a cada ano letivo, esses polos sofriam variações quanto ao número de polos e a quantidade de escolas agregadas à sede, o que é demonstrado no Quadro 16:

Quadro 16 – Quantitativo das escolas-polo e localização (2013-2020)

ANO	N. DE ESCOLAS-POLO	N. DE ESCOLAS-POLO E LOCALIZAÇÃO
2013	12	03 ZU ³⁷
		09 ZR ³⁸
2014	14	03 ZU
		11 ZR
2015	14	03 ZU
		11 ZR
2016	15	04 ZU
		11 ZR
2017	16	05 ZU
		11 ZR
2018	17	05 ZU
		12 ZR
2019	16	05 ZU
		11 ZR
2020	16	05 ZU
		11 ZR

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) a partir dos dados estatísticos fornecidos pela Semed/MC (2022).

Em 2013, ainda de acordo com as estatísticas escolares, foram atendidos um total de 5.008 alunos nas 67 escolas municipais. Das 67 escolas, os níveis oferecidos foram:

Quadro 17 – Número de escolas e níveis atendidos

QUANTITATIVO DE ESCOLAS	NÍVEIS DE ENSINO ATENDIDOS
66	Ensino Fundamental de 9 anos
21	Ensino Fundamental de 8 anos
21	Ensino Fundamental de 5 ^a a 8 ^a séries
19	Educação Infantil Pré-Escolar
10	Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir dos dados estatísticos fornecidos pela Semed/MC (2022).

Constata-se, no Quadro 17, que o município assumiu o ensino em sua atuação prioritária, porém, na educação infantil, atendeu somente à pré-escola e ofereceu completamente o ensino fundamental.

³⁷ ZU corresponde à Zona Urbana.

³⁸ ZR corresponde à Zona Rural.

Mesmo diante da possibilidade do regime de colaboração entre os entes federados no que concerne à atuação prioritária do ensino fundamental, que não é de responsabilidade exclusiva de um ou outro sistema educacional, a Semed assumiu em seu sistema municipal a educação infantil, de forma parcial atendendo somente a pré-escola, e o ensino fundamental completo, contando uma escola estadual que atendia ao ensino médio, ainda sob responsabilidade da 5ª Unidade Regional de Educação com sede no município de Santarém. Nesse sentido, o ensino médio era oferecido pela rede estadual de ensino e possuía somente uma escola, ainda sob jurisdição do município de Santarém/PA.

Sobre a evolução das matrículas, apresentamos dados gerais do período de 2013 a 2020, que mostra o número de alunos atendidos anualmente. No Quadro 18, referente ao número de matrículas por zonas, constatamos com relação à zona rural um número de unidades escolares superior da zona urbana, levando em consideração a divisão territorial do município, já demonstrada na Imagem 2, e no quantitativo das escolas por zona. Observamos também que o número de matrículas em seu total geral permanece equilibrado com poucas diferenças, mas em constante acréscimo no número de alunos.

Quadro 18 – Número de matrículas do município de Mojuí dos Campos/PA (2013-2020)

ZONAS	NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE MATRÍCULAS							
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Zona Urbana	Educação Infantil	247	242	243	262	273	299	308	340
	Ensino Fundamental	1.560	1.574	1.615	1.609	1.751	1.793	1.825	1.779
Zona Rural	Educação Infantil	221	255	237	287	360	325	313	313
	Ensino Fundamental	2.503	2.380	2.436	2.230	2.401	2.369	2.275	2.082
Total geral:		4.531	4.451	4.531	4.388	4.785	4.786	4.721	4.514

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir do Censo Escolar/Inep.

Pelas pesquisas realizadas no Censo Escolar/Inep, podemos identificar que as modalidades de ensino ofertadas pelo município de Mojuí dos Campos, no período de recorte da pesquisa, foram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No Quadro 19, demonstramos os alunos atendidos nas referidas modalidades:

Quadro 19 – Matrículas por modalidades de ensino (2013-2020)

MODALIDADES	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Educação de Jovens e Adultos	9	16	13	7	2	--	--	--	47
Educação Especial	76	85	82	112	137	157	195	181	1.025
Educação do Campo	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Educação Profissionalizante	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Educação a Distância	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir do Censo Escolar/Inep.

De acordo com a pesquisa, a EJA foi regredindo, sendo extinta a partir de 2019 e, atualmente, o município não oferece mais a modalidade, que tem o caráter de suplência, habilitando para a continuidade no ensino. De acordo com a LDB/1996, a EJA se faz necessária para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade em seus estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada.

Assim, podemos inferir que o município conseguiu atingir a correção de fluxo necessária para a eliminação da modalidade na rede de ensino.

De modo mais detalhado, agrupamos informações na Tabela 3 para que possamos visualizar, sinteticamente, o número de matrícula por nível de ensino e modalidade atendida:

Tabela 3 – Número de matrículas total do município de Mojuí dos Campos/PA – Censo Escolar (2013-2020)

NÍVEL DE ENSINO	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
CRECHE	0	0	---	---	---	---	---	---
PRÉ-ESCOLA	467	495	476	540	623	616	614	642
1ª a 4ª Anos Iniciais	2.483	2.317	2.395	2.230	2.169	2.178	2.006	1.902
5ª a 8ª Anos Finais	1.513	1.563	1.578	1.506	1.863	1.851	1.920	1.805
EJA Fundamental	304	320	162	82	55	21	---	---
Ensino Médio	655	650	656	677	610	720	781	1.037
CRECHE	0	0	---	---	---	---	---	---
PRÉ-ESCOLA	1	2	4	9	10	8	7	11
1ª a 4ª Anos Iniciais	54	55	54	68	72	78	107	79
5ª a 8ª Anos Finais	13	19	24	35	48	55	67	75
EJA Fundamental	9	16	13	7	2	---	---	---
Ensino Médio	8	9	---	---	7	16	14	16
TOTAL	5.507	5.446	5.362	5.154	5.459	5.543	5.516	5.567

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir do Censo Escolar/Inep.

Podemos constatar, pelo número de matrículas, como a política educacional foi acontecendo na história do município. De 2013 a 2014, após cinco anos da publicação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos e determina a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade, observamos a coexistência dos dois sistemas: o de oito anos/séries e o de nove anos/anos até a terminalidade do sistema de oito anos que, em 2016, deixa de existir na rede municipal de ensino. Apresentamos o comparativo do ensino de oito e nove anos:

Quadro 20 – Comparativo das mudanças na organização do ensino de nove anos na educação básica

EDUCAÇÃO INFANTIL		8 ANOS	9 ANOS	ATUAÇÃO PRIORITÁRIA		
	CRECHE	0 a 3 anos	0 a 3 anos	MUNICÍPIO		
	PRÉ-ESCOLA	3 a 6 anos	4 a 5 anos			
ENSINO FUNDAMENTAL	1º/º	SÉRIES INICIAIS	7 anos	ANOS INICIAIS	MUNICÍPIO, ESTADO E DISTRITO FEDERAL	
	2º/º		8 anos			
	3º/º		9 anos			
	4º/º		10 anos			
	5º/º	SÉRIES FINAIS	11 anos	ANOS FINAIS		
	6º/º		12 anos			
	7º/º		13 anos			
	8º/º		14 anos			
	9º/º		xxxxxxxxxxxx	14 anos		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021) a partir da Lei n. 9.394/96 e Lei n. 11.274/06.

Em consequência dessa lei, a Educação Infantil também sofre alterações, pois antes o atendimento era de zero a três anos na creche e de quatro a seis na pré-escola, e, a partir do ensino fundamental de nove anos, o atendimento ficou de zero a três anos para a creche e de quatro a cinco anos para a pré-escola. No entanto, é importante ressaltar, retomando a CF de 1988, em seu artigo 208, que ela reafirma o dever do Estado para com a educação mediante garantias de prover e ordenar o atendimento educacional. A legislação não assegura o direito público e subjetivo à fase da educação infantil que corresponde à creche (Assis, 2016). Assis afirma que:

Na Constituição brasileira o direito público subjetivo está presente no parágrafo primeiro do artigo 208 com a seguinte redação: ‘O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo’. Da leitura do parágrafo podemos identificar que existe duas características cumulativas que determinam qual educação é direito público subjetivo, quais sejam: ser obrigatório e ser gratuito (2016, p. 44).

Assim, temos expressado no artigo 208, além do que já foi discutido, no inciso I, que “[...] a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso em idade própria” (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009) (Brasil, 1988), deixando clara a faixa etária de atendimento.

Na Tabela 4, abaixo, apontamos os resultados do rendimento escolar:

Tabela 4 – Taxa de matrícula e rendimento escolar do ensino fundamental em Mojuí dos Campos/PA (2013-2020)

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL							
	ENSINO BÁSICO (ANOS INICIAIS)				ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)			
	MAT.	APR.	REP.	DES.	MAT.	APR.	REP.	DES.
2013	2.483	93,6	5,2	1,2	1.513	91,4	5	3,6
2014	2.317	91,6	7,6	0,8	1.563	91,1	6,4	2,5
2015	2.395	92,4	6,0	1,6	1.578	91,3	5,3	3,4
2016	2.230	91,7	7,3	1,0	1.506	91,2	6,0	2,8
2017	2.169	94,2	5,5	0,3	1.863	92,9	5,0	2,1
2018	2.178	93,5	6,0	0,5	1.851	93,2	6,1	0,7
2019	2.006	94,4	5,5	0,1	1.920	93,1	6,1	0,8
2020	1.902	99,9	0,0	0,1	1.805	99,9	0,1	0,0
TOTAL DE MATRÍCULAS	17.680				13.599			

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep).

Conjuntamente às taxas de matrícula e rendimento escolar, apresenta-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Iddeb), que incorporou as avaliações já realizadas a partir de 1990 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e se constitui na política de avaliação do ensino brasileiro, que perpassa a educação básica e o ensino superior enquanto instrumento de levantamento de dados estatísticos que fornecem diagnóstico educacional visando a formulação de políticas públicas, consolidando a cultura das avaliações externas ou avaliações em larga escala nas instituições educacionais.

Dentre os desafios da avaliação do rendimento, somente por intermédio do Saeb está o de não utilizar exclusivamente o instrumento das avaliações/provas para responsabilizar a comunidade escolar pelos resultados oficiais das escolas, haja vista que para compreender os aspectos pedagógicos e, consequentemente, o diagnóstico da educação básica que gera uma classificação, oficializando um ranking, que é o Iddeb, é necessário ir além e compreender aspectos que estão por detrás das políticas que deram origem à institucionalização de avaliações que levam em consideração somente o quantitativo de conteúdo apreendido pelo aluno.

Dessa maneira, é considerável salientar que:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir

destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola (Freitas, 2014, p. 1092).

No entanto, Barbosa e Mello (2015, p. 107) nos chamam a atenção para o fato de que

[...] apesar das críticas e diante das limitações desse indicador, acredita-se que eles fornecem informações importantes sobre as escolas, sobretudo, porque tem sido um instrumento que consegue gerar dados para grande parte das escolas brasileiras em todos os estados e quase na totalidade dos municípios.

Nesse sentido, faz-se necessário apontar o progresso nos índices do rendimento escolar aferido pela avaliação em larga escala Saeb que, a partir dos resultados, gera o Ideb do município em que a pesquisa está sendo realizada, mesmo considerando que existem muitos aspectos observados, não somente a avaliação em si, mas as instituições escolares como um todo, mediante suas singularidades: administrativa, pedagógica, índices do rendimento escolar, aprovação, reprovação e evasão dentre outros.

Quadro 21 – Ideb referente aos anos iniciais 4^a série/5^º ano, metas projetadas e observadas do município de Mojuí dos Campos/PA

ANOS	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				
	2013	2015	2017	2019	2021	2013	2015	2017	2019	2021
METAS PROJETADAS	XX ³⁹	4,4	4,7	5,0	5,3	XX ⁴⁰	3,8	4,0	4,3	4,5
IDEB OBSERVADO	4,1	4,7	5,0	5,0	4,9	3,5	3,8	4,2	4,2	4,4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir do Ideb/Inep.

A avaliação, de acordo com o Ideb, revela que os resultados, apesar de ser um município em fase de organização, apresenta índices dentro das metas estabelecidas e, na sequência, em 2015, apresenta um crescimento e se estabiliza nos anos subsequentes.

Outro fator que chama a atenção é o fato de que, mesmo sob responsabilidade exclusiva do município, a educação infantil só é contemplada no atendimento da pré-

³⁹ Sem projeção para este ano por conta de as estimativas de projeção terem sido feitas antes da autonomia política do município de Mojuí dos Campos.

⁴⁰ Sem projeção para este ano por conta de as estimativas de projeção terem sido feitas antes da autonomia política do município de Mojuí dos Campos.

escola e, pelas estatísticas oficiais, o atendimento de creche não acontece. Porém, de acordo com as discussões anteriores sobre a creche e o direito público e subjetivo que enfatiza a não obrigatoriedade do atendimento à creche enquanto a responsabilidade primeira dos entes federados não estiver alcançada, Assis analisa que:

[...] a atenção municipal com a educação será voltada para o que está identificado como público subjetivo, por que obrigatório e gratuito, cuidando de oferecer primeiro a pré-escola e o Ensino Fundamental, alcançando a universalização, para depois concentrar esforços na creche (2016, p. 47).

É claro que a legislação não impede que o município ofereça a etapa da educação infantil completa: creche e pré-escola, contudo, se o município ainda não tem estrutura e condições adequadas ao oferecimento de creche, como é o caso do município estudado, oferecê-la de qualquer modo também se caracteriza como um ato de irresponsabilidade para com a formação do educando e compromete o ensino. Porém,

O reconhecimento de que, legalmente, a creche não se enquadra em direito público e subjetivo não tem a intenção de convencer de que esta etapa não deve ser reclamada como direito, tampouco que deva contentar-se com sua efetivação fora do escopo do direito público subjetivo; pelo contrário. É por identificarmos a limitação da lei, que podemos discutir a melhor maneira de efetivar e garantir um direito (ASSIS, 2016, p. 50).

Um outro desafio encontrado pela Secretaria de Educação foi a reorganização de seus documentos curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 e implementada nos anos subsequentes, iniciando gradativamente com a educação infantil de maneira indispensável em 2020, que não chegou a acontecer por conta da pandemia de Covid-19, no início de 2020.

Diante do contexto apresentado, observamos que com a autonomia política e administrativa institucionalizada pelo município de Mojuí dos Campos/PA, estende-se a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional sem, no entanto, deixar de fazer a adesão ao proposto pela esfera estadual e federal, influenciando e sendo influenciado pelas políticas nacionais.

4 AÇÕES INDUTORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO NAS UNIDADES ESCOLARES DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PA

Nesta seção, apresentamos as ações para a efetivação da educação integral nas unidades escolares de Mojuí dos Campos. Trata-se de estudo desenvolvido em três escolas que implementaram programas e projetos relacionados a ações pedagógicas, as dificuldades e contribuições da implementação na perspectiva dos diretores escolares. Inicialmente, é apresentada a caracterização das unidades escolares e o perfil dos participantes (4.1 e 4.2). No item 4.3 temos o processo de efetivação das ações de educação integral com a adesão aos programas de fomento e as ações pedagógicas. Seguimos com as categorias que emergiram das entrevistas: concepção e infraestrutura e finalizamos com os condicionantes e contribuições do PME e PNME nas escolas pesquisadas.

4.1 As unidades escolares – caracterização

As escolas que fazem parte desta investigação a partir dos critérios estabelecidos no percurso metodológico no município de Mojuí dos Campos estão localizadas no espaço populacional denominado zona urbana, e desenvolveram o PME e PNME por um período de cinco anos consecutivos no ensino fundamental. Lembramos que o recorte temporal da pesquisa foi de 2013 a 2020, entretanto, em 2020 todas as atividades presenciais foram interrompidas devido à Covid-19⁴¹. São três escolas: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ipiranga, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nogueirão e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental União⁴².

Fazendo memória do percurso metodológico, enfatizamos que todos os contatos para a realização da pesquisa foram intermediados pela Semed/MC, agendados por meio de ofícios protocolados na secretaria ou enviado por meio de correspondência eletrônica (e-mail). Dentre as solicitações temos visita às escolas

⁴¹ Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, em que qualquer pessoa pode adoecer com Covid-19 e ficar gravemente doente ou morrer em qualquer idade. A epidemia começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, mas rapidamente se espalhou pelo mundo. Ver mais informações em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1.

para apresentação do projeto e entrevistas semiestruturadas, assim como consulta aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e documentos relacionados aos programas pesquisados no recorte temporal (2013 a 2020). Para a realização da pesquisa *in loco* houve a necessidade de enviar previamente a solicitação para a Semed/MC no intento de agendar e repassar preliminarmente o teor do encontro.

Nas visitas direcionadas à coleta de informações nos documentos em abril de 2024 não foi possível realizar a pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental União com relação ao PPP, pois o colégio estava em período de reforma estrutural em seu prédio, contratempo que foi solucionado com a alternativa de realizar a investigação no Conselho Municipal de Santarém/PA (CME/STM/PA), haja vista que nesse período a regularização das escolas exigia que o PPP estivesse sob sua responsabilidade, que poderia ou conceder autorização para o funcionamento dos educandários.

A Escola Ipiranga, em seu Projeto Político-Pedagógico (2014-2017) apresenta uma visão geral de seu contexto histórico. A Escola Ipiranga foi constituída em 1965, mas iniciou suas atividades escolares oficialmente em 1969, com sete turmas funcionando regularmente. De acordo com registros encontrados no PPP da referida escola, em 2002 foi construído um novo prédio, com o acréscimo de oito salas de aula e a ampliação de outros espaços em virtude da necessidade gerada pelo aumento populacional da região. No entanto, o novo prédio não foi suficiente para atender à demanda, sendo que a alternativa encontrada foi dividir o quantitativo de alunos divididos em Prédio 1 e Prédio 2, organizando-se nos dois locais para o atendimento da Educação Infantil (somente pré-escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A EJA ocorria no período diurno com turmas de 4^a etapa ofertadas no período noturno. Atualmente⁴³ (2023) a escola atendia ao ensino fundamental completo e à modalidade de educação especial.

Em conformidade com as estatísticas da Secretaria Municipal de Educação Semed/MC, a escola conviveu com o Ensino Fundamental de oito a nove anos até 2014 e ofertou a modalidade de EJA até o ano de 2017, continuando a ofertar regularmente a educação infantil com a pré-escola até o ano de 2019. Além dessa organização, a Escola Ipiranga também era polo de salas anexas pelo sistema de nucleação que, de acordo com o número de alunos e o nível de aprendizagem,

⁴³ Consideramos como referência, atualmente, o ano de 2023, pela necessidade de fechar o período da pesquisa, além do recorte temporal, pela importância das informações.

poderiam ser estruturadas em turmas regulares ou multisseriadas. Em 2023, a escola atendia o Ensino Fundamental Anos Finais e a modalidade de educação especial.

A Escola Nogueirão, de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (2018-2020), iniciou suas atividades em fevereiro de 1994. Sua estrutura, assim como a oferta de ensino, foi aumentando gradativamente de acordo com a demanda identificada. Inicialmente ofertou o ensino de 1^a a 4^a séries e dez anos, em 2008, de 1^a a 8^a séries, que culminou com o início do ensino fundamental de nove anos, que, de acordo com as estatísticas municipais, coexistiram os dois ensinos fundamentais de oito e de nove anos até 2014.

Em 2002, iniciou a oferta na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1^a a 4^a etapas até o ano de 2018. Ainda em 2002, de acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação C.E.E. n. 626, de 2 de outubro de 1996, que instituiu o sistema de nucleação, ainda sob jurisdição de Santarém, a escola tornou-se polo, recebendo 13 escolas anexas, todas com classes multisseriadas, localizadas tanto em comunidades vizinhas próximas quanto mais afastadas do polo. Atualmente (2023) a escola atende a educação infantil (pré-escola), ensino fundamental completo e a modalidade de educação especial.

Nos documentos arquivados no CME Santarém/PA, foi possível identificar que a Escola União foi construída em 1984 e somente em 1985 passou a funcionar com turmas próprias, oferecendo ensino de 1^a a 4^a séries. Em 1995, ampliou seu ensino com a oferta de uma turma de educação infantil, o ensino de 5^a a 8^a series e supletivo. Em 2001, de acordo com a demanda apresentada, também inicia o atendimento de escolas anexas, tornando-se polo de acordo com o sistema de nucleação de Semed/Santarém, pois ainda atende a educação infantil (pré-escola), o fundamental completo e a modalidade de educação especial.

As referidas escolas estavam localizadas em bairros no centro do município e atendiam a um quantitativo de 2.019 alunos no polo em 2013. No entanto, evidenciamos uma peculiaridade do município que influencia na disposição e organização das escolas: o fato de que mesmo a escola estando localizada na zona urbana, muitos de seus alunos não eram moradores dessa zona do município, residindo em áreas afastadas além das escolas vinculadas, que com exceção de uma eram todas pertencentes à zona rural, sendo dependentes da organização e do trabalho pedagógico, vinculadas à escola-polo na região urbana em virtude da expedição da documentação escolar, como podemos visualizar na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Número de alunos atendidos nas escolas-polo e suas escolas vinculadas

ESCOLAS POLO E VINCULADAS	ESPAÇOS POPULACIONAIS	TOTAL DO ENS.FUND. 9 E 8 ANOS	CRECHE	PRÉ- ESCOLA	EJA	TOTAL GERAL
1 ESCOLA POLO IPIRANGA	U	664	00	75	79	818
2 ESCOLA VINCULADA	U	43	00	9	26	78
3 ESCOLA VINCULADA	R	00	00	07	00	07
4 ESCOLA VINCULADA	R	16	00	07	00	23
5 ESCOLA VINCULADA	R	17	00	00	00	17
6 ESCOLA VINCULADA	R	63	00	31	00	94
TOTAL DE ALUNOS						1.037
1 ESCOLA POLO NOGUEIRÃO	U	384	00	116	63	563
2 ESCOLA VINCULADA	R	134	00	27	17	178
3 ESCOLA VINCULADA	R	09	00	00	00	09
4 ESCOLA VINCULADA	R	15	00	00	00	15
5 ESCOLA VINCULADA	R	09	00	00	00	09
6 ESCOLA VINCULADA	R	09	00	00	00	09
7 ESCOLA VINCULADA	R	11	00	00	00	11
8 ESCOLA VINCULADA	R	20	00	00	00	20
TOTAL DE ALUNOS						814
1 ESCOLA POLO	U	478	00	75	85	638
2 ESCOLA VINCULADA	R	07	00	00	00	07
3 ESCOLA VINCULADA	R	13	00	00	00	13
4 ESCOLA VINCULADA	R	06	00	00	18	24
TOTAL DE ALUNOS						682
TOTAL GERAL NAS ESCOLAS POLO						2.019

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir dos dados estatísticos fornecidos pela Semed/Mojuí dos Campos (2022).

Conforme pesquisa realizada por Souza (2019), o sistema de nucleação faz parte das reformas educacionais de 1990, amplamente difundido como alternativa substitutiva das classes multisseriadas. De acordo com o estudo,

O argumento utilizado pelos governantes é que o processo de nucleação visa à construção e/ou reforma de escolas com melhores estruturas físicas,

contratação de professores de nível superior, aquisição de mobiliários e materiais pedagógicos e, consequentemente, o deslocamento dos alunos das pequenas comunidades para escolas-núcleos, em que os alunos são organizados em classe de acordo com a faixa etária. Porém, nem sempre esta realidade pode ser comprovada na prática (Souza, 2019, p. 76).

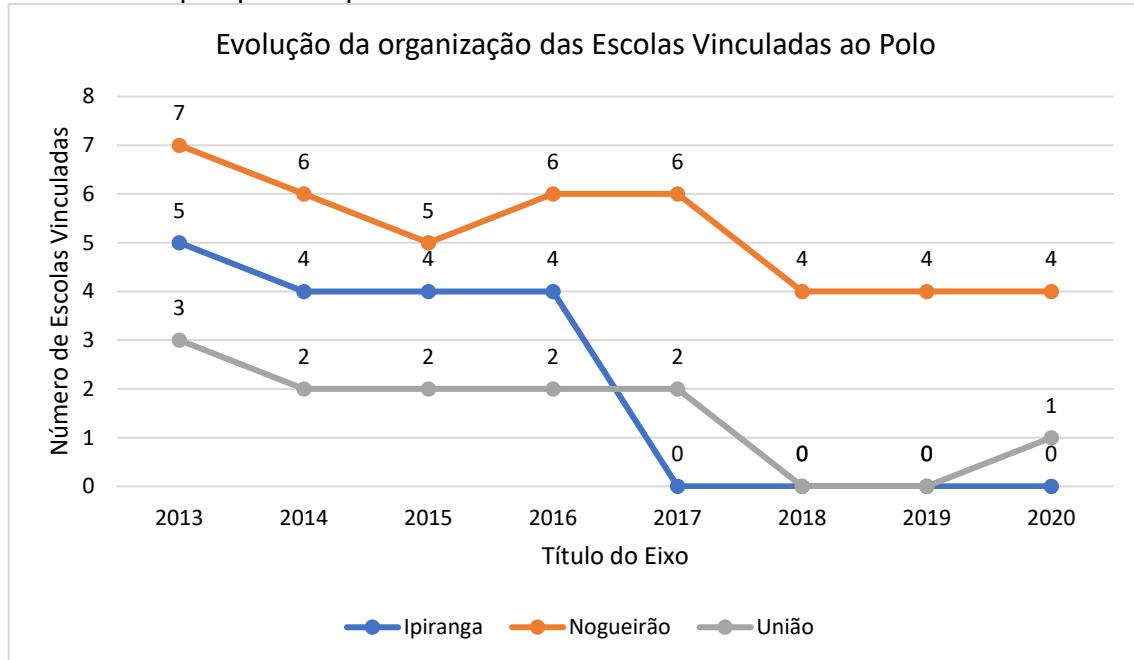
Nesse sentido, a realidade do município de Mojuí dos Campos, com uma grande variedade de pequenas comunidades, foi sua reorganização pré-existente desde quando o município foi ligado à Semed/STM, reorganização fundamentada no argumento de melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos dados tabulados, as informações da Tabela 5 referentes ao ano de 2013 permitem inferir a análise de alguns pontos em comum, tais como:

- ✓ antes da emancipação do município as escolas já atendiam aos alunos de Mojuí dos Campos, ligadas ao Sistema Municipal de Ensino de Santarém/PA, pois Mojuí dos Campos ainda é considerado região de colônia (zona rural) desse município.
- ✓ em 2013 as escolas pesquisadas eram as únicas escolas consideradas polo, pertencentes à zona urbana do município;
- ✓ passaram por um processo de transição da política nacional da ampliação do tempo de oito para nove anos na escola;
- ✓ em 2012 iniciou o atendimento à educação infantil, somente com a oferta da pré-escola;
- ✓ ofereciam a Educação Infantil (somente pré-escola) e Ensino Fundamental, devido à demanda provocada pela população em idade escolar;
- ✓ essa condição de escola-polo permaneceu mesmo depois da emancipação do município de Mojuí dos Campos, variando somente a quantidade de escolas vinculadas.

Com o decorrer da estruturação da Semed/MC, escolas da zona rural foram buscando gradativamente sua autonomia a partir de suas autorizações próprias, algumas tornaram-se polo dentro da própria zona rural, por proximidade, e em consequência as escolas da zona urbana foram deixando sua condição de polo.

Gráfico 1 – Evolução da organização das escolas vinculadas às escolas-polo da pesquisa no período de 2013 a 2020

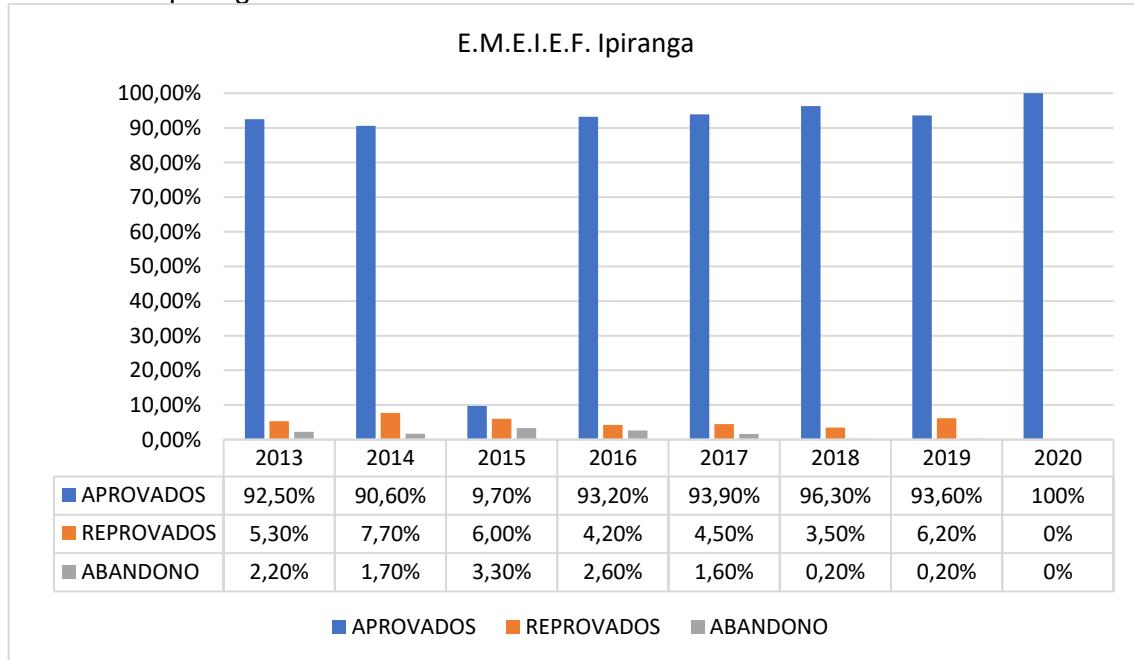


Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir dos dados fornecidos pela Semed/MC (2022).

Observamos no Gráfico 1 a organização do sistema de ensino no sentido de continuar com o sistema de nucleação das escolas devido a necessidade de garantir a educação mesmo nas áreas mais distantes geograficamente das unidades escolares já estabelecidas.

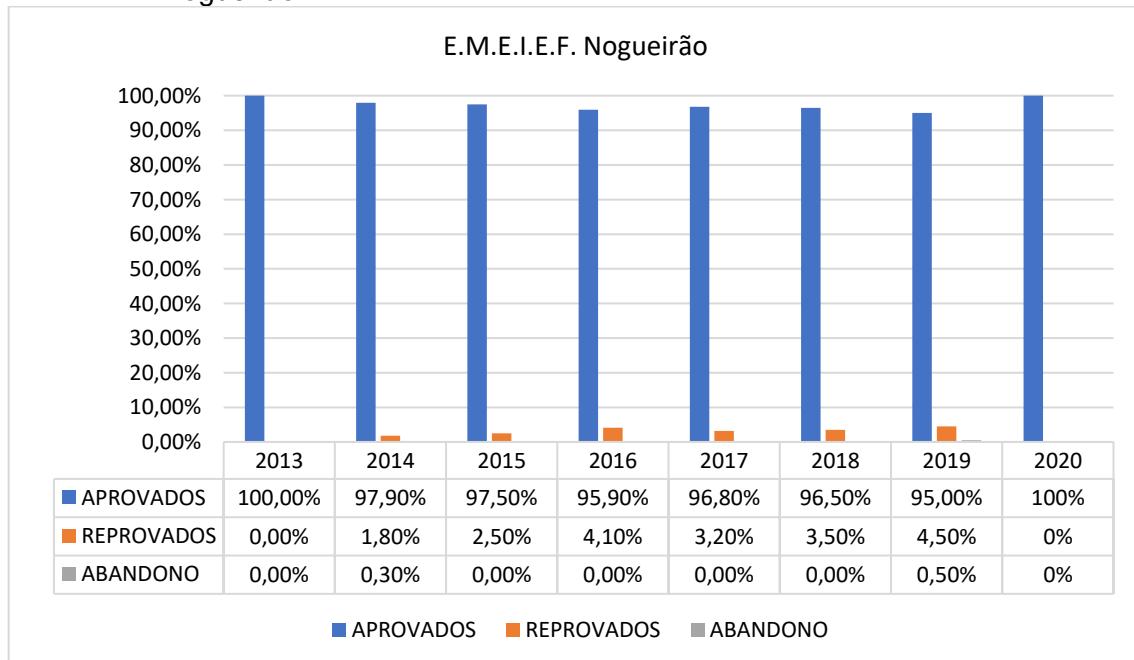
No que se refere ao movimento escolar nos anos da pesquisa apresentamos abaixo gráficos por escola com uma síntese com o intuito de acompanhar a evolução nas taxas de matrículas no período do recorte temporal da investigação:

Gráfico 2 – Taxas do Rendimento Escolar no período de 2013 a 2020 da E.M.E.I.E.F. Ipiranga



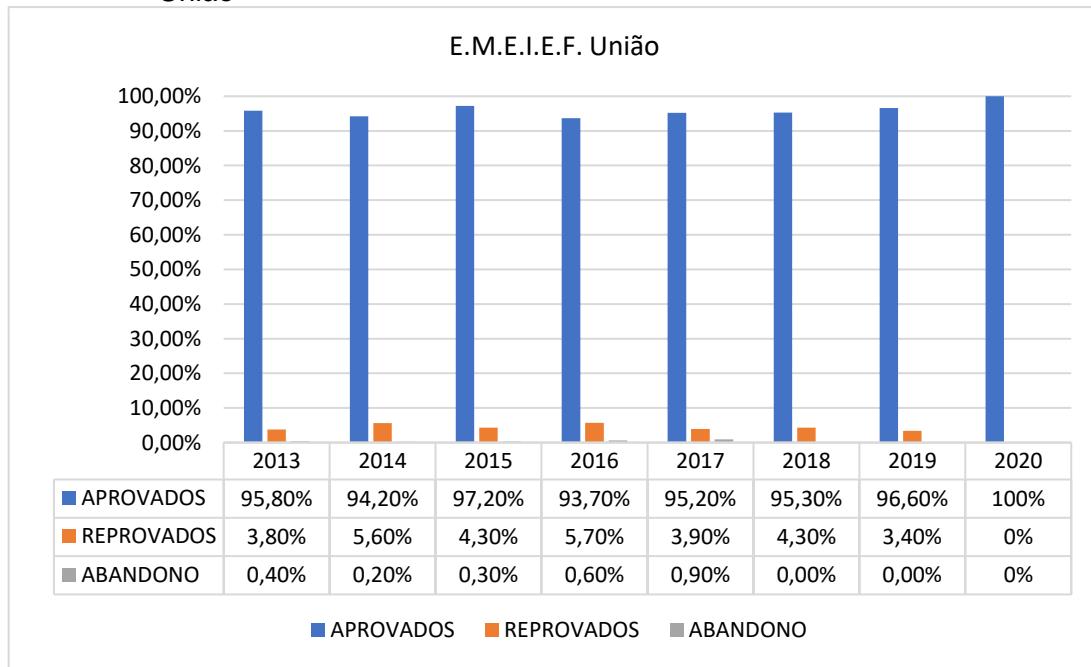
Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir do Censo Escolar/Inep.

Gráfico 3 – Taxas do Rendimento Escolar no período de 2013 a 2020 da E.M.E.I.E.F. Nogueirão



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir do Censo Escolar/Inep.

Gráfico 4 – Taxas do Rendimento Escolar no período de 2013 a 2020 da E.M.E.I.E.F. União



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir do Censo Escolar/Inep.

Os gráficos de número 2, 3 e 4 demonstram a evolução nos resultados de aprovação de alunos a partir de 90%, mostrando estabilidade no percentual de aprovação nas escolas mencionadas, com pouca variação. Entretanto, os baixos índices de reprovados e abandono, com algumas exceções, mesmo ínfimos, continuam constantes e representam perdas educacionais tanto para a escola quanto para a vida do aluno. Observa-se que em 2020, por ter sido esse um ano atípico na qual a maioria das escolas interromperam suas atividades presenciais em março em decorrência da Covid-19, e com o argumento de não prejudicar nenhum aluno ao final do ano, o governo estadual baixou a Resolução n. 20, de 18 de janeiro de 2021, do CEE/PA, a qual recomendava que os estabelecimentos de ensino do estado evitassem a retenção dos alunos no aluno letivo de 2020, aprovando todos os que estavam regularmente matriculados, orientação seguida por todos os municípios sob sua jurisdição. Em contraponto aos resultados apresentados, reitero a seguinte afirmativa:

[...] a competência desta [escola] continua a ser pautada pela capacidade de aprovar os alunos em exames, como se as crianças e os jovens devessem frequentar a instituição educativa não para aprenderem a cultura cumulada historicamente, de modo a formarem suas personalidades como cidadãos conscientes e autônomos e como pessoas aptas a aproveitarem a rica herança cultural da história, mas apenas para ‘tirarem nota’ e se treinarem

para responder aos testes que compõem os estúpidos vestibulares, ‘provões’ e assemelhados (Paro, 2001, p. 96).

Paro (2001) nos provoca a questionar o verdadeiro sentido da finalidade educacional, se a formação humana ou a formação para dar respostas e resultados ao que é exigido pelo sistema educacional ancorado em uma gestão de resultados, que no aspecto pedagógico busca a melhoria dos resultados em virtude do sistema de avaliação nacional que é o Saeb, criado em 1990. Resultados esses que, em conjunto com as informações obtidas no Censo Escolar sobre o rendimento, geram os dados de média de desempenho expressos no indicador denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Iddeb) criado em 2007⁴⁴.

Além do Iddeb desenvolvido para avaliar a educação brasileira, outras ações e programas também foram criados na política educacional em 2007. Desses inclui-se o PME, com o objetivo maior de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, ou seja, um programa com a finalidade de induzir a educação integral nas escolas públicas no ensino fundamental a partir de atividades; porém, a portaria descreve com detalhes no Art. 2º outras finalidades, dentre as quais destacamos o Inciso II, que diz: contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolar; que deixa claro no que publica o intuito de melhorar o processo de escolarização no ensino regular e consequentemente reverter os baixos índices de rendimento escolar apresentados no Saeb a nível nacional.

Em destaque, o Quadro 22, de acordo com os documentos instituintes dos dois programas, Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (PME), e Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016 (PNME), apresenta o comparativo relacionado às finalidades que demonstram o que eles têm em comum com a ampliação do tempo como exigência para o desenvolvimento das atividades socioeducativas nos incisos I (PME) e IV (PNME), suas diferenças principalmente quanto ao número de oficinas sugeridas, assim como a preocupação em elevar os índices do rendimento escolar destacada no inciso II.

⁴⁴ Ver: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20Iddeb%20%C3%A9%20calculado%20a,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(Saeb\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20Iddeb%20%C3%A9%20calculado%20a,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(Saeb).). Acesso em: 06 de set de 2024.

Quadro 22 – Comparativo das finalidades dos programas PME e PNME

	PME	PNME
FINALIDADES	<p>I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos ministérios integrantes do Programa;</p> <p>II – 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;</p> <p>III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou mobilidade reduzida;</p> <p>IV – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS;</p> <p>V – promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;</p> <p>VI – estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;</p> <p>VII – promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e a vida escolar; e</p> <p>VIII – prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.</p>	<p>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;</p> <p>II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;</p> <p>III – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e</p> <p>IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir das Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (PME), e Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016 (PNME).

Nesse sentido, é evidente que o conceito que perpassa o PME é diferente do conceito do PNME, iniciando pelos seus objetivos (resultados a serem alcançados) e endossado em suas finalidades (intenções que fundamentam os objetivos), em sua maioria distintas. Embora ambos tenham a intenção de melhoria dos resultados, o PME preserva em seus arcabouços legais, objetivos de ampliar o debate visando à época a construção de uma proposta de educação integral em tempo integral. O que demonstra uma proposta híbrida de formação em que “[...] por meio da Educação Integral, busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (Brasil, 2013, p. 4), ao mesmo tempo em que se rende a práticas educativas neoliberais quando em seus critérios também delimita o público atendido em prioritariamente escolas com baixo Ideb, visando a melhoria dos índices educacionais brasileiros, em que “[...] a tendência tem sido pela valorização de mecanismos de regulação da educação por resultados, mormente ancoradas na justificativa da necessidade de melhoria da qualidade da educação” (Lagares; Nardi, 2020, p. 198), bem mais explícito no novo formato que é o PNME.

São essas informações que repassadas aos executores da política precisam ser discutidas, analisadas e compreendidas para que a implementação aconteça de maneira consciente, o que demanda estudos e esclarecimentos contínuos dos participes, o que possibilita aprofundar os assuntos para além das diretrizes institucionais que concebe a política.

Estudos esses que perpassam a formação inicial ou continuada dos profissionais da educação como um todo e aqui em específico dos que atuam com a perspectiva da educação integral, pois:

[...] consideramos que toda formação deve ser voltada para esse objetivo, para possibilitar que a educação cumpra a sua função de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, que permita oferecer o melhor conhecimento aos educandos através dos conteúdos, projetos, programas, metodologia e formas de avaliação (Colares, Cardozo, Arruda, 2021, p. 1533).

Formação que se torna indispensável na compreensão e aperfeiçoamento da prática educativa, haja vista que o fomento à educação integral se consolida como uma política de educação em tempo integral de acordo com a Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa de Escola em Tempo Integral no Brasil.

4.2 Perfil dos participantes da pesquisa

As entrevistas semiestruturadas foram planejadas para serem realizadas com os diretores das escolas levando em consideração os seguintes critérios: diretores de escolas da zona urbana do ensino fundamental que trabalharam no mínimo cinco anos com os programas de fomento à educação integral estabelecidos para a investigação e explicitado na introdução⁴⁵. De acordo com as informações relatadas nas entrevistas, dos diretores atuais (desde 2021) que estavam na gestão no período da pesquisa, de 2013 a 2020, somente duas permaneciam no cargo.

Assim, contrariando o planejamento inicial sobre os participantes, não foi possível realizar a entrevista com uma diretora que estava de licença-saúde, logo, a entrevista foi realizada com a coordenadora pedagógica; uma diretora que havia assumido em 2021 a gestão da escola, porém, foi receptiva e nos atendeu com todas as informações de que dispunha, recorrendo à coordenação pedagógica para disponibilizar os dados e somente uma que permanecia na gestão desde quando o município de Mojuí dos Campos ainda integrava o município de Santarém.

No caso em questão, em que não foi possível entrevistar a diretora que estava de licença-saúde, as informações foram relatadas pela coordenadora pedagógica, fica evidente a necessidade de uma relação conjunta no desenvolvimento das ações da equipe gestora, tendo em vista o alcance dos objetivos escolares, sejam estas atividades-meios (organização) ou fins (pedagógica). Em apoio a essa argumentação, Paro assevera que:

[...] quando falamos estritamente na ação do diretor, ou do coordenador restringimos a ação diretiva, ou a ação coordenadora, apenas ao detentor de um cargo ou função, ao passo que, ao nos reportarmos à direção e à coordenação, abrimos mais o leque de possibilidades permitindo incluir todos os que atuam na escola como detentores de capacidades coordenadoras e diretivas e passíveis de exercer atividades, bem como assumir responsabilidades atinentes à coordenação e à direção (2001, p. 118).

Foi exatamente essa relação de cooperação entre as equipes gestoras que possibilitou conhecer as informações necessárias na busca dos dados da pesquisa. Os participantes eram todos do sexo feminino, no intervalo de 40 a 55 anos, com experiência profissional de no mínimo seis anos na equipe gestora, com exceção de

⁴⁵ Página 21.

uma diretora, que estava somente há um ano e seis meses na função de diretora, mas tendo bastante experiência docente.

Dentre as diversas responsabilidades do diretor na implementação das políticas públicas educacionais, no tocante à educação integral em tempo integral, o Passo a Passo do Mais Educação destacou que “[...] cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar, nas atividades com a comunidade escolar” (2013, p.17).

Assim, com base no relatado, apresentamos no Quadro 23 informações que nos fornecem uma visão geral do perfil dos participantes, da equipe gestora, e das siglas com as quais serão identificadas no decorrer do texto:

Quadro 23 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

CARGO/FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO ESCOLAR	CARACTERIZAÇÃO
Diretor Escolar 1 (D.E.1)	Escola Ipiranga	Tem 40 anos, com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar, atua há 12 anos na função de diretora da escola Ipiranga.
Coordenador Pedagógico 1 (CP)	Escola Nogueirão	Tem 48 anos, com formação em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar, atua há 28 anos na função de coordenadora pedagógica da Escola Nogueirão.
Diretor Escolar 2 (D.E. 2)	Escola União	Tem 55 anos, com formação em Biologia, especialização em Gestão Escolar, atua há um ano e seis meses na função de diretora na Escola União.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Com relação ao provimento na função de diretor escolar na Semed/MC, segundo a D.E. 1, essa assumiu o cargo na Escola Ipiranga na eleição municipal para diretores em Santarém, no ano de 2012, assim como os outros diretores pertencentes ainda à rede municipal de ensino de Santarém/PA. Em 2013, esses que vinham exercendo as atividades na gestão desde quando ainda eram ligadas à Semed/STM permaneceram durando os oito anos no governo de Jailson da Costa Alves (2013 a 2020), que resolveu estender os mandatos dos diretores à frente de unidades escolares em Mojuí dos Campos.

De acordo com os estudos apresentados por Paro (2003), o autor identifica de maneira geral três formas de provimento no cargo de diretor: nomeação por autoridade estatal, concurso e eleição. Nas três formas de provimento existem

características positivas e negativas, haja vista que não será o diretor que irá resolver todas as mazelas educacionais, mas deve ser garantido o processo de escolha da gestão, visto que “[...] a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso a população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões” (Paro, 2003, p. 27), assim, a eleição é considerada a mais apropriada enquanto instrumento democrático.

Nessa perspectiva, Paro insiste que “[...] o que se busca não é uma fórmula mágica para escolher bons diretores, mas sim o modo de provimento que garanta maior probabilidade de se escolher o melhor” (2003, p. 35). Escolha esta respaldada de preferência pela comunidade escolar e local.

Em Mojuí dos Campos esse processo de escolha ficou estabelecido legalmente:

§3º - A escolha dos diretores nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal poderá ser feita através de eleição direta e secreta com a participação de toda a comunidade escolar, assim entendida: o universo de professores e especialistas, funcionários não docentes, alunos e seus responsáveis (LOM, 2013, p. 91).

Em seguida, o PME/MC reafirma que tem como meta:

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 (2015, s. p.).

No entanto, o mesmo documento justifica que,

Por se tratar de um município recém-criado, Mojuí dos Campos ainda está em fase de estruturação educacional, ou seja, o município ainda não conseguiu normatizar a lei do sistema educacional, um dos primeiros passos para uma gestão democrática (PME/MC, 2015, s. p.).

Desse modo, apesar das indicações normativas específicas com relação ao provimento do cargo de diretor escolar, a eleição direta e secreta, com a participação da comunidade escolar, no período da pesquisa não foi realizado nenhum movimento no sentido de experimentar a eleição direta para diretores.

4.3 O processo de efetivação das ações de educação integral

Dentre as ações indutoras de educação integral em tempo integral, o município de Mojuí dos Campos desenvolveu em jornada ampliada o Programa Mais Educação (PME) e o Novo Mais Educação (PNME)⁴⁶, programas que buscavam fomentar atividades pedagógicas que tivessem influência direta no aprendizado dos alunos. O PME iniciou nas escolas de Mojuí dos Campos em 2009, enquanto essas ainda faziam parte de Santarém e nos anos subsequentes só deram continuidade à organização que já existia, porém sob a responsabilidade da Semed/MC.

4.3.1 A adesão do PME e o PNME

O município de Mojuí dos Campos, que já vinha desenvolvendo atividades do PME desde 2009, bem antes de sua emancipação, regulamentou suas iniciativas de fomento à educação integral por intermédio de seu Plano Municipal de Educação PME/MC em vigor no período de 2015 a 2025, em sua Meta 6, que repetia a Meta 6 determinada no PNE (2014-2024). De acordo com o plano municipal, em 2015 a rede contava com 64 escolas em sua totalidade, das quais 23 atendiam ao PME, com o atendimento da jornada ampliada com duração de sete horas de atividades escolares. Em sua análise situacional também assegura que em 2013 o município atendeu a 1.045 alunos no PME e em 2014 aconteceu um acréscimo que elevou o número para 1.751, nas sete horas ofertadas.

Dessa forma, com relação à adesão, de acordo com a D.E.1⁴⁷, da Escola Ipiranga, os diretores das escolas da rede municipal contempladas foram informados da adesão ao PME pelo município de Santarém e que iriam receber a educação integral sem nenhuma formação prévia:

[...] nós fomos informados que a escola seria contemplada com a educação de tempo integral, foi um susto, [...] a escola não foi estruturada para receber a educação de tempo integral, nós tivemos que nos organizar, não foi só aqui a escola, eu acredito que o município de Santarém na época todo ele teve

⁴⁶ Quanto à nomenclatura usada pelo Ministério da Educação (MEC) sobre ações, programas, projetos e atividades, ela não faz uma definição exata sobre os termos e algumas situações utilizadas em seus relatórios como sinônimos. No entanto, reiteramos que em todas as normativas legais do Mais Educação este é definido como Programa.

⁴⁷ Ressaltamos que de acordo com a metodologia utilizada, um dos instrumentos foi entrevista, a qual foi posteriormente transcrita para subsidiar o desenvolvimento do trabalho.

que se reorganizar para receber educação de tempo integral (Diretora Escolar 1).

No relato da CP, a Escola Nogueirão foi diferente, a adesão foi realizada pela própria escola:

Eu sou muito curiosa para mexer em PDDE [...] eu vi que tinha uma inscrição que a Semed (Santarém) deveria fazer essa adesão, no momento em que foi feita a adesão, ela abriu para que a gente preparasse nosso plano de ação já lá dentro (sistema) e nós já tratamos de inserir os alunos, de sugerir coordenação, a Semed aderiu [...] nós não fomos convidados, nós procuramos e fomos atrás (Coordenadora Pedagógica).

Na Escola União, a diretora informou como aconteceu o processo de implementação, a partir das informações obtidas com a coordenadora pedagógica da época, pois ela não estava na escola nesse período. No entanto, os relatos demonstram que o PME também chegou de surpresa e mesmo no caso da escola que “correu atrás” não houve uma conversa de esclarecimento sobre a proposta, amadurecimento das condições para implementar o programa e no caso tanto da Escola Ipiranga quanto da Escola União nem a perspectiva da opção.

Podemos observar, pelo relato, que não houve discussão com a comunidade escolar para decidir se acatariam ou não participar tanto do PME quanto do PNME. Mesmo que a secretaria de educação fosse responsável pela adesão junto ao MEC, a opinião e a decisão das unidades escolares não foram respeitadas, pois não houve a consulta às escolas beneficiadas.

A consulta e a discussão com os partícipes do processo possibilitariam a compreensão da implementação e o desenvolvimento das políticas educacionais de forma consciente das ações e atividades ao que pretende. É necessário aprender a intencionalidade a que se propõe, e para isso é necessário estudar, discutir e analisar para se apropriar do porquê e do para quê, processo esse que se faz complementar ao ciclo das políticas públicas.

4.3.2 Ações pedagógicas

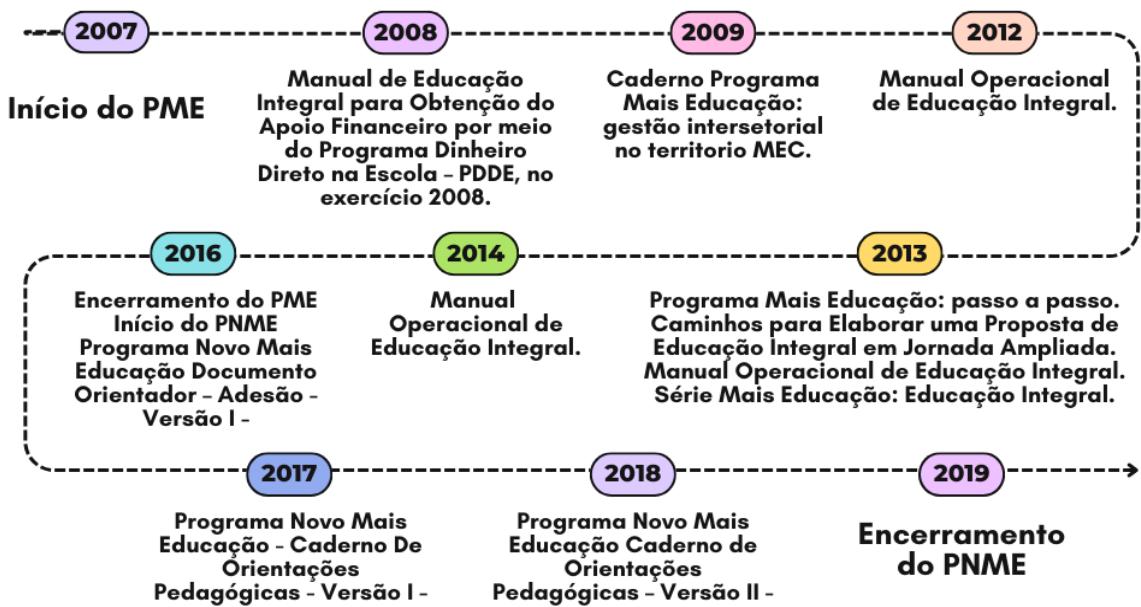
Nos programas PME (2013-2016) e PNME (2017-2019) em que se desenvolveram ações educativas com a ampliação do tempo, considerando educação integral em tempo integral em jornada ampliada, vários documentos norteadores

foram publicados com o intuito de nortear sua implementação e realização, pois a participação nos programas exigia que os municípios, assim como as secretarias de educação e as escolas fizessem sua adesão na ordem respectiva para estarem aptos.

Dentre vários documentos como resoluções, decretos, portarias e manuais publicados pelo MEC referentes ao PME e PNME que normatizavam e padronizavam sua execução, a Figura 9 mostra uma linha do tempo histórica, somente das publicações de criação e de orientação pedagógica, que é o foco desta seção.

Figura 9 – Linha do tempo das diretrizes institucionais pedagógicas

Documentos Instituintes e Pedagógicos: PME e PNME



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir dos documentos do MEC.

As experiências não somente da implementação como da efetivação demonstravam a necessidade de estabelecer e aprimorar os programas com manuais e cartilhas que traziam o embasamento legal e discussões acerca da educação integral que se propunha construir com a política recém-estabelecida, portanto, era comum a publicação de documentos e manuais operacionais (PME) e cadernos de orientações pedagógicas (PNME), como descrito na Figura 9, com o propósito de nortear a sua condução no sentido de padronizar de maneira geral sua implementação e desenvolvimento.

Foram vários os documentos publicados, porém, debruçar-nos-emos sobre os que conceberam a origem dos programas para descrever os macrocampos com suas respectivas atividades, conforme o Quadro 24:

Quadro 24 – Atividades definidas no PME e PNME (continua)

MACROCAMPoS	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
	ATIVIDADES	ATIVIDADES
1. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Matemática ✓ Letramento ✓ Ciências ✓ História e Geografia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Língua Portuguesa ✓ Matemática
2. MEIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Viveiro Educador ✓ Horta Escolar e/ou Comunitária ✓ Com-Vidas/Agenda 21 Escolar ✓ Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola ✓ Mudanças Ambientais Globais 	
3. ESPORTE E LAZER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recreação/Lazer ✓ Voleibol ✓ Basquete ✓ Futebol ✓ Futsal ✓ Handebol ✓ Tênis de Mesa ✓ Capoeira ✓ Judô ✓ Xadrez Tradicional ✓ Xadrez Virtual 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atletismo ✓ Badminton ✓ Basquete ✓ Futebol ✓ Futsal ✓ Handebol ✓ Natação ✓ Tênis de Campo ✓ Tênis de Mesa ✓ Voleibol ✓ Vôlei de Praia ✓ Capoeira ✓ Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual ✓ Judô, Karatê ✓ Luta Olímpica ✓ Taekwondo ✓ Ginástica Rítmica
4. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Direitos Humanos, Ética e Cidadania ✓ Relações Étnico-Raciais ✓ Relações no Campo ✓ Diversidade Sexual e Gênero ✓ Direitos de Crianças e Adolescentes ✓ Culturas e Identidades Indígenas 	

Quadro 24 – Atividades definidas no PME e PNME (continuação)

MACROCAMPoS	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
	ATIVIDADES	ATIVIDADES
5. CULTURA E ARTES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura ✓ Banda/Fanfarra ✓ Canto Coral ✓ Hip Hop ✓ Danças ✓ Teatro ✓ Pintura ✓ Grafite ✓ Desenho ✓ Escultura ✓ Rádio Escolar (kit básico) ✓ Jornal Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Artesanato ✓ Iniciação Musical/Banda/Canto Coral ✓ Cineclube ✓ Dança ✓ Desenho ✓ Educação Patrimonial ✓ Escultura/Cerâmica ✓ Leitura ✓ Pintura ✓ Teatro/Práticas Circenses
6. INCLUSÃO DIGITAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Software Educacional ✓ Informática e Tecnologia da Informação 	
7. SAÚDE, ALIMENTAÇÃO E PREVENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alimentação ✓ Higiene ✓ Direitos Sexuais e Reprodutivos 	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos documentos orientadores do PME (2008) e PNME (2016).

No geral e de acordo com os documentos as atividades poderiam ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço educacional por meio de parcerias, ou seja, tanto no âmbito dos entes federados quanto no de instituições diversas, assim como no das comunitárias, tendo o intuito de implementar o PNE ou o PNME, orientação que também estava contida no PME/MC, Meta 6, Estratégia 6.3 e 6.4, alinhadas aos pressupostos de a educação integral, na publicação Caminhos, elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (2013), que buscava a articulação e a aproximação com a comunidade, considerando que

A educação não se esgota no espaço físico da escola, nem no tempo de 4 ou 7 horas a mais. A educação realiza seu compromisso ético com a inclusão social quando se promovem **articulações e convivência entre os programas** e serviços públicos, entre organizações governamentais e não-governamentais, entre espaços escolares e não-escolares (Brasil, 2013, p. 39, grifo do autor).

Das atividades socioeducativas apresentadas no Quadro 24, o PME demonstrou variedade a partir dos macrocampos referenciais, enquanto o PNME, além de condensar os macrocampos, o acompanhamento pedagógico passou a ser obrigatório limitado a dois componentes curriculares, de língua portuguesa e matemática, além de continuar a oferecer nas atividades complementares, as opções

de cultura, artes e esporte e lazer. A ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática advém da necessidade de preparação cujo foco é orientado como uma estratégia pedagógica para ter sucesso nas avaliações externas enquanto aprovação exitosa nas avaliações em larga escala realizadas pelo Saeb e utilizadas como indicadores de qualidade educacional.

Diante da relação das atividades, a comunidade escolar estava responsável por fazer a escolha das quais elas se desenvolveriam, com exceção do PNME, nas quais as de acompanhamento pedagógico eram obrigatórias, posto que se conclui que deveriam influenciar diretamente no rendimento escolar.

Entretanto, em relatório técnico-científico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em relação ao PNME, a Semed/MC descreve:

No momento de realizar a escolha das atividades, de acordo com a SEMED, os diretores das escolas foram orientados que deveriam levar em consideração não somente o interesse dos alunos, mas a realidade que a escola estava inserida e se teria alguém qualificado para ministrar a atividade (Batista, 2020, n.p.).

Os aspectos mencionados se contradizem porque as diretrizes do programa permitem que a comunidade escolar escolha atividades adicionais que são as oficinas complementares além das obrigatórias. No entanto, a Semed/MC, responsável por implementar essas diretrizes, orienta as escolas a selecionar atividades socioeducativas com base em macrocampos e estabelece critérios gerais para essa escolha. Esses critérios priorizam a adequação das atividades às condições estruturais das escolas e a disponibilidade de profissionais capacitados para conduzi-las, conforme as diretrizes do programa de fomento.

4.3.2.1 Atividades Socioeducativas

A partir das considerações descritas no quadro 24 do item 5.1.2, discorremos sobre a escolha das atividades socioeducativas comumente chamadas oficinas, que, conforme narrativa dos entrevistados, foi similar nas três escolas. Após a adesão e a certeza de que estavam aptas a participar do PME, os gestores das escolas reuniram-se para apresentar, definir as oficinas oferecidas, o público atendido e toda a operacionalização de acordo com o manual e documento orientador que continham

as diretrizes gerais da implementação e desenvolvimento do programa. No PME, assim como definido no PME/MC, as atividades escolares tinham a carga horária de sete horas para os partícipes do programa, enquanto em seu novo formato, o PNME, optaram por 15 horas.

A diretora da Escola Ipiranga reuniu-se com os professores e com o conselho escolar e juntos definiram as oficinas e os campos do conhecimento destinados aos alunos. Seguindo com a Escola Nogueirão, a CP, também reuniram com comunidade escolar e, para além do apoio dos pais, solicitaram o apoio dos funcionários, pois em todas as atividades escolhidas, além dos monitores, seria necessário o esforço de todos para obter sucesso, pois elas eram contínuas, no intuito de que se estendessem além do tempo do programa. Quanto à Escola União, também de acordo com as orientações, foi realizada a reunião com a comunidade escolar.

É interessante perceber um procedimento similar com relação à escolha das oficinas socioeducativas, o fato de que, mesmo sem as condições favoráveis para várias opções de escolha dos campos de conhecimentos serem díspares de sua realidade, e divulgando como novidade, o bom senso prevaleceu e decidiu-se por oficinas de acordo com os espaços que poderiam utilizar dentro e próximo das escolas, pois o programa tinha, dentre seus fundamentos, a perspectiva da intersetorialidade, fundamentada como demonstrado no Quadro 22. No inciso VII a possibilidade de articulação com os espaços comunitários foi a alternativa que as escolas vislumbraram para utilizarem-na.

Com base nessas reflexões, a manifestação da CP da Escola Nogueirão exprime esse senso prático focado em objetos a longo prazo:

Nós queríamos muito aquela de instrumento musical, pensando numa banda para a escola [...] nós não queríamos um programa que terminasse quando acaba. Nós queríamos que ele se estendesse e foi o que aconteceu. Então escolhemos o futebol porque tem um campinho aqui na frente. Escolhemos a horta porque nós temos uma área grande ali atrás da escola e deu para fazer o nosso canteiro (Coordenadora Pedagógica).

Sob outra perspectiva é importante não perder de vista os objetivos e finalidades do PME e do PNME, programas que ampliaram o tempo escolar com o intuito do desenvolvimento integral em busca da melhoria do aprendizado dos educandos.

Além deles, o Manual de Educação Integral para a Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), documento orientador do PME (vigência de 2007 a 2016) lançado para orientar o desenvolvimento do programa em 2008, conceitua a educação integral como:

Ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento nas relações sociais entre as diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças a nível local, regional e internacional (Brasil, 2008, p. 1).

O conceito que o documento apresenta pontua a necessidade de uma formação integral ser ofertada aos que estão na fase de escolarização, defrontando-se o documento, percebe-se que ele se refere às mudanças da sociedade contemporânea.

No PNME (vigência de 2016 a 2019), a educação em tempo integral é mencionada somente no Documento Orientador – Adesão – Versão I, publicado em outubro de 2016, quando justifica a reestruturação do PME pelo fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (Iddeb) nem as metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que se referem ao aumento no atendimento da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica e melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem em todas as etapas e modalidades para conseguir atingir a média nacional planejada.

Logo no início, o documento enfatiza que o PNME, de acordo com as diretrizes da LDB 9.934/96, tem como principal escopo desenvolver a capacidade de aprender com a apropriação dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. O que reflete a obrigatoriedade das atividades de língua portuguesa e matemática, denominadas acompanhamento pedagógico, considerando esses dois componentes suficientes para uma formação ampla do educando autônomo e emancipado.

Com base na afirmativa, o documento Educação Integral, da Série Mais Educação, publicado pelo MEC em 2013, buscou fundamentar a construção da política, sugerindo que falar de Educação Integral requer “[...] vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e diálogo com a comunidade local, regional e global” (Brasil, 2013, p.

18). De modo semelhante, essas novas oportunidades educacionais exigem uma concepção pedagógica que em sintonia com esses princípios provoque a exequibilidade proposta e, nesse sentido, Saviani (2008, p. 69) recomenda que para que tenhamos métodos de ensino eficazes, esses métodos:

estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Nos fundamentos da PHC percebemos a aproximação similar à educação integral em seus aspectos teórico-metodológicos, quando a PHC enfatiza e propõe a compreensão social a partir da análise e, consequentemente, sua intervenção não somente na realidade como também na prática pedagógica e nesse processo é essencial uma educação que considere, mas não se limite aos aspectos cognitivos, pois existem várias questões interrelacionadas na vida do homem que compõem a formação e o desenvolvimento do ser humano.

Das categorias identificadas durante as entrevistas com os gestores, organizamos a discussão nas subseções seguintes, sobre concepção de educação integral e infraestrutura.

4.3.3 Concepção

Consideramos substancial identificar, em um primeiro momento, qual a percepção dos diretores que direcionaram a prática da implementação em escolas da rede municipal de Mojuí dos Campos. *A priori*, quando nos reportamos à concepção, categoria emergente na pesquisa *in loco*, é premente expressar com clareza qual a concepção de educação integral a que nos referimos.

Essas concepções, de acordo com os estudos de Coelho e Portilho, estão fundamentadas em visões de mundo que refletem movimentos conservadores, socialistas e liberais; em que implicitamente ou explicitamente demonstram, respectivamente, que a educação integral tem como papel um caráter assistencial com ênfase no sentimento nacionalista; ou como uma aliada no combate às desigualdades sociais ou, ainda, se apresenta a Escola Nova como uma renovação

no ensino tradicional (2013). Coelho (2009, p. 90) ainda ressalta que “[...] a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano”.

Assim, baseamo-nos em autores que sustentam a educação integral como uma educação que busca desenvolver no educando não somente os aspectos cognitivos que foram engrandecidos em uma educação cerceada e desprovida de outros aspectos tão importantes no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano quanto em outros aspectos intelectuais, físicos, afetivos, sociais e culturais.

Iniciamos com Anísio Teixeira, precursor dos debates sobre educação integral, considerado, dentro do seu momento histórico, o principal representante da Escola Nova, nos meados de 1930, numa proposta que:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. [...] E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, s. p.).

Ana Maria Cavaliere assevera que uma educação para ser considerada integral, além de envolver as diversas e abrangentes dimensões na formação do indivíduo (2010), deve possibilitar

A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral (2009, p. 50).

Ou seja, Cavaliere acrescenta a importância do exercício coletivo para que a formação do educando seja de fato integral em uma vivência muito mais ampla, para além dos aspectos cognitivos, emocionais e societários. Dialogando com Saviani, o retomamos por tratar da educação infantil também alicerçada e construída entre pares, na qual a teoria pedagógica que defende, a Pedagogia Histórico Crítica (PHC), “[...] define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2019, p. 126).

Além do ponto de vista da coletividade, Saviani, analisando a importância de se considerar atividade de educação física por uma abordagem da PHC, afirma que a "[...] pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo e, assim, pugna por uma educação integral em que, portanto, o aspecto físico não pode ser descurado" (Saviani, 2019, p. 105). Ou seja, tanto na PHC como na educação integral, que é o objeto de discussão, é inerente o objetivo da formação do homem como um todo, discutindo-se aspectos como, por exemplo, os físicos, dentre outros.

Avançando na discussão, Paro analisa a importância da educação integral no desenvolvimento humano, no entanto, questiona a necessidade ou não de ampliar o tempo da escola que temos. E reitera que "[...] é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar" (2009, p. 19, grifo do autor). E considerando a integralidade educativa, Paro especifica que na prática é necessário "[...] trabalhar com valores (sem moralismo) trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões" (2009, p. 20).

No aporte teórico exposto, com exceção de Anísio Teixeira, é evidente que o conceito de educação integral não está diretamente relacionado necessariamente à ampliação do tempo e sim à concepção de educação integral a ser desenvolvida dentro das atividades regulares do aluno. Percebe-se um consenso nos conceitos apresentados que perpassam por dispor atividades educativas articuladas com o currículo de escolas prescritas em seu PPP, no intuito de desenvolver uma formação completa no âmbito intelectual, físico, afetivo, social e cultural, num processo contínuo de crescimento humano e não somente intelectual. Com esse propósito, faz-se necessária

[...] a construção de uma *proposta pedagógica para as escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira*, que a fortaleça através de melhores equipamentos, de enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para os alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (Cavaliere, 2007, p.1032, grifo nosso).

Formação essa que acontece na convivência com o outro, seja na esfera formal, institucionalizada ou informal, de maneira fulcral nas experiências coletivas e contínuas do decorrer da vida do ser humano.

Além da discussão sobre concepção, aqui vale frisar que a discussão empreendida por Cavaliere (2009, p. 52) sobre os formatos de organização e ampliação do tempo na escola também contribuem para esse entendimento. A autora salienta que:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma 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 outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Nessa perspectiva, inferimos que a distinção sobre o tempo escolar está diretamente ligada ao formato organizacional utilizado para desenvolver o fomento à educação integral, que por sua vez está relacionado às expressões empregadas quando nos referimos a esses formatos. No Quadro 25 apresentamos essa asserção:

Quadro 25 – Relação entre denominação, formato e tempo

DENOMINAÇÃO	FORMATO	TEMPO
Escola de Tempo Integral	Requer mudanças no interior da escola para oferecer condições compatíveis a alunos e professores: organização do trabalho pedagógico e infraestrutura.	Tempo de permanência integral na instituição escolar.
Jornada Ampliada	Requer que as atividades socioeducativas sejam desenvolvidas em turno alternativo às aulas regulares (ambiente escolar ou não escolar), e carece de reorganização curricular com acréscimo das atividades sócio educativas.	Ampliação da jornada escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cavaliere (2009).

Dessa forma, ao analisar as entrevistas dos gestores no que concerne a concepção de educação integral, eles a definem da seguinte forma:

Quadro 26 – Concepção de Educação Integral dos gestores das escolas pesquisadas em Mojuí dos Campos/PA

PARTICIPANTES	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
D.E. 1/Escola Ipiranga	...a educação integral é aquela que vai além daquelas 4 horas [...] da sala regular [...] vai preparar o aluno para se organizar, vai despertar no aluno o interesse que vai além da sala de aula, né? O interesse por exemplo de trabalhar as oficinas de música, de dança, teatro e de repente daí despertar um ator, um jogador de futebol.
CP/Escola Nogueirão	Eu vejo como uma educação completa, por que a educação do dia a dia é livre e a integral é o complemento [...] seria algo para deixar a educação mais atrativa [...] então é uma educação que busca aumentar o valor da educação, é um complemento.
D.E. 2/Escola União	É o tempo que os alunos ficam a mais e isso é de suma importância, é muito bom por que nós estamos com eles aqui e no momento que nós estamos com eles, eles estão aprendendo coisas boas para a vida deles, tirando eles da rua.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

É indiscutível que a educação integral para os entrevistados está diretamente relacionada ao tempo que o educando permanece na escola, o que não consideramos um entendimento incomum, pois o programa tinha como um de seus fundamentos e formato a extensão do tempo do aluno na escola. No entanto, a extensão desse tempo devia estar relacionada a atividades diferenciadas que tivessem potencial de intervir na vida do aluno fora do espaço escolar, enquanto identificação em um ofício na vida adulta ou na fase escolar como cuidado de prestação de assistência, como descrito na fala da D.E. 2.

Cavaliere (2007) analisa concepções que geralmente são predominantes em se tratando de educação integral no PME que podemos estender ao PNME, pois ainda percebemos serem preeminentes nas práticas de execução nesses programas. São elas as concepções: autoritárias e assistencialistas, que acreditam que é melhor o aluno estar na escola “ocupado” do que na rua, algumas vezes também é conveniente para a família, pois acreditam que estão sendo bem cuidados. Na concepção multisetorial de Cavaliere, a escola não necessariamente precisa de uma estrutura adequada para desenvolver a educação integral, tendo em vista que há a possibilidade de intersetorialidade com os diversos parceiros formalmente indicados para esse fim. Da mesma forma, é evidente em sua análise a concepção democrática, em que o fomento à educação integral também é capaz promover a conexão entre os saberes escolares e os saberes da vivência dos alunos, promovendo assim sua emancipação.

É importante destacar a educação integral “[...] como aquela que considera o indivíduo como sujeito multidimensional, ultrapassando a aprendizagem focada apenas nos aspectos cognitivos e no acúmulo de conhecimentos” (Colares, Cardozo,

Arruda, 2021, p. 1533). Ao se considerar o sujeito multidimensional, invalidamos o paradigma de uma formação fragmentada respeitando o currículo formativo das escolas como um todo no desenvolvimento e na aprendizagem e não somente privilegiando um ou outro componente curricular em detrimento dos demais.

4.3.4 Infraestrutura

A CF/1988 garantiu, em seu Art. 205, o direito à educação, sob responsabilidade do Estado e da família em colaboração com a sociedade. Reitera, ainda, que essa educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Inferimos que se assemelha às concepções anteriormente discutidas sobre educação integral. Mesmo não sendo dito claramente, para que uma educação plena possa ser efetivada, alguns aspectos precisam ser considerados no contexto educativo, como, por exemplo, as condições estruturais mínimas para que o ensino aconteça. Sendo assim, uma outra categoria identificada permitiu analisar a efetivação do PME e do PNME nas escolas de Mojuí dos Campos, nas quais essas condições não são diferentes. Foram previstos por meio do PDDE recursos e apoio financeiro com valores estimados para a aquisição de materiais para as oficinas e valores determinados para o resarcimento dos oficineiros/voluntários.

Em termos práticos, Maurício indica que:

São intrínsecas, à proposta de escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em sala multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos. Não custo lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico (2009, p. 55).

Consideramos que toda e qualquer proposta que tenha a intencionalidade de fomentar a educação integral necessita da estrutura acima citada, pois na efetivação das escolas analisadas também foi destacada a falta de infraestrutura como desafio da implementação.

Nessas circunstâncias, a D.E. 1 foi convicta quando afirmou que:

O primeiro empecilho que nós tivemos foi a falta de estrutura que as escolas não tinham [...] pois o programa tinha recurso para comprar material, para pagar monitor, então foi tudo novo, foi uma dificuldade muito grande e eu acredito que a educação em tempo integral funciona desde que as escolas sejam estruturadas para receber a educação de tempo integral, por que já pensou um aluno passar quadro horas na sala de aula aí vem o contraturno e quando chegar é a mesma coisa, a dificuldade foi a falta de estrutura que nós não tivemos (Diretora Escolar 1).

A perspectiva revela, na participação da Diretora 1, que a categoria estrutura não é determinante, no entanto, é indispensável que, em se tratando de educação em tempo integral, ela seja favorável ao desenvolvimento das oficinas no sentido de viabilizar práticas curriculares diferenciadas do ensino conteudista oferecido na escolarização regular, pois mesmo a escola tendo adaptado suas oficinas de acordo com a realidade da Escola Ipiranga e procurando aproveitar espaços localizados no seu entorno para o desenvolvimento das atividades socioeducativas, essa adequação não foi suficiente para amenizar esse desafio, que foi comprovado, de acordo com a diretora, pela desistência da participação dos alunos, contrariando a grande aceitabilidade inicial.

Na Escola Nogueirão a coordenadora pedagógica também destacou que a falta de infraestrutura adequada foi um dos maiores desafios, tendo em vista que a possibilidade de intersetorialidade e a parceria que o programa estimulava para o desenvolvimento das atividades, caso a escola não dispusesse dos espaços, não foi possível em sua totalidade, pelo fato de a comunidade local não dispor no entorno da escola desses espaços, como, por exemplo, de uma sala acústica para oficina de música, cogitando as incumbências e responsabilidades da secretaria de educação como órgão mantenedor pois,

O acompanhamento da SEMED é muito importante quando se trata de um programa assim durante todo o programa como a infraestrutura que nós não temos e o programa pede, é um programa maravilhoso, mas ele precisa dessa infraestrutura (Coordenadora Pedagógica).

Na Escola União, a diretora, em conjunto com as outras participantes da pesquisa, ratificou a dificuldade relacionada à estrutura física que o programa exigia. Quando indagada sobre as dificuldades enfrentadas na implementação, ela afirmou que:

Eu continuo no espaço, por que nós não tinha sala [...] uma sala pra gente ir, por que a gente trabalhava, nós tinha oficina de canteiro, a gente trabalhava

com hortaliças, nós tinha da fanfarras, eu não tô lembrada outra que a gente tinha, se era três oficinas ou quatro, então a gente não tinha uma sala, tá entendendo, a gente ficava trocando de tempo, uma hora nós estamos em uma sala, outra hora nós estamos nos canteiros, nós não tínhamos uma sala, a gente não tinha um espaço, enfrentou tudo mesmo com a cara e a coragem esse programa, mas que fácil não foi, mas de grande serventia ele teve muita, foi muito importante (Diretora Escolar 2).

Na fala da D.E. 2 foi revelado outro aspecto da ação que é a reestruturação da dinâmica escolar para o atendimento das atividades socioeducativas, o que também indica a limitada estrutura no espaço escolar. A instituição já possuía uma organização do trabalho pedagógico, haja vista que existia anteriormente a emancipação do município de Mojuí dos Campos ligado ao município de Santarém. No entanto, a partir de sua participação no PME foi submetida a um novo arranjo, para que o ensino regular pudesse conviver com o programa, o que ocasionou um impacto tanto para as famílias quanto para a própria comunidade escolar.

[...] o nosso maior desafio aqui foi o espaço que a gente não tinha, o mais educação veio como se fosse integral, menina nós sofremos tanto nessa época, nós tinha que tirar o aluno da sala, o aluno tinha que tomar banho sem condição, a gente não tinha aquele ambiente preparado, nós dava o nosso jeito, a gente conseguia dar banho nos alunos, fazer merenda, dar comida pra eles, aí começava as oficinas, mas não foi fácil, então nossas escolas ainda aqui no Mojuí, elas ainda não estão preparadas pro mais educação, para educação integral (Diretora Escolar 2).

Em termos legais, o repasse financeiro para o PME e em seguida para o PNME foi estabelecido pelo Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que determinava sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, incluindo outras providências. Em seus artigos 4º (tempo igual ou superior a sete horas diárias) e 20º (tempo igual ou superior a sete horas diárias) definindo as escolas de educação básica consideradas em tempo integral as de acordo com a jornada escolar. Assim sendo,

O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de educação integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral. Nesse sentido, o FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação de

estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social (Brasil, 2013, p. 23).

Os recursos repassados depois de estipulados não somente para as escolas definidas de tempo integral como para toda a educação básica são regidos por resoluções e portarias que definem o valor por aluno e o percentual total de recebimento de recursos por estado e Distrito Federal. Essas diretrizes, relacionadas às etapas da educação básica, assim como as modalidades tendo como base as ponderações descritas na Resolução/MEC n. 8, de 25 de julho de 2012, com relação aos valores a serem calculados de acordo com o número de alunos, ficaram sendo para o ensino fundamental em tempo integral em 2013 de R\$ 1,30. Em decorrência, a Portaria Interministerial n. 1.496, de 28 de dezembro de 2012, publicou os valores anuais por aluno para o ano de 2013. A seguir, demonstramos o valor anual estimado pelo Distrito Federal e estados de acordo com os segmentos da educação básica com destaque para o ensino fundamental de tempo integral.

Quadro 27 – Estimativa do repasse do Fundeb para 2013

UF	ANEXO I																
	Portaria Interministerial nº 1496 de 28 de Dezembro de 2012																
	Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2013																
UF	Valor anual por aluno estimado, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 15, III, da lei nº11.494/2007) - R\$1.00																
	ENSINO PÚBLICO																
	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO			AEE	EDUCAÇÃO		EJA		
CRECHE INTE- GRAL	PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ-ESCOLA PARCIAL	SÉR INICIAIS URBANA	SÉR INICIAIS RURAL	SÉR FINAIS URBANA	SÉR FINAIS RURAL	TEMPO INTE- GRAL	URBANO	RURAL	TEMPO IN- TE-GRAL	INT ED. PROFIS.	ESPECIAL	INDÍG./ QUIL.	AVAL. NO PROCES.	INT ED. PRO- FIS. DE NÍVEL MÉDIO	
AC	3.687,84	3.687,84	2.269,44	2.836,80	2.836,80	3.262,32	3.120,48	3.404,16	3.687,84	3.404,16	3.687,84	3.687,84	3.404,16	3.404,16	3.404,16	2.269,44	3.404,16
AL	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
AM	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
AP	4.134,51	4.134,51	2.544,32	3.180,39	3.180,39	3.657,45	3.498,43	3.816,47	4.134,51	3.816,47	4.134,51	4.134,51	4.134,51	3.816,47	3.816,47	2.544,32	3.816,47
BA	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
CE	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
DF	3.742,35	3.742,35	2.302,99	2.878,73	2.878,73	3.310,54	3.166,61	3.454,48	3.742,35	3.454,48	3.742,35	3.742,35	3.454,48	3.454,48	3.454,48	2.302,99	3.454,48
ES	4.192,88	4.192,88	2.580,23	3.225,29	3.225,29	3.709,08	3.547,82	3.870,35	4.192,88	3.870,35	4.192,88	4.192,88	4.192,88	3.870,35	3.870,35	3.580,23	3.870,35
GO	3.524,20	3.524,20	2.168,74	2.710,92	2.710,92	3.117,56	2.982,02	3.253,11	3.524,20	3.253,11	3.524,20	3.524,20	3.253,11	3.253,11	3.253,11	2.168,74	3.253,11
MA	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
MG	3.075,52	3.075,52	1.892,63	2.365,78	2.365,78	2.720,65	2.602,36	2.838,94	3.075,52	2.838,94	3.075,52	3.075,52	3.075,52	2.838,94	2.838,94	1.892,63	2.838,94
MS	3.498,07	3.498,07	2.152,66	2.690,83	2.690,83	3.094,45	2.959,91	3.228,99	3.498,07	3.228,99	3.498,07	3.498,07	3.228,99	3.228,99	3.228,99	2.152,66	3.228,99
MT	2.932,34	2.932,34	1.804,52	2.255,64	2.255,64	2.593,99	2.481,21	2.706,77	2.932,34	2.706,77	2.932,34	2.932,34	2.706,77	2.706,77	2.706,77	1.804,52	2.706,77
PA	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
PB	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
PE	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
PI	2.916,82	2.916,82	1.794,97	2.243,71	2.243,71	2.580,27	2.468,08	2.692,45	2.916,82	2.692,45	2.916,82	2.916,82	2.692,45	2.692,45	2.692,45	1.794,97	2.692,45
PR	3.006,65	3.006,65	1.850,24	2.312,81	2.312,81	2.659,73	2.544,09	2.775,37	3.006,65	2.775,37	3.006,65	3.006,65	2.775,37	2.775,37	2.775,37	1.850,24	2.775,37
RJ	3.306,19	3.306,19	2.034,58	2.543,23	2.543,23	2.924,71	2.797,55	3.051,87	3.306,19	3.051,87	3.306,19	3.306,19	3.051,87	3.051,87	3.051,87	2.034,58	3.051,87
RN	3.055,72	3.055,72	1.880,44	2.350,55	2.350,55	2.703,13	2.585,61	2.820,66	3.055,72	2.820,66	3.055,72	3.055,72	2.820,66	2.820,66	2.820,66	1.880,44	2.820,66
RO	3.432,31	3.432,31	2.112,19	2.640,24	2.640,24	3.036,27	2.904,26	3.168,29	3.432,31	3.168,29	3.432,31	3.432,31	3.168,29	3.168,29	3.168,29	2.112,19	3.168,29
RR	4.761,50	4.761,50	2.930,15	3.662,69	3.662,69	4.212,10	4.028,96	4.395,23	4.761,50	4.395,23	4.761,50	4.761,50	4.395,23	4.395,23	4.395,23	2.930,15	4.395,23
RS	3.821,13	3.821,13	2.351,46	2.939,33	2.939,33	3.380,23	3.233,26	3.527,19	3.821,13	3.527,19	3.821,13	3.821,13	3.527,19	3.527,19	3.527,19	2.351,46	3.527,19
SC	3.648,06	3.648,06	2.244,96	2.806,20	2.806,20	3.227,13	3.086,82	3.367,44	3.648,06	3.367,44	3.648,06	3.648,06	3.367,44	3.367,44	3.367,44	2.244,96	3.367,44
SE	3.435,54	3.435,54	2.114,18	2.642,72	2.642,72	3.039,13	2.907,00	3.171,27	3.435,54	3.171,27	3.435,54	3.435,54	3.171,27	3.171,27	3.171,27	2.114,18	3.171,27
SP	4.109,64	4.109,64	2.529,01	3.161,26	3.161,26	3.635,45	3.477,39	3.793,52	4.109,64	3.793,52	4.109,64	4.109,64	4.109,64	3.793,52	3.793,52	2.529,01	3.793,52
TO	3.789,47	3.789,47	2.331,98	2.914,98	2.914,98	3.352,23	3.206,48	3.497,97	3.789,47	3.497,97	3.789,47	3.789,47	3.497,97	3.497,97	3.497,97	2.331,98	3.497,97
BR																	

Fonte: Portaria Interministerial n. 1.496, de 28 de dezembro de 2012.

A perspectiva de receber mais recursos por se caracterizar como tempo integral impulsionou a adesão dos estados e municípios ao novo formato educacional, que se por um lado permitiu a implementação e efetivação da educação integral em tempo integral, por outro expandiu financeiramente maiores percentuais de recursos recebidos.

Mesmo com o avanço da destinação de recursos para garantir o direito à educação em tempo integral, o suporte indispensável à proposta de educação integral em jornada ampliada, no caso as adequações e ampliações de espaço na unidade escolar, não foi concedido. Porém, como subsídio, a publicação “Programa Mais Educação – Passo a Passo” continha orientações gerais para a organização do programa, por meio de perguntas e respostas. Na pergunta 11 – “como faço se a minha escola não tem espaço?” – é indicado o mapeamento dos espaços da escola e da comunidade para que as atividades sejam desenvolvidas, como ilustrado na Imagem 3:

Imagen 3 – Sugestão de mapeamento de espaços na escola e comunidade

	Espaços	Horários Disponíveis	Atividades
Na escola	- Biblioteca - Pátio coberto - Sala de leitura	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a manhãs	
Na comunidade	- Sala paroquial - Espaços dos escoteiros - Centros comunitários - Praças		
Em outros espaços	- Museu da cidade - Pátio do Corpo de Bombeiros - Quartel das Forças Armadas		

Fonte: Programa Mais Educação – Passo a Passo (Brasil, 2013, p. 20).

De acordo com a realidade do município os espaços alternativos eram escassos e muito aquém das sugestões oferecidas nos manuais, mas dentro da carência aproveitaram para não deixar escapar a oportunidade de experimentar um programa que se propunha a desconstruir a organização administrativa e pedagógica das escolas.

4.4 Dificuldades e contribuições da educação integral na perspectiva do diretor escolar

Nesse subitem identificamos aspectos relacionados às dificuldades e contribuições dos programas e projetos que estimulavam a educação integral implementados nas escolas municipais do município de Mojuí dos Campos os quais fizemos a opção de descrever contemplando todas as escolas. Em relação às dificuldades destacamos a participação dos alunos e a aceitabilidade das famílias no PME e no PNME nas contribuições, a contratação dos executores diretos (monitores), o trabalho articulado entre monitores e professores das turmas e o fomento aos eventos artísticos e culturais.

Para tal propósito, assinalamos que a gradativa ampliação do tempo escolar foi devidamente regulamentada na LDB 9.934/1996, sob apreciação e responsabilidade dos sistemas de ensino, induzindo a política de escolas de tempo integral no ensino público. Estudos desenvolvidos por Guimarães e Souza asseguram que:

Podemos notar que a partir desta mesma década (1980) amplia-se o debate sobre a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para suavizar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes menos favorecida, seja para melhorar a qualidade e produtividade do ensino oferecido pela escola pública. Nota-se que nos discursos oficiais, a política de ampliação do tempo escolar passa a ser vista como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino na escola pública brasileira (2018, p. 161).

Sendo assim, os programas PME e PNME tem princípios apoiados no quesito pedagógico de melhorar o ensino a partir de atividades socioeducativas que façam a diferença na sala de aula regular, mas defende, ainda, uma concepção assistencialista quando revela preocupação com o cuidado, pois existe a possibilidade de que

A proposta de extensão da jornada escolar traz consigo não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas, muitas vezes, uma pretensão social e política. Disso decorre que, dependendo do projeto governamental que se tem, a dimensão política ou a preocupação social podem se sobrepor ao caráter pedagógico desse projeto educacional (Costa e Rosa, 2012, p.6).

A proposta de jornada ampliada com potencial de realização nos programas de fomento à educação integral em tempo integral por meio da ampliação do tempo na escola, na percepção dos gestores sujeitos desta pesquisa, está diretamente relacionada a ocupação do tempo e a preocupação em manter as crianças longe das

ruas e a confiança de que na escola estavam sendo bem cuidadas, fato este que, segundo os estudos de Cavaliere (2007), é característica presente em uma concepção autoritária ocultada nos antigos reformatórios e/ou instituições que previnem os delitos.

Em contrapartida, outras finalidades também explicitam a possibilidade da participação em atividades educativas, as quais os filhos da classe trabalhadora comumente não têm acesso. Além de promover vivências culturais, esportivas e, no decorrer das mudanças, na política nacional, busca, com ênfase em componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, melhorar progressivamente os resultados dos índices de escolarização brasileira.

Programas que, mesmo com finalidades em sua maioria divergentes, foram apresentados aos diretores como uma opção de melhoria das condições escolares de baixo rendimento em que as escolas se encontravam. No entanto, a proposta trouxe consigo, além das possibilidades de reorganização do trabalho educativo para além das quatro horas de sala de aula, que para se configurarem em tempo integral deviam se totalizar sete horas ou, no caso do PNME, o tempo poderia ser de até cinco a quinze horas, tendo como prioridade das escolas turmas de alunos com histórico de defasagem idade/série, evasão, abandono, infrequência e baixo rendimento escolar.

No entanto, constata-se que no início do ano de 2020, em virtude da Covid-19, as atividades de ensino presenciais e dentre elas as educativas foram interrompidas, inclusive as atividades do PNME, que no Pará foi normatizado inicialmente pelo Decreto n. 729, de 5 de maio de 2020 e, posteriormente, pelo Decreto n. 777, de 23 de maio do mesmo ano, em virtude do aumento dos casos de Covid no estado. Em 2021 é instituído, no Pará em todo o estado, o Projeto Retoma Pará, pelo Decreto n. 800, de 31 de maio de 2021, que dispõe sobre a retomada econômica e social e, consequentemente, da retomada educacional, com retorno gradual às atividades presenciais.

A partir da retomada gradativa das atividades escolares presenciais no país, foi publicada, em 16 de setembro de 2021, a Resolução n. 14, determinando que os recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados aos vários programas do MEC não utilizados até 31 de dezembro de 2023, deveriam ser redirecionados às ações para o retorno do ensino presencial, dentre os quais:

I – avaliações diagnósticas, formativas e adaptativas; II – melhoria da infraestrutura; III – resarcimento de custos com transporte e alimentação de prestadores de serviços voluntários para implementação das estratégias de busca ativa, permanência e aprendizagem; IV – contratação de serviços de conectividade, infraestrutura e equipamentos de tecnologia; V – desenvolvimento de atividades de enfrentamento à evasão, ao abandono e à infrequência escolar; VI – contratação de soluções que apoiem e complementem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; VII – apoio à implementação e ao monitoramento de medidas sanitárias que viabilizem a abertura segura das escolas; e VIII – outras ações previstas no PDDE Básico que atendam à finalidade de que trata esta Resolução.

Dentre esses programas incluía-se os recursos destinados ao PDDE Integral. Com relação ao encerramento do PNME, não houve nenhuma portaria ou resolução encerrando oficialmente o programa. No entanto, de acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), quando este solicitou ao MEC informações sobre o encerramento do programa, obteve como resposta que o PNME tinha sido oficialmente encerrado em dezembro de 2019⁴⁸.

4.4.1 Aspectos condicionantes

A política de fomento à educação no Brasil apresenta em sua essência duas configurações: uma que pretende ampliar o tempo do aluno na escola oferecendo atividades socioeducativas, nesse caso a escola funcionando normalmente, com classes regulares e atividades oferecidas no contraturno; outra em que deve ser realizada uma reorganização em todos os aspectos educativos, incluindo a estrutura para contemplar o programa (Cavaliere, 2009).

No entanto, frisamos que o objeto desta investigação são as ações indutoras de educação integral, aqui configuradas como a jornada ampliada por meio das atividades socioeducativas realizadas com a extensão do tempo oferecido ao aluno na escola, cuja discussão é empreendida com relação aos fatores centrais que na percepção dos gestores condicionaram e contribuíram no desenvolvimento dos programas oferecidos que instigavam o fomento à educação integral. Iniciamos a análise pelos condicionantes.

Dentre os condicionantes considerados, a Diretora 1 da Escola Ipiranga relata a *dificuldade de participação de todos os alunos* que atendem aos critérios

⁴⁸ Ver mais em: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 01 ago. 2024.

estabelecidos nas diretrizes dos programas PME e PNME, devido ao acesso, pois dos alunos matriculados na escola na zona urbana, de acordo com a diretora, aproximadamente 50% dependiam de transporte escolar e não tinham como participar no contraturno, pela inviabilidade de seu retorno. O distanciamento das residências dos alunos e a falta de disponibilidade de transporte escolar já impedia a participação deles. No entanto, a estratégia utilizada para superar o baixo número de alunos participantes foi optar por uma turma do programa pela manhã (dos alunos que estudavam à tarde e moravam próximos) e por quatro turmas à tarde (posto que os alunos matriculados pela manhã já ficavam para o contraturno). “Com a nucleação, o transporte escolar torna-se o único meio para deslocar os alunos das comunidades que tiveram suas escolas fechadas até as escolas-núcleos” (Souza, 2019, p. 76) ou, como no caso de Mojuí dos Campos, as escolas-polos.

Desafio que, também citado pela coordenadora pedagógica da Escola Nogueirão, tornou-se comum pelo fato de os alunos em sua maioria residirem distantes da escola, não dispor de transporte escolar para frequentar o programa, pois tal não foi previsto pelo município em orçamento adicional. Também fez a coordenadora pedagógica referência aos alunos que moravam no interior (zona rural do município), matriculados nas escolas vinculadas, como feita em menção a número de matrículas na Tabela 5, “[...] quanto aos alunos que moram no interior, esses não davam para participar do programa infelizmente e era quem realmente precisava participar do programa eram esses” (CP). Isso se tornou um critério de exclusão de participação, naturalizado no município em virtude de as escolas vinculadas às escolas-polos na época estarem localizadas somente na zona urbana.

Reiteramos, ainda, o estudo de Souza, quando este afirma que:

O avanço no processo de nucleação das escolas do meio rural na região amazônica tem ocasionado sérias implicações no acesso, na permanência e na qualidade educacional oferecidas aos alunos do meio rural. As condições para o aluno chegar até a escola são adversas e afetam diretamente o desempenho escolar. Os fatores mais recorrentes são: longos percursos em transportes cansativos e/ou perigosos; merenda escolar insuficiente para suprir as carências nutricionais dos alunos, devido ao longo período que levam/gastam para chegar à escola e retornar às suas residências; constantes paralisações no transporte escolar, devido principalmente aos atrasos nos pagamentos dos motoristas e manutenção dos meios de transporte (2019, p. 77)

Fatores estes que dificultam a operacionalização exitosa do transporte dos alunos da comunidade para a escola, que no relato das entrevistadas, apesar de a

pesquisa não ter como objeto o transporte escolar rural, pela realidade apresentada foi possível observar que, quando se trata de PME e PNME, enfrentam as mesmas dificuldades.

Esse fato demonstra a necessidade de articulação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) para verificar a possibilidade ou flexibilização das rotas para incluir os alunos não somente do PME e do PNME, no sentido de minimizar os prejuízos causados aos alunos de maneira geral, por intermédio do órgão maior, que é o próprio município, que de acordo com o Quadro 9, na página 65, tem como atribuição assumir o transporte escolar da rede municipal.

Salienta-se, ainda na Escola Ipiranga, que outra dificuldade é a relativa *falta de interesse dos alunos*, atitude esta percebida principalmente em 2020, com resistência em participar das atividades do PNME. A falta de interesse também foi citada pela C.P., que fazendo referência à falta de motivação em frequentar as oficinas, apontavam o fato de elas representarem uma extensão da sala de aula, na sua opinião significando “[...] um reforço meio disfarçado, com material didático diferenciado, mas um reforço”. Mesmo assim, foi uma estratégia de melhorar a aprendizagem no que concerne às disciplinas/componentes curriculares (PME) e posteriormente a língua portuguesa e matemática (PNME).

Para além da “queixa” de falta de interesse do próprio aluno, questionamos se as atividades socioeducativas não estavam somente replicando o ensino já ministrado no horário das aulas regulares. Na análise de Paro (2009), este argumenta que o desinteresse pela escola se dá em razão de escolas ruins e uma escola ruim não precisa de mais tempo, uma vez que:

Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa. Afinal, se for para pensar uma educação e tempo integral, (mesmo sem colocarmos ainda a importância da educação integral) não há necessidade disso – multiplicar a ruindade que está aí não ajuda em nada (Paro, 2009, p. 15, grifo do autor).

Na referida análise questiona-se a concepção de educação que consequentemente tem ingerência no dia a dia educacional, pois a prática está imbuída e não separada da visão de mundo do homem. E é justamente essa concepção que vai orientar se sua prática será individual ou coletiva.

A Escola Nogueirão acrescentou à questão da participação dos alunos no programa, na dificuldade inicial da *aceitabilidade por parte das famílias* no

envolvimento, pois justificavam a falta de disponibilidade dos alunos a retornar no contraturno com o fato de elas exercerem outras atividades no âmbito familiar, ajudando os pais nas tarefas de casa. Portanto, o programa, do ponto de vista dos pais, era negativo diante da exigência de participação em atividades extracurriculares.

A dificuldade apontada com relação à família tem relação com uma questão cultural que envolve outros valores e crenças construídos no cotidiano, firmados no senso comum. Nesse caso, dispor do horário disponível em que os filhos estão em casa para na prática transmitir ensinamentos práticos lhe servirão para a vida, como, por exemplo, os afazeres domésticos. Diante da situação específica, a escola manifesta insatisfação perante a resistência de participação dos alunos nas atividades estendidas ou no contraturno, demandando intervenção a partir da relação entre família e escola na desconstrução desse costume instaurado nas comunidades do município, uma vez que, segundo a perspectiva escolar, não se trata de uma situação frívola, mas de um aspecto importante a se considerar, pois, dependendo de como é trabalhado, poderá se tornar um obstáculo para coibir o programa.

Todavia, não podemos deixar de considerar, como afirma Brandão (2007, p. 9) que “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante”, o que nos permite uma compreensão mais abrangente das necessidades e expectativas familiares diante das demandas educacionais.

Ao discorrerem sobre essa relação entre a família e a escola, imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, Costa, Silva e Souza (2019, p. 2) discutem que:

É necessário dizer que professores, gestores, pedagogos e especialistas em educação preocupam-se com essa relação, uma vez que ela é completamente necessária para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, a participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares dos alunos favorece no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do aluno [...].

O que, na visão da escola seria importante na formação e no desenvolvimento dos alunos, para algumas famílias implicava em ter que se reestruturar e se desdobrar no cumprimento das tarefas domésticas. Neste sentido, Paro ressalta a importância da aproximação e do trabalho colaborativo:

Assim, a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar (2001, p. 107).

A aproximação entre família e escola apresentou-se como um desafio considerável da escola diante da realidade revelada de acordo com as informações obtidas:

Nós fazíamos o levantamento dos alunos, as listagens, nós entrávamos em contato com os pais e contávamos o por que nós gostaríamos em que a criança participasse do programa, depois fazíamos reunião com todo mundo, com os pais e apresentávamos as oficinas que eles (os alunos) iam participar e qual era o objetivo das oficinas. Então é assim, foi um desafio muito grande por que nós temos crianças que não tem essa disponibilidade de vir no contraturno, cuidam dos menores, que ajudam os pais, nossa realidade é bem diferenciada (Coordenadora Pedagógica).

A alternativa encontrada diante da situação exposta foram encontros e reuniões com as famílias dos alunos selecionados a partir dos critérios do programa, tendo a gestão escolar enfatizado principalmente a questão da melhoria no rendimento escolar e, com relação aos alunos, buscou oferecer oficinas direcionadas ao interesse e engrandecimento da aptidão deles como, por exemplo, o futebol, conseguindo, gradativamente, o apoio dos pais e a participação dos alunos.

Desse modo, observa-se, a importância do diálogo da escola com a família para que possa entender suas necessidades e expectativas, reconhecendo suas aspirações para fortalecer o processo de construção da corresponsabilização que perpassa a participação dos alunos nas atividades que iriam interferir, diretamente, no aprimoramento de seus conhecimentos, e vitando, deste modo, culpabilizar a família pelos resultados do desempenho acadêmico alcançado.

4.4.2 Contribuições

A Escola Ipiranga apresentou fatores que foram relevantes para a escolarização oferecida por meio do PME e do PNME, considerando que se tratavam de programa novo com recursos financeiros que ainda que pré-definidos os materiais a serem adquiridos, a comunidade escolar tinha a opção da escolha no quesito das oficinas. Os programas também ofereciam certa autonomia condicionada a seus

critérios, que flexibilizavam a *contratação dos executores diretos* das oficinas socioeducativas, chamados de monitores (no PME) e mediadores de aprendizagem e facilitadores (no PNME), estes eram contratados de forma voluntária por meio da assinatura do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.

Compreendemos que pelo próprio vínculo de voluntariado, um serviço espontâneo, essa flexibilização não exigia em seus critérios a contratação de profissionais com formações específicas, em decorrência, o documento orientador estabelece que os monitores deveriam ser estudantes universitários com formação específica no desempenho das oficinas ou pessoas com habilidades específicas, ou seja, com experiência para possibilitar sua atuação.

Na Escola Ipiranga, a maioria dos voluntários/monitores eram estudantes universitários, de acordo com a diretora, tinham pessoas que se encaixavam nesse critério e se disponibilizaram para o serviço juntamente com os outros profissionais da escola indicados para o programa:

Aqui na escola nós tínhamos na oficina de música, nós tínhamos uma pessoa formada em música, mesmo sendo voluntária, na de esporte tínhamos pessoas formadas em educação física e na de português e matemática, pessoas que estavam cursando pedagogia, então, não eram voluntárias que tinham acabado de sair do ensino médio, eram pessoas que já eram formadas na área, então assim deu certo embora diante de todas as dificuldades que a gente tinha de estrutura, de espaço, que não tinha sala adequada, que não tinha espaço adequado, mas ele (o programa) funcionava porque as pessoas que trabalhavam os monitores, coordenadores, eram pessoas muito comprometidas (Diretora Escolar 1).

A Escola Nogueirão também utilizou o preceito de primar pela formação acadêmica e seus monitores, em sua maioria, eram acadêmicos do curso de Pedagogia, pois, de acordo com a coordenadora pedagógica, acreditavam que tinham muito para oferecer às crianças atendidas. Atualmente, alguns desses acadêmicos estão atuando profissionalmente na rede municipal de ensino como professores.

A seleção das meninas (monitores) a gente procurava quem estivesse cursando pedagogia, por que é uma ajuda de custo bom e aqui a gente tem muita gente que estuda e que não tem um trabalho em si, então a gente procurava muito dentro da pedagogia, o rapaz da música, estudava música na época [...] e dava certo que aqui em Mojuí nós temos uma grande quantidade de profissionais muito bons e de meninos estudando, sabe, o pessoal aqui gosta muito de estudar [...] Mojuí é muito farto desse tipo de profissional (Coordenadora Pedagógica).

Na Escola União, a diretora reafirmou que a seleção dos monitores/mediadores de aprendizagem e facilitadores também levou em consideração a admissão de voluntários acadêmicos cursando formação na área exigida ou qualificação e experiência no saber que as oficinas exigiam. E o aprendizado extraído no programa também acrescentou e aperfeiçoou conhecimentos que colaboraram e favoreceram a formação destes profissionais, que atualmente exercem a profissão docente no município.

Saviani persevera em uma formação educativa para os professores que possibilite a compreensão de aspectos velados da realidade social, dada a posição de que é o professor que está diretamente em contato com o aluno no processo de formação da escolarização, estando ele na condição de efetivo, temporário ou voluntário, pois:

Dada essa posição estratégica do professor, sua formação deverá assegurar-lhe a referida compreensão sintética que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdos escolares dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, no espaço e tempo escolares (Saviani, 2012, p. 23).

Assim, reiteramos que mesmo com a indicação de resultados positivos por conta da formação pré-existente, formações continuadas não aconteceram, formações estas que deviam proporcionar a compreensão macro da política educacional e a da concepção da educação integral em tempo integral por meio da jornada ampliada.

Embora sem as condições necessárias para a realização de atividades diferenciadas nas oficinas, um outro aspecto positivo ressaltado pela D.E.1 no trabalho dos programas foi no campo dos conhecimentos pedagógicos, no qual foi realizado um *trabalho articulado entre os professores das turmas regulares da escolarização e os monitores/mediadores e facilitadores da aprendizagem* na tentativa de melhorar os índices educacionais dos alunos participantes.

Em reuniões de planejamento insistia-se que as oficinas de acompanhamento pedagógico fossem desenvolvidas por meio de sequência didática com foco na melhoria do rendimento escolar, mensurado pelos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. O acompanhamento era realizado principalmente pelos

relatórios, incluindo um mensal, que era instrumento condicionante da prestação de contas para estar adimplente no repasse de recursos financeiros.

A C.P. da Escola Nogueirão manifestou que por meio de oficinas desenvolveram-se expressões artísticas e culturais, assim como as desportivas, e foi possível constatar princípios de educação integral que buscavam trabalhado em conjunto, articulado com os conteúdos escolares (monitores e professores das turmas regulares) o desenvolvimento de outros aspectos da formação humana além do cognitivo, que sozinho limita-se ao conhecimento livresco. Referindo-se ao currículo oficial, a C.P. menciona que:

Não teve muita interferência quanto ao currículo, pois era uma atividade a parte (programa), onde nós mexemos foi no programa, para atender a necessidade da escola, então não mexeu no currículo em si da escola, nós fizemos uma adaptação [...] a oficina de leitura nós trabalhávamos a leitura, para atender à necessidade, pegando o feedback sempre com o professor (da turma regular), trabalhando essa parceria, o professor passava para gente a dificuldade pois as turmas do programa eram organizadas por faixa etária e dificuldades (Coordenadora Pedagógica).

O depoimento demonstra o esforço em realizar um trabalho articulado buscando alcançar um objetivo maior, no entanto, as atividades eram planejadas dentro do que já estava estabelecido no currículo, sem discussões da necessidade de adaptar ou não as atividades propostas no PME ou PNME. Mas existiu uma orientação oriunda das publicações do MEC de que:

[...] faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou compartmentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares (Brasil, 2013, p. 36).

Indica, ainda, que essa reorganização na perspectiva da educação integral deveria ser realizada coletivamente e prescrita no PPP a partir dos desafios concretos da comunidade (Brasil, 2013). Nos PPPs analisados, a referência a educação integral se dá somente quando descrevem os programas existentes nas escolas e citam o PME e o PNME, mas sem associação com as metas e o plano de ação contidos neles, que, por sua vez, explicitam a melhoria dos índices educacionais referentes a aprovação, reprovação e evasão, demonstrando a preocupação com o rendimento escolar da escolarização oferecida. Mesmo não sendo objeto de estudo deste

trabalho, consideramos importante mencionar os resultados alcançados pelas escolas pesquisadas relacionados a avaliações externas no intervalo da pesquisa:

Tabela 6 – Resultado do Ideb no intervalo de 2013 a 2021

ESCOLA	2013		2015		2017		2019		2021	
	PREV	ALC								
Escola Ipiranga	3,8	3,5	4,2	4,0	4,4	4,3	4,7	4,2	5,0	4,4
Escola Nogueirão	4,7	3,9	5,0	3,6	5,3	4,2	5,5	4,5	5,8	-
Escola União	2,6	3,7	2,5	4,2	3,1	-	3,4	4,4	3,7	4,4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir dos dados do Inep (2024).

Nos resultados alcançados segundo a Tabela 6, a Escola Ipiranga, apesar de se aproximar da meta estabelecida, não conseguiu alcançar as metas, no entanto, em 2017 ficou bem próximo (4,3). A Escola Nogueirão também não conseguiu alcançar as metas, e ficou muito aquém do que foi estabelecido, deixando de ser contabilizado seu resultado no ano de 2021, provavelmente devido ao número de alunos participantes. Por outro lado, a Escola União conseguiu alcançar resultados expressivos em todos os anos de participação, com exceção do ano de 2017, cujos resultados também não foram aferidos.

Assim, a busca incessante por melhores resultados medidos a partir do Ideb, institucionalizada pela política de avaliação Saeb, tornou-se uma constante preocupação nas escolas, percebida igualmente nas finalidades dos programas indutores de educação integral, especialmente no PNME, a partir do macrocampo acompanhamento pedagógico, conforme ilustrado no Quadro 24 (página 129). Essa visão por bons resultados a partir das avaliações externas consolida o modelo gerencialista com princípios neoliberais de produtividade. Não obstante, Dourado destaca que

[...] é fundamental situarmos que essas políticas não podem ser entendidas a partir da submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo. Assim, o redimensionamento do papel da escola, sobretudo a pública, enquanto agência de formação não deve vincular-se meramente a lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar o seu papel político-institucional. Resgatando sua função social (2000, p. 79).

De acordo com Paro (2001) é preciso reavaliar a construção das políticas públicas educacionais para alinhar a teoria com a prática, pois a implementação da

política carece de coerência com os princípios teóricos, haja vista que a finalidade da educação em educar o indivíduo não deve se restringir somente à escola, pois a formação humana é resultado da interação com a sociedade e com a família. Consequentemente, a escola deve estabelecer diálogo com as famílias para garantir o apoio pedagógico, considerando suas expectativas e objetivos educacionais.

Outro fator importante destacado pela diretora da Escola Ipiranga foi que o programa possibilitou o *fomento de eventos* no decorrer do ano letivo, organizados e realizados pelos responsáveis e participantes do programa, despertando nos alunos interesses artísticos e esportivos de acordo com o desenvolvimento das oficinas.

Além das contribuições já relatadas, foi mencionado também pela D.E.1 o material pedagógico, que de acordo com a diretora, a grande contribuição tanto dos materiais pedagógicos quanto dos instrumentos pertinentes às oficinas, como a banda/fanfarra do PME, foi possibilitar que as escolas tivessem sua própria fanfarra.

Na Escola Ipiranga, o material pedagógico também foi, na opinião da C.P., o maior proveito que o programa forneceu, pois ainda hoje, passados doze anos, nas salas regulares de tempo parcial, os materiais didáticos ainda perduram e são utilizados pelos professores no dia a dia da escola, assim como uma brinquedoteca que era o sonho da comunidade escolar, que iniciou sua estruturação com itens adquiridos com os recursos autorizados pelo programa.

A diretora da Escola União afirmou que a contribuição que o programa deixou (PME/PNME) foi a fanfarra, adquirida com o primeiro recurso que receberam. Citou, ainda, a mesa de *ping pong* e o material didático, objetos que até os dias atuais a escola mantêm e utiliza.

Para além dos objetos físicos e materiais, uma aquisição importante para escolas com escassos recursos para fins como materiais didáticos, brinquedoteca e banda/fanfarra, favorecendo subjetivamente o desenvolvimento de aulas diferenciadas, com espaço adequado e estruturado com o brincar com instrumentos que possibilitam o fortalecimento de aptidões musicais, além de que o ingresso na fanfarra requisitava esforço nos estudos e boas notas, frequência escolar, disciplina e engajamento nos eventos da escola que impulsionassem o sentimento de pertença à comunidade escolar.

Quando retomamos a tese e todo seu arcabouço de construção diante dos relatos das entrevistas, compreendemos condicionantes específicos do município de Mojuí dos Campos, como os geográficos, os estruturais e os sociais, não previstos

nos documentos norteadores dos programas. Em contraponto, os programas também avivaram as escolas com possibilidades de um ensino diferenciado nos quais os alunos tivessem a oportunidade de experimentar novas vivências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o debate, no que diz respeito à temática da possibilidade de se constituir a educação integral nas escolas, não é recente, mas foi a partir da reforma das políticas educacionais dos anos de 1990 que o debate da educação integral em tempo integral retorna com mais vitalidade, em decorrência não somente da CF/1998, que garante o direito a uma educação plena. Ele foi normatizado pela LDB 9.394/96, com respaldo para que os sistemas de ensino pudessem ampliar o tempo da jornada escolar, no caso o PME e o PNME, programas estes indutores de educação integral, ou adotar o tempo integral quando fosse apropriado para a escola. Outrossim, o PME foi criado como estratégia de apoio ao desenvolvimento das ações e alcance das metas do PDE, no que se refere à educação integral em jornada ampliada.

Na política educacional brasileira, dispomos como proposta de fomento da educação integral o Programa Mais Educação (PME), que foi o primeiro programa implementado dessa política, seguidos do Programa Novo Mais Educação (PNME), do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e da Escola de Tempo Integral (ETI). Assim, a proposta do governo federal foi a de articular ações, programas e projetos como indutores do incentivo à educação integral, que além de ampliar o tempo do aluno na escola, e em específico o PME, tinha o papel de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

O estudo analisou as ações indutoras de educação integral no município de Mojuí dos Campos, do estado do Pará, com a tese: *fatores sociais, econômicos, políticos e culturais dificultam e influenciam o desenvolvimento de ações indutoras de educação integral condizentes com as diretrizes institucionais das políticas formuladas e implementadas para além da demanda do mercado*, com o intuito de validar ou refutar a proposição desenvolvida.

Com o propósito de propagar a implantação dos programas citados, o governo se ocupou de organizar meios de repasse financeiro para que as escolas optassem por esse formato de estudo. Esse incentivo impulsionou o aceite e a adesão, tendo em vista que a primeira condição para participação era a escola demonstrar o interesse nos programas. Ressaltamos que essa legislação esteve em consonância com o projeto de governo vigente.

Inicialmente se propôs a implementar as ações que fomentavam a educação integral por meio do PME (2007), que tinha dentre suas finalidades o aumento dos índices educacionais.

Em agosto de 2016, em virtude da mudança abrupta de governo, com a destituição do cargo da Presidenta Dilma Rousseff (2014 a 2017), em agosto de 2016, assumiu o poder seu vice-presidente, Michel Temer, que dentre as reformas administrativas, em específico com relação a programas de fomento à educação integral, o PME foi substituído pelo PNME, que mantinha os mesmos moldes de jornada ampliada, mas com objetivos que se limitavam a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

Essa descontinuidade ou mudança de objetivos no programa demonstra que mesmo sendo essa uma política de estado, dependendo de quem governa ela pode ser utilizada em benefício ou desvantagem, tendo em vista a garantia e o direito a uma educação plena, que além de escolarização proporcione formação nos vários aspectos das dimensões humanas.

As unidades escolares que participaram do PME e PNME demonstraram compromisso com os programas, em sua organização e operacionalização como um todo, na tentativa de manter as diretrizes estabelecidas dentro dos documentos norteadores. No entanto, as oficinas foram orientadas que levassem em consideração o aspecto da intersetorialidade para que buscassem a articulação com os espaços comunitários próximos das escolas e que fossem selecionadas oficinas que pudessem executar no âmbito da escola. Um elemento unificador em ambos os programas se refere à ampliação do tempo escolar para a promoção do desenvolvimento integral dos educandos, buscando a melhoria do aprendizado, embora com finalidades diferenciadas, pois enquanto o PME apresenta iniciativas de formação integral a partir de atividades socioeducativas diversificadas que vão além do aprendizado livresco, o PNME concentra-se basicamente na melhoria de indicadores educacionais. Tendo em vista essas reflexões, enfatizamos a relação entre a Educação Integral e a Pedagogia Histórico-Crítica, que também considera a formação do educando não somente no aspecto intelectual, mas a partir da apreensão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, que comprehende a realidade social concreta por meio da intervenção na prática pedagógica escolar, ambas visando o desenvolvimento humano global.

Ficou evidenciado a contribuição da educação integral na consolidação da gestão democrática, que ainda que já estabelecida na CF/1988 a indicação para que as escolas trabalhassem democraticamente, buscando a participação da comunidade escolar e/ou local, ainda se impõe como um desafio a ser superado cotidianamente, agravado por uma gestão gerencialista voltada para a busca de resultados, indo de encontro a decisões que deviam ser tomadas com relação à tomada de decisões e condução dos programas aqui discutidos, nos quais podemos observar que na manifestação dos entrevistados a política formulada no âmbito do MEC chegou em sua forma final somente para ser executada, pois, não obstante a participação, não foi estabelecido um diálogo que pudesse se materializar em um efetivo plano colaborativo na efetivação do PME e do PNME, pois havia um direcionamento adotado pela Secretaria de Educação Municipal.

No olhar dos diretores escolares, que no âmbito das instituições escolares são os responsáveis diretos por instigar as reflexões e operacionalizar a execução das políticas públicas educacionais definidas a nível macro pelo MEC, a implantação, implementação e efetivação dos programas indutores de educação integral aconteceu sem a discussão necessária nem com diretores escolares, nem com a comunidade escolar de maneira geral. Para a compreensão do que significava o fomento à educação integral, por meio de atividades socioeducativas que deveriam acontecer com a ampliação do tempo já estabelecido na LDB 9.394/2006, respeitando a jornada já garantida na escola de pelo menos quatro horas em sala de aula, na prática a ampliação deveria acontecer no contraturno, como previam as diretrizes dos programas ou como ocorre na prática, realizada após as aulas regulares por motivos que a realidade apresentava.

Com relação às categorias identificadas, na concepção ainda existem dúvidas e os entrevistados ainda associam a educação integral à extensão do tempo escolar, mas, por outro lado, sugerem que essa extensão seja empregada com atividades que possam impactar tanto em sua vida enquanto aluno como em sua vida adulta. Outra categoria unânime foi a infraestrutura, na medida em que os programas preveem recursos tanto para os materiais didáticos quanto para o pagamento de monitores sem disponibilizarem recursos para a infraestrutura física de materiais e das condições dos espaços utilizados. Fator este que exige a reestruturação do espaço escolar para acomodar o ensino regular junto ao programa, impactando na organização do espaço pedagógico.

De acordo com as evidências os aspectos condicionantes apresentam a dificuldade dos alunos em participar em sua totalidade nos programas devido à dificuldade de acesso pela falta de transporte escolar para alunos que estudam na zona urbana, mas moram na zona rural, criando-se, assim, uma barreira de participação em atividades no contraturno. A falta de interesse dos alunos pelas atividades, especialmente em 2020, é outra realidade, quando o acompanhamento pedagógico se tornou de acordo com os relatos. Também foi mencionada a resistência inicial por parte da família com valores conflitantes entre a educação formal e informal.

Mesmo diante de oficinas elencadas e sugeridas nos documentos norteadores que estavam distantes da realidade do município, a comunidade escolar foi sensível e sagaz ao escolher oficinas que pudessem ser exequíveis pelo fato de não possuir a estrutura que se exigia e que tivessem uma continuidade independentemente da existência do programa, ou que pudessem ser assumidas a longo prazo pela própria instituição escolar. Ademais, as colocações acima permitem corroborar a tese que afirma que os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais explicitados no decorrer do texto dificultam e influenciam no desenvolvimento das ações de fomento à educação integral, diferentemente do esperado em suas diretrizes institucionais que buscam dar uma resposta à demanda do mercado por meio de uma gestão gerencialista.

Na fala dos entrevistados percebemos esse ponto em comum, que a necessidade na falta da estrutura e na execução da política forçou a busca coletiva de alternativas que, ao mesmo tempo em que tinham a responsabilidade de melhorar os resultados escolares com foco no Ideb, foi possível conciliar oficinas socioeducativas que, por exemplo, contribuíssem na alimentação escolar com a plantação de hortas nos quintais das escolas com potencial de contribuir com o meio ambiente focado na alimentação saudável e, quiçá, transformar-se em hortas comunitárias, indo de encontro ao modelo econômico estabelecido pelo mercado.

Além deste, o macrocampo cultura, artes e educação patrimonial possibilitou que as escolas organizassem atividades em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar atividades culturais e artísticas dentro do próprio planejamento escolar, aqui destacamos a banda/fanfarra, uma oficina que atraiu e encantou os alunos, desenvolvendo aspectos subjetivos como disciplina, trabalho em equipe, responsabilidade, compromisso, dentre outros valores de experiências sociais que contribuíram para o crescimento individual.

Ainda no âmbito das contribuições citadas, destacamos a escolha e contratação dos executores diretos das oficinas socioeducativas; trabalho articulado entre os professores das turmas regulares e os monitores/mediadores; fomento dos eventos culturais e recreativos no decorrer do ano letivo, assim como a aquisição de materiais pedagógicos, proporcionados pelo recebimento do recurso financeiro dos programas.

Assim, ao mesmo tempo é possível constatar, dentro das instituições escolares, a coexistência de uma abordagem educacional que incentiva o individualismo e a competição (gestão gerencialista) e uma cujas estratégias pedagógicas com ações conjuntas buscam repensar e superar a cultura hegemônica estabelecida nas relações educacionais (gestão democrática).

O PME e o PNME, cada um a seu modo e em maior ou menor grau de incentivo, e a educação integral em jornada ampliada, estabelecida pelos seus objetivos, que não foram impedimento para que as comunidades escolares fossem engessadas diante dos desafios, podendo dar a possibilidade de respaldo nas discussões sobre novas formas de relacionamento com a comunidade escolar e seus vários segmentos para a tomada de decisões de como desenvolver e efetivar o programa apresentado, sobretudo com os pais e responsáveis que foram envolvidos e responsabilizados no êxito dos alunos, mesmo que fosse destacado somente o rendimento escolar.

Nesse processo, também relacionamos ganhos que foram proporcionados com a discussão sobre os currículos, que deveriam estar em sintonia, o fortalecimento da gestão democrática, o envolvimento da comunidade local na disponibilidade dos espaços que dispunham e a perspicácia das comunidades escolares em aproveitar atividades que a escola já realizava, mas carecia de meios materiais e de recurso financeiro, que proporcionou seu incremento. Com a reformulação do PME e o encerramento do PNME fica explícita a descontinuidade de ações educacionais que mesmo servindo a propósitos em alguns aspectos contraditórios.

A investigação revela a necessidade de ampliar as discussões sobre a política de fomento à educação integral no Brasil, seja na jornada ampliada, seja no tempo integral, pois se tornou óbvio no trabalho apresentado que a mudança de objetivos e a descontinuidade dos programas estudados demonstram uma fragilidade política, dependendo do governo vigente e do projeto político defendido por ele. No entanto, as experiências construídas no cerne das instituições escolares e comunidades locais

fizeram reavivar e fortificar o compromisso de recriar espaços possíveis para a educação plena do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento *In:* OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/unesco/educacao_federalismo.pdf#page=37. Acesso em: 20 out. 2023.

AMORIN, Paula *et al.* Planos Nacionais de Educação: aspectos históricos-críticos de sua trajetória e seus desdobramentos na educação brasileira. *In: Colloquium Humanarum*, vol. 10, n. Especial, p. 1200-1207, Jul./Dez., 2013. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PLANOS%20NACIONAIS%20DE%20EDUCA%C3%A7%C3%87%C3%83O%20ASPECTOS%20HIST%C3%93RICOS%20-%20CR%C3%83OTICOS%20DE%20SUA%20TRAJET%C3%93RIA%20E%20SEUS%20DESDOBRAMENTOS%20NA%20EDUCA%C3%A7%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ANSELMO, Jurandir. Mojuí dos Campos: Festa da integração nordestina começa hoje. **Blog do Jurandir Anselmo**, Santarém, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APRESENTAÇÃO. Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, [S. l.: s. n., s. a.]. Disponível em: <http://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ARAUJO, Diomark Pereira de. **A implantação do Programa Mais Educação no município de Itaituba/PA.** 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In:* MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Creche não é direito público subjetivo: uma questão de política pública ou de interpretação jurídica? *In:* COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; COSTA, Sinara Almeida da. (org.). **A educação infantil no centro do debate:** do direito adquirido às práticas cotidianas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Curitiba: CRV, 2016.

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista**

Eletrônica Pesquiseduca, v. 7, n. 13, p. 106-123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/505>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BARBOSA, Ledyane Lopes. **Escola de tempo integral no estado do Pará**: o estado da questão (2010-2020). 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTOLO, Ana Beatriz. O que é o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e como é calculado. **Valor**, Rio de Janeiro, 29 ago. 2023. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/08/29/o-que-e-o-fundo-de-participacao-dos-municipios-fpm-e-como-e-calculado.ghtml>. Acesso em 07 jul. 2024.

BATISTA, Willemes André Lopes. **Relatório Técnico-Científico**: PIBIC/PIBITI: 2020. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm#:~:text=DECRETO%20N%202011.342%2C%20DE%20201%20DE%20JANEIRO%20DE%20202023&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,%20comissão%20e%20funções%20de%20confiança. Acesso em: 25 fev. 2023.

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, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2014.

BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Apresentação:** Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb). [Brasília]: INEP, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://planalto.gov.br/civil_03/LEIS/9394.htm. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 14, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da

pandemia de Covid-19. Brasília, DF: MEC, [2021]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-14-de-16-de-setembro-de-2021-345454939>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Presidencial 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/1269-92#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 4/2021, aprovado em 11 de maio de 2021. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria do MEC 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, DF: MEC, [2016]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, DF: MEC, [2016]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Brasília, DF: MEC, [2017]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emti-pdf/file#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20727%2C%20DE%2013,16%20de%20fevereiro%20de%202017>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação

integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Brasília, DF: MEC, [2016]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50321-resolucao-n4-pdf/file>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: MEC, [2017]. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/resolucao_17_2017_pnm_e-003.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: MEC, [2013]. Disponível em: https://ppsinajuve.ibict.br/jspui/bitstream/123456789/245/1/resolucao_cd_31_2013.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC nº 8, de 25 de julho de 2012.** Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2013. Brasília, DF: MEC, [2012]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-mec-no-8-de-25-de-julho-de-2012>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.496, 28 de dezembro de 2012.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/49565524/dou-secao-1-31-12-2012-pg-136/pdfView>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares:** democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria-Geral. Dilma Vana Rousseff. **Gov.br.** Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/dilma-vana-rousseff>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wRwgQBXYgHCr4vWkJ5YwjR/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CARMO, Eraldo Souza.; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas Educacionais para a Amazônia: teoria, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 31, n. 3, p. 481-724, set./dez. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/251-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLARES, Anselmo Alencar; ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O materialismo histórico-dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11448, jun. 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448>. Acesso em 15 out. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. As políticas educacionais e a formação de professores. In: JEFFREY, Débora Cristina; AGUILAR, Luís Enrique (org.). **Balanço da Política Educacional Brasileira (1999-2009): ações e programas**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto da excepcionalidade. In: VEIGA, Ilma Passos A.; SANTOS, Jocycléia Santana (org.). **Formação de Professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**, v. 1, p. 39-64, 2021. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1301344/mod_resource/content/1/SHOW%20-%20Fundamentos_da_Pedagogia_Hist%C3%B3rico-Cr%C3%A9tica.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRUDA, Elenise Pinto de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 8 set. 2024.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SOARES, Lucas de Vasconcelos; CARDOZO, Maria José Pires Barros. A gestão educacional como política: proposições na Escola Pública. **Holos**, v. 37, n. 2, p. 1-20, 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. Curitiba: CRV, 2015.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar; SOARES, Lucas de Vasconcelos. Gestão democrática e planos municipais de educação: a meta 19 na região metropolitana de Santarém. In: LEITE, Sandra Fernandes; TAVARES JÚNIOR, Fernando; ALVES, Vicente Eudes Lemos (org.). **O Plano Nacional de Educação e o MATOPIBA: diagnóstico e perspectivas**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476>. Acesso em: 11 set. 2024.

COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba. Sousa (org.). **Educação integral:** concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Reflexões sobre a ampliação da jornada escolar na educação brasileira. *In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE:* Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PE, 7. Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 2. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo01_19/Valdeney%20Lima%20da%20Costa_int_GT1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Reflexões sobre a Ampliação da Jornada Escolar na Educação Brasileira. *In: SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE*, Recife, 2010.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Declaração de Dakar – Educação para Todos – 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 9 jul. 2022.

D'AVILA, Carolina Machado; JEFFREY, Débora Cristina. Educação Integral e as Secretarias Estaduais de Educação: heterarquia e a governança filantrópica. *In: FONSECA, André.; MIRANDA, Estela (org.). História, políticas e gestão educacional: análises e perspectivas.* Curitiba: CRV, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios. – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Clarice S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 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: 2 set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 178-200, out. 2015.

FERREIRA, Gerusa Vidal. **Educação em tempo integral em Santarém:** ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/gerusa_vida_ferreira.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em São Paulo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Marco Aurélio (coord.). **Lula Presidente**: Programa de Governo 2007 / 2010. [S. l.]: [s. e.], 2007. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/Programa_de_governo_2007-2010.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Tânia Castro.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador PROEMI**: singularidades desta política. Curitiba: CRV, 2018.

GOMES, Tânia Castro; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Ações educacionais na pandemia (covid-19) no sistema estadual de ensino-Pará. **Revista Amazônica**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 7, n. 01, 2022. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10451](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10451). Acesso em: 5 dez. 2024.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. educação integral em tempo integral no brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 143-169, set. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602018000300143&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2024.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área territorial brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/mojui-dos-campos.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta Matrícula, 2020**. Página Inicial. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>. Acesso em: 13 dez. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Estatísticas Censo Escolar, 2022. Página Inicial. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 18, dez. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IDEB Resultados, 2022. Página Inicial. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 19 dez. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Taxas de Rendimento, 2022. Página Inicial. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 26 dez. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **CNE aprova matriz para diretores.** Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

JEFFREY, Debora Cristina; SILVA, Josias Ferreira da (org.). **Educação integral em estados brasileiros:** trajetória e política. Curitiba: CRV, 2019.

JORDÃO, Juliana Vieira. **O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital.** 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em:
http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2019/Dissertao_finalizadaficha_e_atas_Juliana_Vieira_Jordo.pdf. Acesso em 13 jun. 2022.

LAGARES, Rosilene; SOUSA, Adaires Rodrigues de; GROSSI JUNIOR, Geraldo. Município e Educação: questões estruturais e tensões conjunturais. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024004, 2024. Disponível em:
<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2441>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LAGARES, Rosilene. **Sistema municipal de educação: ideias quanto a elementos constitutivos para a sua institucionalização.** Trabalho apresentado na 32ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/sistema-municipal-de-educacao-ideias-quanto-elementos-constitutivos-para-sua>. Acesso em 8 dez. 2022.

LAGARES, Rosilene; NARDI, Elton Luiz. Da introdução de dispositivos de *accountability* em educação na Amazônia tocantinense à (re)configuração de arranjos institucionais de gestão-lógica da regulação por resultados. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 195-209, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3941>. Acesso em: 9 set. 2024.

LIMA, Paulo Gomes; ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. Conselhos municipais de educação: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 326-347, abr. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000200326&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 set. 2024.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MÁRIO FEITOSA IDEALIZA FRAUDE EM MOJUÍ. **Jornal de Santarém**. Santarém, 08 a 14 de dezembro de 1995. 1º Caderno.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MEC – Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me01523.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação. **Undime**, [S. l.] 17 mar. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MEC - Ministério da Educação. **O que é FUNDEF**. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 23 de set de 2024.

MELO, José Carlos de; SOUSA, Karla Cristina Silva. Educação integral e gestão escolar: nasce a sociedade dos indivíduos? **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 1, n. 2, p. 28-42, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/4205/2228>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MENZES, Ebenezer Takuno de. **Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely.; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOJUÍ DOS CAMPOS (PA). **Lei Municipal nº 1, de 15 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.mojuidoscamps.pa.gov.br/leis.php>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

MOJUÍ DOS CAMPOS (PA). **Lei nº 103, de 11 de janeiro de 2019.** Altera a Lei nº 001 de 2013 que dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal de Mojuí dos Campos e dá outras providências. Disponível em: https://www.mojuidoscampos.pa.gov.br/arquivos/22/_103_2019.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2023.

MOJUÍ DOS CAMPOS (PA). **Lei Municipal nº 917, de 16 de junho de 2015.** Dispõe sobre a reformulação e realinhamento do Plano Municipal de Educação do município de Mojuí dos Campos e dá outras providências. Mojú dos Campos: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <https://moju.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/LEI-PME-MOJU.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

MOJUÍ DOS CAMPOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Dados Estatísticos 2013 – 2020.** Mojuí dos Campos, 2022.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de; OLIVEIRA, Marina Meira de. O diretor escolar enquanto agente implementador das políticas públicas educacionais. In: FERREIRA, António Gomes; BERNARDO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral:** desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho da escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (org.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO Luiz Fernandes. **O papel político-pedagógico do diretor.** Escola de Gestores da Educação Básica, [s.d.].

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO Luiz Fernandes. **As dimensões da autonomia.** Escola de Gestores da Educação Básica, [s. d.].

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Doença do coronavírus (COVID-19).** Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 5 dez. 2024.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

OS 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. Brasília: [s.n.], 2010. Disponível em: https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia_2010.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

PARÁ. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Pará**. Belém, 1989. Disponível em: https://alepa.pa.gov.br/midias/midias/1247_constituicao_do_para_-_simples_-_atualizada_ate_junho_de_2022_-_oficial.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano Estadual de Educação do Pará – 2015**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/plano-estadual-de-educac-a-o-do-pará,2c172055-aa87-4e0b-8a3d-209beb631594>. Acesso em: 10 Mar de 2023.

PARÁ. **Lei Complementar nº 79, de 17 de janeiro de 2012**. Cria a Região Metropolitana de Santarém com base no § 2º do art. 50 da Constituição Estadual e dá outras providências. Belém, PA, Assembleia Legislativa do Estado do Pará, [2012]. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/190#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%2079%2C%20DE,Estadual%20e%20dá%20outras%20providências>. Acesso em: 7 abr. 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARO, Vitor H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2ª Edição Revista. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

PRIMEIRO prefeito da história de Mojuí dos Campos é empossado. **Jornal de Santarém e Baixo Amazonas**. Santarém, 4 a 10 de janeiro de 2013. Caderno 1 – Política.

QEdy, Use Dados. **Transforme a Educação**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br>. Acesso em 5 set. 2021.

MOJUÍ: Alguma Histórias. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (38min.22seg). Publicado pelo canal Studio Z Produtora. Disponível em: <https://youtu.be/7b7Rx2Z53V8>. Acesso em: 2 abr. 2023.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Processo civilizatório, espaço público e educação escolar: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 149-174, jan./dez. 2006, jan./dez. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lúcia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 267-497, maio/ago. 2017.

SANTOS, Pauliana Vinhote dos. **Mapa da Região Metropolitana de Santarém – PA**. Limites Municipais, Hidrografia, Sede Municipal, Massa d’água, Concentração Urbana: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Unidades de conservação: ICMBio. Santarém, 2022.

SANTOS, Pauliana Vinhote dos. **Mapa do Município de Mojuí dos Campos – PA**. Limites Municipais, Hidrografia, Sede Municipal, Massa d’água, Concentração Urbana: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Satélite Landsat – 8 (composição RGB-6-5-4). Santarém, 2022.

SARI, Marisa Timm. Desafios à organização dos sistemas municipais de ensino no Brasil: elementos constitutivos, colaboração federativa e qualidade da educação. In: SOUZA, Donaldo B. de; DUARTE, Maria R. T.; OLIVEIRA, Rosimar de F. (org.). **Sistemas educacionais**: concepções, tensões, desafios. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SARI, Marisa Timm. Organização da Educação Municipal: da Administração da Rede ao Sistema Municipal de Ensino. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mónica. (org.). **Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III**. Brasília, MEC/ Fundescola, 2001. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-36618/guia-de-consulta---prasem-iii>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano de Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio-ago. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual.; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 481-724, set./dez. 2015.

SILVA, Delisvan Bento da. **O processo de implementação do Programa Mais Educação (PME) em uma escola do município de Rurópolis-PA e suas interfaces com a crise estrutural do capital**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

SILVA, Luciene Maria da. **Educação integral de tempo integral**: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná/PA. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em:
http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/luciene_maria_da_silva.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

SILVA, Matheus Bernardo. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. **Educar em Revista**, v. 35, p. 199-218, 2019.

SIQUEIRA, Romilson Martins. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, Luiz Fernando (org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. ANPAE, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SOUSA, Eriane Oliveira. **Educação em tempo integral na Região Metropolitana de Santarém/PA**: Análise das condições materiais e imateriais. 2023. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2023.

SOUSA, Lília Travassos de. **Políticas Educacionais**: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018). 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em:
http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Lilia_Travassos.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

SOUZA, Rosana Ramos de. **A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12288>. Acesso em: 14 set. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que é e como funciona o FUNDEB?** 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>. Acesso em: 23 de set de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA BTD/CAPES (2022)

NATUREZA DO TRABALHO	ANO	TÍTULO	AUTOR	SÍNTESE DO OBJETO DE ESTUDO	INSTITUIÇÃO
TESSES	2020	Educação Integral: caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana?	Crislaine M. Silva Modesto.	Análise e discussão da política pública de educação integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP.	Unicamp
	2020	O Programa Mais Educação e o papel dos comitês territoriais de educação integral no Estado de São Paulo (2009-2006).	Caroline Maria Florido.	Análise de duas experiências de constituição do Comitê de Educação Integral do estado de São Paulo.	Unicamp
	2020	Governança Filantrópica nas Redes Estaduais de Ensino: a sociedade civil organizada e a política de educação integral.	Carolina Machado D. Avila.	Análise dos discursos produzidos na definição das políticas de educação integral.	Unicamp
	2020	A participação social como elemento da gestão democrática no âmbito das atividades complementares curriculares em contraturno na microrregião de Ivaiporã, Paraná.	Andreia Paula Basei.	Análise e compreensão das configurações de Atividades Complementares no contraturno da Educação Básica.	Unicamp
	2020	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do programa ensino integral.	Claidiceia Ribeiro Ferreira.	Discute-se, na ótica do diretor de escola, os limites e desafios enfrentados para legitimação da escola de educação integral.	Unesp
	2019	O direito à educação integral nos Planos de Educação (2015-2025) dos municípios da Região Metropolitana de Campinas.	Andreia Silva Abbiati.	Investigar como se configurou o direito a educação integral nos planos de educação.	Unicamp
	2019	Educação Integral x Escolas em Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores.	Alana Paula de Oliveira.	Análise tem se estruturado no Brasil a partir de 2007.	Unesp
	2018	A Educação em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos.	Jacqueline De Sousa Batista Figueiredo.	Análise da política pública de educação integral no Estado de Minas Gerais.	Unicamp
	2018	A Educação Integral na Escola de Tempo Integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil.	Maria Cristiani Gonçalves Silva.	Apresenta as possíveis conexões entre a proposta de Educação Integral e a questão dos direitos sociais e os direitos humanos no campo da luta social pela Educação.	Unicamp

	2018	Educação [em tempo] integral: a contribuição do Programa Mais Educação – PME à comunidade escolar em um município da Serra Gaúcha/RS.	Vagner Peruzzo.	Investiga as contribuições do programa Mais Educação (PME) à comunidade escolar.	UFRGS
	2017	A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação.	Madison Rocha Ribeiro.	Análise do currículo prescrito ao Programa Mais Educação.	UFPA
	2016	Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA.	Luisete do Espírito Santo Sousa.	Análise da política de ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira.	UFPA
	2016	O Programa Mais Educação no município de Petrópolis.	Fábio Brando Lin	Compreender como a proposta do programa Mais Educação vem sendo conduzida no ambiente escolar nos aspectos relacionados a implementação, desenvolvimento e gestão.	UFRJ
	2015	O Programa mais Educação e a Educação Integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate.	Antonieta Bernadete Teixeira de Andrade.	Investigou o Programa Federal Mais Educação das perspectivas teórica e prática – esta última relativa às possíveis mudanças geradas junto a determinadas escolas públicas municipais de Campinas entre os anos 2011 e 2013.	Unimep
	2014	Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?	Ana Lúcia Ferreira da Silva.	Buscou situar uma política de âmbito federal o Programa Mais Educação a partir da legislação vigente, identificar as principais orientações para a implementação de ações voltadas para a ampliação da jornada escolar.	USP
	2013	Política Educacional e Inclusão Social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar.	Marleide Rodrigues da Silva Perrude.	Análise do processo de implementação do Programas Escola Aberta (PEA) e Mais Educação (PME).	Unicamp

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir BTD/CAPES (2022).