



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARINILZA PEREIRA MAIA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PRÉ-
ESCOLA COMO ELEMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA NO PERÍODO DE
2015 A 2025**

BELÉM - PA
2025

MARINILZA PEREIRA MAIA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PRÉ-
ESCOLA COMO ELEMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA NO PERÍODO DE
2015 A 2025**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro da Costa Coelho

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M217i Maia, Marinelza Pereira.
 A implementação do projeto político-pedagógico na pré-escola
 como elemento da gestão democrática : O papel da secretaria
 municipal de educação de Altamira no período de 2015 A 2025 : O
 papel da secretaria municipal de educação de Altamira / Marinelza
 Pereira Maia. — 2025.
 128 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof^ª. Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
 de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
 Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
 2025.

 1. Projeto Político-Pedagógico. 2. Gestão Democrática. 3.
 Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

MARINILZA PEREIRA MAIA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PRÉ-
ESCOLA COMO ELEMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA NO PERÍODO DE
2015 A 2025**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro da Costa Coelho.

DATA DE APROVAÇÃO:

CONCEITO:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a MARIA DO SOCORRO DA COSTA COELHO (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. FABRICIO AARÃO FREIRE CARVALHO (Examinador Interno)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a MARIA APARECIDA ANTERO CORRÊA (Examinador Externo)

Prof.^a Dr.^a NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA (Examinadora Interna – Suplente)
Universidade Federal do Pará

BELÉM-PA

2025

Dedico primeiramente a Deus e aos meus pais (em memória), fontes de inspiração e admiração. Aos meus filhos, noras e netas, pelo apoio, paciência e incentivo ao longo dos anos. Aos meus irmãos, demais familiares e amigos, que nunca me negaram seu apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a vida, a oportunidade de realizar o mestrado que sempre foi um objetivo pessoal: tornar-me mestra em Educação pela UFPA. Até aqui me ajudou o Senhor.

Aos meus pais (em memória), Raimundo dos Santos Pereira e Antônia Barbosa Pereira, que foram meus melhores orientadores para uma vida de êxito na sociedade.

À minha família: filhos, Maycon e Muller; noras, Jéssica e Mikaelly; netas, Angélica e Anna Beatriz; e irmãos, Madalena, Adiel, Adonias, Eliel e Mirian, que me apoiaram nos momentos difíceis desta jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que me proporcionou professores tão competentes que me deram condições de elaborar minha pesquisa com rigor metodológico e excelência acadêmica.

À melhor orientadora do mundo, Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho — ser humano incrível e profissional de altíssimo nível — por ter me aceitado como sua orientanda, orientado com competência e humildade, e por sempre me incentivar a melhorar como pesquisadora.

À Profa. Dra. Dinair Leal da Hora que, durante a disciplina *Teorias e Práticas de Gestão e de Organização do Trabalho Pedagógico – Ateliê de Pesquisa III*, ajudou-me no direcionamento da pesquisa e no meu desenvolvimento como pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho que, no decorrer da disciplina *Ateliê de Pesquisa II: Questões de Metodologia*, orientou-me com humildade e empatia, corrigindo minha dissertação de forma eficiente e sempre me incentivando a progredir como pesquisadora.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Antero Corrêa, por ter feito parte da minha banca de qualificação e me dado direcionamentos valiosos para desenvolver a pesquisa com mais qualidade.

À SEMED, na Pessoa da secretária de Educação em 2023, Prof.^a Maria das Neves Moraes de Azevedo, que forneceu os documentos necessários a esta pesquisa.

A todos(as) os(as) professores(as) do PPEB/UFPA que, com suas aulas, contribuíram com a formação da minha turma de mestrado e me auxiliaram na construção desta pesquisa.

A lente através da qual enxergamos determina o modo como configuraremos o problema e a “solução”. (Zehr, 2008, p. 119)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a gestão democrática na educação infantil, trazendo como título “A implementação do Projeto Político-Pedagógico na pré-escola como elemento da Gestão Democrática: o papel da Secretaria Municipal de Educação de Altamira no período de 2015 a 2025” — e o foco é o papel da SEMED. O objeto de investigação é a implementação do Projeto Político-Pedagógico na pré-escola e o papel da Secretaria Municipal de Educação nesse processo. A questão-problema que orienta esta pesquisa é: de que modo a SEMED de Altamira (PA) vem atuando na implementação do PPP nas pré-escolas no período de 2015 a 2025? O objetivo geral é analisar como a SEMED tem atuado nesse processo. Os objetivos específicos são: discutir a articulação entre gestão democrática escolar e o PPP; verificar como se deu a implementação do PPP como elemento da gestão democrática na Educação Infantil em Altamira; e identificar os procedimentos adotados e os desafios enfrentados pela SEMED na implementação do PPP nas EMEI, tendo como referência o PME vigente. Trata-se de uma investigação qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, utilizando a técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que os desafios enfrentados pela SEMED — como a falta de estratégias para articular a comunidade; a ausência de acompanhamento e avaliação técnica por parte da SEMED; a ausência de um período determinado no calendário letivo para a elaboração do PPP; a falta de capacitação específica dos servidores para essa finalidade; a ausência de atas de reunião para elaboração ou reformulação dos PPPs nas escolas pesquisadas; e a padronização do modelo unificado de PPP enviado às escolas da rede pela SEMED — podem limitar a capacidade de resposta da comunidade escolar às suas próprias demandas, comprometendo a construção participativa e a descentralização previstas na legislação brasileira, prejudicando a autenticidade do PPP nas unidades escolares. Portanto, evidenciou-se que a SEMED desempenhou papel central como orientadora dentro das normativas, porém, não houve acompanhamento e avaliação do PPP, determinada no PME 2015. As escolas analisadas apresentaram esforços em alinhar o PPP às diretrizes do PME 2015-2025, mas ainda há desafios e limitações a serem superados para que haja a materialização da gestão democrática nas unidades de ensino no Município de Altamira.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Gestão Democrática; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research addresses the implementation of the Political-Pedagogical Project (PPP) in preschool as an element of democratic management, focusing on the role of the Municipal Department of Education (SEMED) of Altamira, from 2015 to 2025, corresponding to the period covered by the Municipal Education Plan (PME). The study investigates the implementation of the PPP in preschool and SEMED's role in this process. Key aspects of democratic management are highlighted, which, if effectively applied, may contribute to the improvement of education, such as: School Council, direct election of principals, Student Union, and the PPP itself. It is considered that implementing and monitoring the proposals outlined in this document may foster the advancement of democratic management within the municipal education network. The guiding research question is: how has SEMED of Altamira/PA acted in the implementation of the PPP in preschools between 2015 and 2025? The general objective is to analyze how SEMED has conducted this implementation process. The specific objectives are: to discuss the connection between democratic school management and the PPP; to verify how the PPP was implemented as an element of democratic management in early childhood education in Altamira; and to identify the procedures adopted and the challenges faced by SEMED in implementing the PPP in the EMEI, based on the current PME. This is a qualitative investigation, based on Bardin (2016), through bibliographic review and documentary research, using the content analysis technique. The dissertation is organized into three sections: methodology; democratic management in educational legislation; and analysis of the PPP implementation in three EMEI in the municipality of Altamira-PA.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Democratic Management; Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos da Gestão Democrática	16
Quadro 2 – Fatores que visam criar uma escola inclusiva, participativa, de gestão democrática, que dialoga com a comunidade.....	17
Quadro 3 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil-BNCC	20
Quadro 4 – Campos de experiências e objetivos de aprendizagem.....	21
Quadro 5 – Obras que contribuíram para este trabalho	31
Quadro 6 – Documentos relacionados à Gestão escolar e o PPP	33
Quadro 7 – Matrícula da Rede Municipal de Altamira em 2023.....	39
Quadro 8 – Matrículas nos distritos de Altamira	40
Quadro 9 – Metas e estratégias do PME para a Educação Infantil e a gestão democrática no município de Altamira	65
Quadro 10 – Matrícula na Educação Infantil em 2023 no Município de Altamira	70
Quadro 11 – Agenda de trabalho de monitoramento e avaliação do PME 2015 a 2024	71
Quadro 12 – Resoluções e seus respectivos objetivos e disposições	74
Quadro 13 – Categorias Norteadoras Presentes no PPP do CEI Rio Xingu.....	81
Quadro 14 – Demonstrativo da infraestrutura do PPP do CEI Rio Xingu	83
Quadro 15 – Categorias Estruturais do PPP 2023 do CEI Transamazônica.....	84
Quadro 16 – Demonstrativo da infraestrutura do CEI - Transamazônica	88
Quadro 17 – Elementos estruturais do PPP 2023 do CEI Buriti	90
Quadro 18 – Características Constituintes da Democratização da Gestão Escolar	92
Quadro 19 – Diretrizes para elaboração de PPP da Rede pública de Ensino municipal de Altamira	95
Quadro 20 – Desafios da SEMED na Implementação do PPP da Pré-Escola de Altamira	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização do Município de Altamira	37
Figura 2 – Organograma da estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Altamira.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Código de Endereçamento Postal
CEI	Centro Educacional Infantil
CF	Constituição Federal 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPDED	Grupo de Estudo e Pesquisa Diálogo em Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PA	Pará
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RESEX	Reserva Extrativista
RME	Rede Municipal de Ensino
RMA	Relatório de Monitoramento e Avaliação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SME	Sistema Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	JUSTIFICATIVA	13
1.1.1	Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC	20
1.2	PROBLEMA DA PESQUISA.....	25
1.3	OBJETIVOS	25
1.3.1	Geral	25
1.3.2	Específicos	25
1.3.3	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	29
1.3.4	Lócus da Pesquisa	36
1.3.5	Caracterização das Escolas Pesquisadas	40
2	GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	44
2.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	49
2.2	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
2.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	58
2.4	PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	60
3	GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SISTEMA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA NO PERÍODO DE 2015 A 2025.....	64
3.1	SEMED E A REGULAMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA	70
3.2	A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DO PPP NAS EMEIs DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA	75
3.3	ANALISANDO O PPP DAS TRÊS PRÉ-ESCOLAS PESQUISADAS	79
3.4	OS DESAFIOS DA SEMED NA IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DO PPP NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA	93
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	106
	ANEXO A – PORTARIA DE MATRÍCULA Nº 324/2022	115

ANEXO B – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA 2015 A 2025	118
ANEXO C – OBRIGATORIEDADE DE PROCESSO SELETIVO PARA O CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NA REDE DE ENSINO DE ALTAMIRA	119
ANEXO D – DECRETO MUNICIPAL QUE REGULAMENTA A FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR	122
ANEXO E – RELATÓRIO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME 2º CICLO	124
ANEXO F – PPPs DE PRÉ-ESCOLAS ANALISADOS	126
ANEXO G – DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE PPPs DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTAMIRA	129
ANEXO H – CARTA SOLICITANTE À SEMED	131

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da Educação Básica, considerando a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) como elemento essencial para a materialização da gestão democrática na educação infantil no Município de Altamira, no Pará. O princípio da gestão democrática no ensino público está inserido na Constituição Federal de 1988 (Art. 206), encampado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e pela Lei nº 3.085, de 29 de junho de 2012, que estrutura e organiza o Sistema Municipal de Educação de Altamira. Portanto, deve fazer parte do cotidiano das escolas de Educação Infantil desse município.

A gestão democrática da Educação infantil é um tema crucial para garantir a qualidade socialmente referenciada do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Destacam-se alguns aspectos relevantes relacionados à gestão democrática que, se efetivados, contribuirão para a melhoria do ensino: conselhos escolares, eleição direta para diretores(as) escolares, grêmio estudantil e a construção e implementação coletiva do PPP da escola.

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015 a 2025 (Altamira, 2015), em sua meta nº 13, é de competência da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED) o desenvolvimento e o acompanhamento dos processos de gestão e, principalmente, a implementação do PPP como elemento de participação coletiva nos estabelecimentos de ensino. Neste contexto, cabe à prefeitura providenciar legislação específica que regulamente a gestão democrática na rede pública municipal de ensino.

Dentre os diversos aspectos da gestão democrática citados, destaca-se o PPP como prática fundamental no exercício da democracia e da autonomia escolar, especialmente nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Altamira. É neste município paraense que venho atuando como gestora escolar há 17 (dezessete) anos na educação básica, compreendendo a importância da implementação do PPP nas escolas de Educação Infantil para avançar na efetivação da gestão democrática.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema referente à gestão democrática na educação infantil, tendo como título “A implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na pré-escola como elemento da gestão democrática: o papel da Secretaria Municipal de Educação de Altamira no período de 2015 a 2025”, fundamenta-se na importância da educação como exercício de transformação

social, na participação da comunidade escolar e no reconhecimento do PPP como elemento-chave para a materialização da gestão democrática, visando à melhoria da qualidade da educação socialmente referenciada, ofertada no município de Altamira.

Neste sentido, a qualidade social da educação não deve ser entendida como um simples processo técnico ou de eficiência, mas deve considerar o desenvolvimento integral dos sujeitos, garantindo uma educação inclusiva que atenda às diversidades culturais, sociais e econômicas. A educação de qualidade é aquela que contribui para a formação cidadã e crítica dos indivíduos, tornando-os capazes de intervir na transformação da realidade social (Saviani; Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 133–158).

Na perspectiva de oferecer uma educação de qualidade, referenciada no Sistema Nacional de Educação (SNE), faz-se necessário buscar a efetiva implementação do PPP como elemento da gestão democrática na educação básica. Trata-se de uma dimensão relevante e atual, especialmente no contexto brasileiro, em que as políticas educacionais e a participação cidadã têm impacto direto na vida de milhões de estudantes e suas famílias, além de estarem vinculadas às necessidades e ao contexto social e histórico de uma sociedade democrática.

No que se refere às políticas educacionais brasileiras, em seu texto, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) apresenta uma base normativa a partir do art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que orienta a consolidação da gestão democrática e do PPP na educação infantil, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize a participação coletiva e a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Apesar de o PNE reafirmar esse compromisso com a participação da comunidade e a construção de uma sociedade inclusiva, persistem desafios como a desigualdade social, a falta de investimentos e a precarização das metas, que podem comprometer a oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A Meta 1 do Plano Estadual de Educação (PEE) do estado do Pará reafirma a universalização da educação infantil na pré-escola até 2016, destinada a crianças de quatro (4) a cinco (5) anos de idade, bem como a ampliação da oferta de creches para crianças de zero (0) a três (3) anos até o final da vigência do PEE (Pará, 2015).

No Plano Municipal de Educação (PME) do município de Altamira, a Meta 13 trata da gestão democrática, destacando a necessidade de implementar o princípio da qualidade na gestão da escola pública, com ênfase na formulação e implementação do Projeto Político-Pedagógico como elemento-chave da participação da comunidade (Altamira, 2015).

Meta 13: Assegurar, até o final vigência deste PME, a efetivação da gestão democrática da educação pública municipal, associada a critérios técnicos de méritos e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União. Estratégia da Meta de número 13.5 -Incentivar a participação de profissionais da educação, alunos (as) e seus responsáveis na formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (Altamira, 2015).

Contextualizando os critérios técnicos contidos nos Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal, observa-se que são critérios baseados em mérito e desempenho, seguindo uma lógica universalista e determinados padrões. Muitas vezes, esses critérios podem não considerar as particularidades das comunidades escolares, como as condições socioeconômicas, culturais e geográficas.

Em municípios como Altamira é necessário problematizar se esses critérios refletem a realidade local ou se impõem padrões externos inadequados, os quais podem criar um ambiente onde apenas aqueles que se enquadram nessas normas são ouvidos ou participam plenamente. Tal situação pode reforçar desigualdades, excluindo vozes importantes da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, à SEMED de Altamira, como mantenedora do Sistema Municipal de Educação (SME), coube a responsabilidade de elaborar a estrutura, articulação e implementação dos PPPs nas escolas da rede de ensino, a partir do ano de 2022, conforme período estabelecido pela SEMED.

Segundo o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME de Altamira (2023b), o sistema de educação foi construído e organizado para atender a todos que necessitam dos serviços da SEMED. Sua gestão é realizada com base nas principais competências e objetivos voltados às escolas da rede municipal, tais como: acompanhamento pedagógico, coordenação de programas, sistema organizado de atendimento, articulação com outras áreas, implementação do Plano Municipal de Educação, consolidação do Sistema Municipal de Ensino, gestão democrática, e gerenciamento de recursos. Destacam-se, assim, alguns elementos fundamentais da gestão democrática (Quadro 1).

Quadro 1 – Elementos da Gestão Democrática

1	Escolha de diretores por meio de eleição direta pela comunidade escolar, oportunizando a participação democrática e assegurando que a gestão da escola reflita os interesses coletivos.
2	Elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma coletiva, definindo diretrizes e metas educacionais da escola, garantindo um norte orientador que contemple a diversidade e a participação da comunidade.
3	Composição do Conselho Escolar com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, exercendo papel consultivo e deliberativo em decisões relevantes para o bom funcionamento da escola.
4	Atuação do Conselho de Classe promovendo a colaboração, a troca de experiências e o compartilhamento de informações entre os professores, possibilitando uma visão mais ampla e integrada do desempenho dos alunos, além de facilitar a intervenção e a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes.
5	Associação de Pais e Mestres (APM) estimulando a participação dos pais na vida escolar por meio de atividades voltadas ao bem-estar dos alunos. Além de fortalecer o vínculo entre escola e família, a APM contribui para uma relação mais colaborativa e para a compreensão mútua dos desafios enfrentados no ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Altamira (2015).

A eleição para diretores escolares, elaboração do PPP de forma coletiva, composição dos conselhos por representantes de todos os segmentos da comunidade, entre outros, são aspectos determinantes na materialização da gestão democrática. Contudo, na rede municipal de Altamira não ocorre eleição para diretores escolares e os conselhos escolares atuam de forma tímida, sem autonomia nas decisões. Neste sentido, a escola ainda enfrenta a falta de autonomia e dificuldades para implementar projetos que reflitam os interesses da comunidade.

Desta forma, ao dialogar com a Meta de número 13 do PME (Altamira, 2015) que trata da gestão democrática, e com base nos escritos de Paro (2006), que discute a promoção da gestão democrática nas escolas públicas, destacam-se alguns fatores e aspectos que contribuem para o desenvolvimento desse princípio e que são apresentados no Quadro 2. Tais fatores visam criar uma escola mais inclusiva, participativa e que desenvolva sua prática em diálogo com a comunidade. Paro (2006) também critica as práticas gerenciais que desconsideram o caráter político e humano da educação.

Quadro 2 – Fatores que visam criar uma escola inclusiva, participativa, de gestão democrática, que dialoga com a comunidade

1	A participação da comunidade escolar deve envolver todos os segmentos nas tomadas de decisões da escola, o que pode ser efetivado por meio do Conselho Escolar, fóruns de discussão e reuniões participativas. A parceria entre escola e comunidade é essencial para garantir que as decisões sejam democráticas e colaborativas.
2	A autonomia escolar é fundamental para garantir maior flexibilidade nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. No entanto, essa autonomia deve estar alinhada ao controle social, com uma gestão transparente, especialmente no que diz respeito à prestação de contas da escola.
3	A formação continuada de gestores e educadores é indispensável para qualificar a prática da liderança participativa, a resolução de conflitos e as práticas inclusivas na escola. É importante sensibilizar os educadores sobre a relevância da democracia no ambiente escolar e sobre o papel de todos como agentes de transformação social.
4	O planejamento participativo deve ser uma prática central da gestão democrática, permitindo que todos os segmentos da escola colaborem na definição dos objetivos educacionais. Esse planejamento deve contemplar tanto o Projeto Político- Pedagógico (PPP) quanto a definição de metas e estratégias para o desenvolvimento da escola.
5	O acolhimento à diversidade deve ser um princípio da gestão democrática, respeitando as diversidades étnicas, culturais e socioeconômicas dos alunos e da comunidade. Isso inclui a implementação de políticas que promovam a inclusão social e garantam equidade de oportunidades. O currículo e as práticas pedagógicas devem ser planejados para incluir todos os alunos, independentemente de suas origens.
6	A legislação e as políticas públicas de apoio, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), preveem a gestão democrática como princípio das escolas públicas. Cabe ao Estado garantir recursos e suporte técnico para que as escolas possam desenvolver, de fato, uma gestão democrática.
7	A avaliação participativa é uma ferramenta estratégica para o ajuste das práticas de gestão, devendo contar com a colaboração dos conselhos escolares e da comunidade no acompanhamento do desempenho escolar e na implementação de políticas educacionais.
8	O uso de tecnologias para a participação, considerando o avanço das tecnologias de comunicação e o acesso à internet, permite utilizar novas ferramentas que favoreçam uma participação mais efetiva da comunidade escolar. Plataformas digitais podem facilitar consultas públicas, debates e tomadas de decisão.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Paro (2006).

Apesar de a legislação brasileira garantir a democratização da educação, ainda há muitos desafios para a efetivação desses fatores e aspectos na escola. A participação da comunidade escolar, a autonomia escolar, a formação continuada para gestores e professores, o planejamento participativo, o acolhimento à diversidade e a avaliação participativa, entre outros, são pilares da gestão democrática, no entanto, na execução desses aspectos surgem dificuldades em mobilizar todos os segmentos da comunidade escolar na implementação de políticas públicas e na construção do PPP, o que pode limitar a colaboração e a garantia de que todas as vozes da comunidade sejam ouvidas.

Segundo Paro (2006), as dimensões apresentadas no Quadro 2 são fundamentais para promover uma gestão democrática pública que seja participativa, transparente e voltada para a construção coletiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Neste sentido, é necessário que a gestão, juntamente com a comunidade, tenha o senso de equidade para não limitar as decisões a um grupo específico, caso contrário isso pode resultar em uma representação desigual dos interesses e necessidades da comunidade escolar.

Assim como Paro (2006), Dourado (2012) discute que no âmbito nacional é preciso conhecer a legislação do sistema educacional brasileiro para entender os princípios norteadores da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica. A LDB nº 9.394/1996 dispõe em seu Art. 14:

os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

O Artigo 14 reforça a importância da regulamentação da gestão democrática nas instituições públicas de educação básica, destacando a necessidade de envolver tanto os profissionais da educação quanto a comunidade escolar e local nos processos de decisão e gestão, sendo um avanço normativo que vem corroborar com uma educação mais participativa e inclusiva.

Porém, sua aplicação enfrenta desafios. Embora a lei estabeleça que todos os níveis de ensino devem assegurar a gestão democrática, a prática desses princípios, em muitas situações, esbarra na estrutura hierárquica da organização tradicional do sistema educacional, como: decisões centralizadas na Secretaria de Educação, direção escolar autoritária, supervisores e coordenadores mantendo a obediência às normas superiores, o que dificulta a autonomia da escola.

Outro desafio são as resistências culturais que dizem respeito a comportamentos, valores e práticas arraigados na comunidade escolar como a cultura de passividade, onde representantes dos segmentos não se envolvem nas decisões escolares por acreditarem que são questões exclusivas das autoridades educacionais ou da direção escolar, a falta de formação ou conhecimento, o que impede que os envolvidos compreendam a importância da democratização, e o medo da mudança ou a visão tradicional de autoridade — fatores que têm dificultado a adesão aos princípios democráticos nas escolas.

Apesar dos desafios enfrentados para se materializar o princípio da gestão democrática nas escolas, em seu bojo, a legislação traz dois principais instrumentos: a participação coletiva e o PPP da escola. A elaboração, implementação e acompanhamento do PPP justificam-se pelo cumprimento do Art. 12 da LDB (Brasil, 1996), o qual deve nortear as práticas pedagógicas, financeiras e administrativas, consolidando a identidade da escola.

Para melhor compreensão destacam-se os dois principais princípios para se materializar a gestão democrática nas escolas: a participação coletiva, prevista no Art. 14 da LDB (Brasil, 1996), determina a inclusão de profissionais da educação, pais e alunos na gestão escolar. Na teoria, a criação de conselhos escolares, grêmios estudantis e outros espaços de poder deliberativo representa um mecanismo essencial para fortalecer a relação ativa entre escola e comunidade. Porém, na prática, a efetiva participação desses sujeitos não ocorre automaticamente: muitos colegiados, como conselhos escolares e grêmios estudantis, funcionam de forma protocolar, e a participação da comunidade nem sempre é engajada e ativa. É necessário refletir se a estrutura educacional está aberta ao diálogo e à construção coletiva.

O outro instrumento é o PPP, descrito no Art. 12 da LDB (Brasil, 1996), o qual deveria ser um verdadeiro reflexo dos anseios, valores e metas da comunidade escolar. Porém, muitas vezes, a elaboração do PPP se restringe a um grupo de profissionais, sem que haja, de fato, uma ampla articulação ou entendimento de sua importância por parte da comunidade e sem sua devida conscientização coletiva.

Neste contexto, alertam Markezan e Martins (2017), o gestor desempenha um papel fundamental na elaboração do PPP em uma escola pública, e esse processo envolve uma série de desafios que precisam ser superados. Um dos maiores desafios enfrentados, na minha prática como gestora escolar, foi garantir a participação engajada de todos os membros da comunidade escolar na elaboração e implementação do PPP, incluindo a família, professores e funcionários, garantindo a efetivação dos princípios democráticos, porque no calendário escolar não estão garantidos os dias determinados para reuniões de elaboração do PPP nas escolas.

É fundamental que o diretor tenha habilidades e autonomia para promover espaços de diálogo e envolver todos os atores no processo de elaboração e implementação do PPP como elemento-chave de democratização da escola. Assim como a gestão democrática, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), traz a proposta de promover participação, diálogo, transparência, autonomia e responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, destacam-se algumas das características específicas para a faixa etária da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2017) que define os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento que todas as crianças devem adquirir ao longo da educação básica. Ela estabelece os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da educação infantil. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento Infantil visam garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada e ao desenvolvimento integral. Os direitos das crianças garantidos na BNCC incluem:

Quadro 3 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil-BNCC

1º DIREITOS DE APRENDIZAGENS		
1	Conviver	Interagir com outras crianças e adultos, respeitando as diferenças culturais e sociais.
2	Brincar	Participar de atividades lúdicas que estimulem a imaginação, criatividade e habilidades motoras.
3	Participar	Estar envolvido no planejamento e na execução das atividades escolares.
4	Explorar	Investigar e descobrir o mundo ao seu redor, utilizando diferentes linguagens e materiais.
5	Expressar	Comunicar suas necessidades, emoções e descobertas por meio de diversas formas de linguagem.
6	Conhecer-se	Desenvolver uma imagem positiva de si mesmo e de sua identidade pessoal, social e cultural.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Embora os princípios sejam louváveis, na prática enfrentam desafios significativos. A desigualdade estrutural nas condições de ensino no Brasil ainda é um obstáculo que compromete o alcance desses direitos. Muitos docentes, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, lidam com turmas superlotadas, infraestrutura precária, falta de recursos e formação insuficiente para implementar as diretrizes da BNCC de forma efetiva nas unidades de ensino.

1.1.1 Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), são estabelecidos cinco Campos de Experiência, juntamente com os Objetivos de Aprendizagem, específicos para cada faixa etária da Educação Infantil, que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida. Esses objetivos estão organizados por Campos de Experiência, conforme apresentado no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Campos de experiências e objetivos de aprendizagem

ORD.	2º CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	3º OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
1	O eu, o Outro e o Nós	Desenvolve a capacidade de agir de forma independente, reconhecer conquistas e limitações, respeitar as diferenças dos outros.
2	Corpo, Gestos e Movimentos	Promove a exploração de movimentos, gestos, sons, formas, texturas e cores.
3	Escuta, Fala, Pensamentos e Imaginação	Desenvolve a linguagem oral, a escuta atenta e a capacidade de contar histórias.
4	Traços, Sons, Cores e Formas	Valoriza a atividade produtiva das crianças, envolvendo desenhos, pinturas, modelagem, colagem, gravuras, entre outras.
5	Espaços, Tempos, quantidades, relações e Transformações	Promove a exploração do olfato, o deslocamento com obstáculos, a divisão de materiais entre outras habilidades.
6	Natureza e Sociedade	Explorar o meio ambiente e as relações sociais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

A BNCC de 2017 estabelece quatro pilares fundamentais para a Educação Infantil que podem ser visualizados no Quadro 4: Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiência e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Tais pilares visam promover uma educação integral, inclusiva e significativa, preparando as crianças para uma vida plena em sociedade.

Contudo, é essencial considerar os desafios práticos na implementação dessas diretrizes, como a necessidade de formação continuada dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas às realidades das escolas. A BNCC (Brasil, 2017) destaca a importância do desenvolvimento cognitivo, emocional e social em cada fase do crescimento infantil. No entanto, é crucial analisar, de forma reflexiva, como esses objetivos são alcançados e quais as melhores estratégias para sua efetivação no contexto escolar.

De acordo com Pereira (2020), no artigo “Campos de Experiência e a BNCC: Um olhar crítico”, discute-se que os Campos de Experiência estão embasados em teorias do desenvolvimento infantil, principalmente as influenciadas por Vygotsky e Wallon, que enfatizam a importância da interação social, da brincadeira e do protagonismo das crianças.

Os Campos de Experiência apresentados na BNCC de 2017 buscam articular diferentes dimensões do conhecimento de forma interdisciplinar, para garantir o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Portanto, suas propostas devem constar no PPP da escola de forma planejada. Embora os Campos de Experiência sejam inovadores em suas propostas, a realidade de muitas escolas é marcada por desigualdades regionais e sociais, além da falta de formação docente adequada, fatos que podem dificultar sua plena aplicação.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é essencial para a implementação dos Campos de Experiência na Educação Infantil. Esse processo depende de uma formação docente de boa qualidade, sólida e contínua, o que muitas vezes não é ofertado. Portanto, a BNCC é um dos documentos que embasam a elaboração do PPP escolar.

Segundo Veiga (2016, p. 12), o PPP na Educação Infantil desempenha um papel essencial no planejamento e organização das práticas educativas nessa etapa da educação. Ele é responsável por orientar as ações pedagógicas, os objetivos, princípios e valores, bem como estabelecer estratégias de ensino e avaliação adequadas às especificidades da Educação Infantil.

Na mesma proposição, ainda segundo Veiga (2004 p 13), “quando nos reunimos para construir os projetos de nossas escolas, planejamos o que queremos realizar. Projetamo-nos para adiante; com base no que temos, buscamos o possível”. Portanto, o PPP não deve ser entendido como um documento que, após sua elaboração, é arquivado ou usado apenas para fins burocráticos junto à SEMED, mas sim como um instrumento que envolve a participação dos segmentos da comunidade presentes no processo educativo escolar.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2004, p. 13).

Neste sentido, o político e o pedagógico são indissociáveis. Dessa forma, o PPP deve ser considerado um processo constante de discussão e reflexão sobre os problemas vivenciados pela comunidade escolar, além de possibilitar a busca de soluções para efetivar suas intenções.

Segundo Nascimento e Cavalcanti (2017), no caso da Educação Infantil, o PPP deve considerar as características específicas dessa etapa, pois a BNCC para a Educação Infantil define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças na faixa etária de zero (0) a cinco (5) anos e 11 meses. Nesse contexto, fica evidenciada a importância do alinhamento da BNCC na elaboração e implementação do PPP escolar para cada faixa etária das crianças pequenas e bem pequenas.

Diante deste contexto, minhas experiências como professora efetiva, na rede municipal de ensino de Altamira há 22 (vinte e dois) anos, foram essenciais para despertar meu interesse

pessoal em pesquisar de forma mais aprofundada sobre a implementação do PPP na Educação Infantil como elemento-chave da gestão democrática na escola pública. É um tema que pesquiso desde a minha trajetória acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Altamira, na disciplina Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais. A afinidade com o assunto influenciou minha escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título foi “Possibilidades de Gestão Democrática em Escola Pública”. Neste trabalho percebi a necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre o tema, o que justifica minha busca pelo Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, na linha de pesquisa Gestão do Trabalho Pedagógico.

Na minha trajetória como servidora pública atuei por nove (9) anos na docência da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com a necessidade de obter mais conhecimentos científicos, cursei a Especialização em Gestão Escolar pela Escola de Gestores da UFPA. Sempre buscando conhecimento técnico, com o objetivo de alcançar o cargo de gestora escolar e ter a experiência de saber se seria possível fazer gestão democrática em escola pública. Até que fui convidada pela SEMED para assumir a gestão escolar no ano de 2007. Desde então atuo há dezessete anos como gestora em várias escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Altamira.

Na minha prática como professora e gestora escolar tive experiências na articulação e elaboração de PPP em várias escolas públicas. Contudo, em alguns casos encontrei dificuldades na implementação do PPP, especialmente quanto à forma de participação dos segmentos escolares em sua elaboração. Esse aspecto me causou inquietações, sempre buscando empreender uma gestão com princípios democráticos — para os quais pretendo encontrar respostas, mesmo que provisórias, no decorrer do mestrado.

De acordo com minhas vivências nas escolas, nas reuniões para elaboração ou revisão do PPP, sempre presenciei uma participação tímida dos segmentos, que apenas ouviam o que a equipe gestora já trazia pronto. Não havia questionamentos significativos, e as pessoas presentes, em sua maioria, eram passivas. Posso afirmar que até 2025 ainda não há uma cultura de participação engajada nos debates, nas tomadas de decisões e na elaboração do PPP como elemento de democratização do processo educativo escolar.

Este trabalho tem relevância científica e social por ser a primeira produção com o tema gestão democrática na educação infantil, ressaltando a importância da forma como o Sistema Municipal de Educação, por meio da SEMED, vem articulando a implementação do PPP nas EMEI (pré-escolas) do município, de acordo com os princípios da gestão democrática. Esta pesquisa revela, para os novos pesquisadores, os desafios, dificuldades e sugestões encontradas

no processo de implementação do PPP como elemento da gestão democrática nas escolas de educação infantil no Município de Altamira.

Nest sentido, esta dissertação contribuirá para o fortalecimento da linha de gestão do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA, além de fortalecer o Grupo de Estudos e Pesquisa Diálogo em Educação (GEPDED). Outrossim, destaco que o meu trabalho contribuirá com os estudos sobre Educação Infantil no município de Altamira, onde a literatura ainda é escassa, especialmente sobre a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico nessa modalidade de ensino. É aí que reside a relevância social do meu trabalho.

Assim, a relevância institucional deste estudo está em trazer contribuições significativas como a primeira produção acadêmica para compreender o Sistema de Educação do Município de Altamira, melhorando a prática da gestão nas instituições e oferecendo à SEMED um estudo que possa orientar a elaboração e implementação do PPP como documento essencial para se alcançar a democratização educacional nas escolas infantis da rede municipal de Altamira, considerando a necessidade do envolvimento de todos os segmentos escolares e reafirmando a identidade da Educação Infantil na conjuntura atual das políticas educacionais brasileiras.

Diante do exposto, a gestão do Sistema Municipal de Educação de Altamira, ao articular a elaboração e implementação do PPP nas pré-escolas da rede pública de ensino infantil, também possui uma relevância pessoal, pois atuo há dezessete anos como gestora escolar e enfrentei muitos obstáculos na articulação com a comunidade para implementar o PPP nas escolas onde trabalhei. Entendo que a pesquisa poderá identificar essas dificuldades, que podem estar relacionadas à falta de estratégias para articular a comunidade, à ausência de acompanhamento técnico por parte da SEMED, e à falta de capacitação específica dos servidores para essa finalidade.

Nesse processo, a elaboração do PPP nas escolas frequentemente revela falhas, críticas que comprometem sua eficácia e legitimidade enquanto instrumento norteador das práticas educacionais. Entre os equívocos mais evidentes estão a pressa em sua elaboração, a ausência de um período determinado no calendário letivo para reunião de elaboração do PPP, ausência de pesquisa aprofundada e a falta de discussão coletiva com a comunidade escolar. Esses erros não apenas refletem a negligência na promoção da participação democrática, como também desconsideram a necessidade de articulação com os documentos legais que regem o Sistema Municipal de Educação em Altamira.

Ao ignorar aspectos fundamentais, o PPP perde sua função principal de ser um documento norteador, construído de forma dialógica e contextualizada, adaptado às

especificidades de cada unidade de ensino. Um PPP elaborado sem diálogo ou sem discussão coletiva tende a se transformar em um simples documento burocrático, desconectado das necessidades reais da comunidade escolar. Para evitar esses erros, é necessário que sua construção seja pautada pela gestão democrática, envolvendo todos os segmentos escolares e alinhando-se às políticas educacionais locais. Dessa forma, o PPP se torna um documento vivo e sonoro, capaz de orientar ações pedagógicas que respondam aos desafios e às particularidades locais.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa traz como questão de investigação a seguinte pergunta: “De que modo a Secretaria Municipal de Educação de Altamira vem atuando na implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas pré-escolas, no período de 2015 a 2025?”.

Algumas questões derivadas da questão central devem ser levadas em consideração:

1. Como se dá a articulação entre gestão democrática e o PPP?
2. Como ocorre a implementação do PPP como elemento da gestão democrática na escola de Educação Infantil em Altamira?
3. Quais os procedimentos adotados e os desafios enfrentados pela SEMED na implementação do PPP nas EMEIs do município de Altamira, tendo como referência o Plano Municipal de Educação no período de 2015 a 2025?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Analisar o modo pelo qual a Secretaria Municipal de Educação de Altamira vem atuando na implementação do PPP nas pré-escolas.

1.3.2 Específicos

- 1- Discutir a articulação entre a gestão democrática escolar e o PPP;
- 2- Verificar como se dá a implementação do PPP como elemento da Gestão Democrática na escola de educação Infantil em Altamira;

- 3- Identificar os procedimentos adotados e os desafios enfrentados pela SEMED na implementação do PPP nas EMEIs do município de Altamira, tendo como referência o Plano Municipal de Educação no período de 2015 a 2025.

Entende-se que a construção ou revisão do Projeto Político-Pedagógico deve ocorrer com a participação dos segmentos da comunidade escolar e com o acompanhamento da implementação pela Secretaria Municipal de Educação, assim como a participação da família. A participação coletiva é a base principal da gestão democrática e, por meio da coletividade, todos os segmentos são livres para interagir, sugerir e decidir nas tomadas de decisões, assim como ocorre com o funcionamento do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres na elaboração do PPP. Caso contrário, o PPP não se torna um documento de transformação social.

A construção do PPP torna-se deficiente e sem o impacto que deveria causar na comunidade escolar, pois a escola está inserida na sociedade e em seu entorno estão os pais, os responsáveis pelos discentes e toda a comunidade escolar, que muitas vezes não se veem motivados a participar das discussões, contribuindo para as tomadas de decisões coletivas.

De acordo com Freire (1996), os valores da gestão democrática, previstos na LDB (Brasil, 1996), no inciso VIII do art. 3º, possibilitam que a comunidade escolar possa discutir a educação que deseja. Isso implica o desenvolvimento de pessoas que favoreçam a atuação igualitária dos sujeitos nas decisões e em sua formação. Esse trabalho tem relevância social significativa, pois contribuirá com a formação dos discentes, pais e responsáveis, assim como dos professores da rede municipal de ensino, ao instrumentalizá-los, possibilitando a participação ativa dos segmentos escolares de forma engajada na construção e implementação do PPP. Assim, garante-se que as necessidades e os anseios de cada segmento sejam representados no documento final.

Segundo Nascimento e Cavalcanti (2017), a formação dos profissionais da educação deve contemplar a formação continuada dos professores e demais profissionais envolvidos na Educação, buscando garantir a qualidade socialmente referenciada das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola. Dessa forma, faz-se necessária a garantia do direito à formação continuada em serviço para os profissionais da educação.

Segundo Saviani (2021), o PPP pode ser considerado um instrumento de grande valia, garantindo não só o aprendizado efetivo do aluno, mas também incentivando sua participação e presença na escola de forma prazerosa. Outro ponto importante a considerar é que o PPP é um dos elementos importantes da gestão democrática. Ele não deve ser visto apenas como uma medida obrigatória segundo as normas legais, mas deve ser considerado pela comunidade

escolar como uma conquista de direitos, revelando o poder da organização, da implementação e do acompanhamento, onde cada vez mais pessoas batalham pela autonomia em suas decisões coletivas.

Nesse processo de estudos, pesquisas e construção do conhecimento, pretendi conhecer de forma mais aprofundada os documentos legais e orientadores do processo educativo no Município de Altamira, verificando como ocorreu o processo de atualização e implementação do PPP nas escolas. Trata-se de uma oportunidade histórica, da qual a comunidade pode participar na elaboração do plano de melhorias e enfrentamento dos desafios encontrados no interior das EMEIs.

O Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB), ofertado pela primeira vez no campus da UFPA em Altamira, me proporcionou novas literaturas e conhecimentos sobre a Educação Básica no Brasil, gestão democrática, articulação e construção do PPP na Educação Infantil, além de novas experiências nas escolas.

Doravante, meu objetivo acadêmico é retornar do mestrado para a rede pública de ensino qualificada, com maior capacidade técnica e como mestra em Educação Básica, com uma dissertação pautada na gestão democrática e na implementação do PPP na escola de Educação Infantil. Pretendo desenvolver uma prática qualificada e estar em condições de contribuir com o município, junto com a Secretaria Municipal de Educação de Altamira, com foco na pré-escola.

Nesse sentido, a escolha por pesquisar o Sistema de Educação do município de Altamira deve-se ao interesse em verificar como a SEMED está articulando a implementação do PPP nas escolas de Educação Infantil (pré-escola) existentes na área urbana. O recorte dessa etapa da educação deve-se ao fato de ser parte da primeira etapa da Educação Básica e, por meio da Lei Federal 12.796/2013, constar na Portaria de Matrícula de 2023 do município de Altamira que a escolarização passou a ser obrigatória para crianças a partir de quatro (4) anos de idade.

Outro fator que contribuiu para a escolha dessa etapa da educação foi a viabilidade da pesquisa, considerando minha prática e conhecimento técnico, além da familiaridade com os técnicos da SEMED e com os gestores das escolas de Educação Infantil do Município de Altamira. Além desses fatores, o fato de trabalhar com o público dessa faixa etária me dará suporte no desenvolvimento da pesquisa, visto que precisei coletar documentos sobre a gestão democrática e a implementação do PPP no sistema educativo de Altamira. No entanto, não encontrei as atas de reunião para elaboração ou reformulação dos PPPs nas escolas pesquisadas. As atas revelariam dados e as estratégias de participação da comunidade escolar.

Conforme Martins (2015), para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada, é preciso aplicar os princípios fundamentais da liberdade de aprender e ensinar, com o pluralismo de novas ideias a serem formadas. Com isso, a elaboração, implementação e acompanhamento do PPP devem estar voltados para o processo democrático, com ações coletivas, em que todos devem apresentar suas vontades. Só assim a escola poderá estabelecer objetivos que garantam uma educação centrada na verdadeira autonomia da participação democrática na vida escolar.

De acordo com Martins (2015), todos os meios de comunicação entendem que a Educação Pública brasileira vive um momento de crise existencial, afetando definitivamente os resultados qualitativos no âmbito internacional e, assim, o trabalho educativo interno nas escolas, já desacreditadas por grande parte da sociedade. Em alguns estados, crianças e pais veem as escolas públicas com preconceito, acreditando que os resultados já serão negativos, resultando em uma instituição falida, incapaz de cumprir sua função no atual contexto de precariedade.

De acordo com Libâneo (2014), o PPP está consolidado em um documento que detalha os objetivos, orientações e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando assim as demandas e necessidades sociais e legais da instituição escolar, bem como os objetivos e expectativas da comunidade escolar.

De certa forma, o PPP é tanto a expressão da cultura (organizacional) escolar quanto sua recriação e desenvolvimento. Assim, notamos que ele expressa a cultura da escola, uma vez que é veiculado pelas crenças, valores, significados, jeitos de pensar e agir das pessoas que o desenvolvem e vivenciam (professores, funcionários, alunos, pais) (Libâneo, 2014, p. 6).

Ao mesmo tempo,

o PPP é um conjunto de princípios e práticas que refletem e reproduzem a cultura da escola, projetam a cultura organizacional desejada e visam à intervenção e transmutação da realidade através dela. Reconhece-se a realidade atual, reflete-se sobre ela e determinam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo as formas mais adequadas de ir ao encontro das necessidades sociais e individuais dos alunos (Libâneo, 2014, p. 257).

No cotidiano das escolas públicas pode-se observar o cuidado com os alunos em relação às questões assistenciais, ou seja, “atenção em afastá-los das drogas e da criminalidade” (Libâneo, 2014, p. 308). Porém, devido à má gestão, as escolas não podiam (novamente) intervir

nas decisões da sociedade com um elemento de autonomia crítica, edificando os conhecimentos necessários à formação contínua dos cidadãos” Libâneo, 2014, p. 308).

Para alcançar os objetivos de forma geral, resultando na qualidade do ensino nas escolas públicas, é necessário construir, implementar e monitorar um PPP elaborado de forma participativa, “considerando sistematicamente as necessidades básicas das escolas públicas e da comunidade a ser atendida. Assim, há uma necessidade constante de inovação educacional e administrativa para atender todas as necessidades de mudança na produtividade do trabalho e na gestão escolar” (Malavasi, 2010, p. 103).

Sabe-se que o PPP é uma ferramenta de planejamento voltada para a gestão de todo o processo educativo, com a participação engajada da comunidade. Caso sua construção não ocorra de forma democrática, com o engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar, o resultado pode ser negativo.

1.3.3 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

O processo metodológico de uma pesquisa deve levar em consideração diversos elementos, como a natureza do estudo, a caracterização da pesquisa, as ferramentas, os instrumentos e os procedimentos utilizados, bem como os métodos e técnicas de pesquisa que auxiliam na busca pela solução do problema identificado.

Segundo Oliveira (2015, p. 7480), “a metodologia significa o estudo dos métodos, formas ou instrumentos necessários para construção de uma pesquisa científica. É o conjunto de técnicas e processos empregados no desenvolvimento da pesquisa e na produção científica”.

Conforme Prodanov e Freitas (2013), a metodologia é uma ferramenta a serviço da ciência, sendo percebida como uma notável interferência e influência na vida pessoal e social dos graduandos e de todos os que trilham pelo conhecimento científico.

De acordo com Patton (2015), para responder aos questionamentos desta investigação, elegeu-se a abordagem qualitativa, a qual proporciona respostas a questões específicas e subjetivas dos sujeitos e objetos de estudo como suporte metodológico, capaz de afiançar a importância do processo, das pessoas envolvidas e do ambiente da investigação.

A pesquisa qualitativa em educação foca na compreensão profunda do contexto educacional, das experiências dos educadores e dos alunos, e das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Utiliza métodos como entrevistas, observações e análise de documentos para obter insights ricos e detalhados sobre práticas e processos educacionais (Patton, 2015, p. 14).

Os autores Minayo (1994) e Lüdke e André (1986) destacam a relevância da pesquisa qualitativa para compreender fenômenos educacionais em profundidade, principalmente no contexto escolar, onde se busca entender a complexidade das interações e práticas pedagógicas. Libâneo (2014) e Veiga (2003) também enfatizam a importância do método qualitativo para investigar a implementação e os impactos de projetos em contextos escolares.

Gil (2002) destaca que a metodologia se desenvolve ao longo de um processo que engloba várias fases, desde a formulação adequada do problema até a apresentação satisfatória dos resultados. Para esta dissertação optou-se pela revisão bibliográfica e pesquisa documental, que inclui um conjunto de fases que agregam questões de interpretação e análise das literaturas e informações contidas em documentos.

Segundo Gil (2002), a revisão bibliográfica é uma etapa essencial nas pesquisas científicas, porque permite ao pesquisador aprofundar-se no tema investigado por meio da análise de obras e estudos previamente publicados. Essa prática visa identificar os principais conceitos, teorias e resultados já estabelecidos, contribuindo com a definição do problema e a formulação de hipóteses. Nesse sentido, a revisão bibliográfica facilita a compreensão das lacunas existentes no conhecimento, promovendo um diálogo crítico entre o pesquisador e a produção científica consolidada na área.

Dessa forma, recorreu-se à revisão bibliográfica a partir de autores que ajudaram a aprofundar o tema pesquisado, como Cury (2007), com a publicação intitulada “A gestão democrática na escola e o direito à educação”; Furtado (2005), com a dissertação “Políticas educacionais e gestão democrática na escola”; Veiga (2016), com *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*; e Prodanov e Freitas (2013), com *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*, entre outros que serão encontrados ao longo desta pesquisa.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, em uma busca sistemática por fontes bibliográficas relevantes a este trabalho. Em seguida foi feita uma análise e seleção das fontes, com o objetivo de avaliar os textos que sustentam as proposições do tema em estudo. Posteriormente foram realizadas leituras atentas dessas literaturas, os textos foram organizados, sistematizados e sublinhadas as principais ideias dos autores.

Dessa forma, o levantamento bibliográfico foi conduzido por meio da busca por literaturas já publicadas, como livros, dissertações, teses e artigos científicos, obtidos nas bases de dados do SciELO e Google Acadêmico. Esse levantamento foi realizado utilizando palavras-chave específicas, nomeadamente: “Educação Básica”, “Gestão Democrática” e “Projeto Político Pedagógico na educação infantil”. Para a seleção da bibliografia procedeu-se à leitura

criteriosa dos títulos e resumos disponíveis nas 87 referências encontradas, sendo: sessenta e 61 livros, 14 documentos, sete (7) artigos, duas (2) dissertações e duas (2) teses. Entre essas obras que aprofundaram meus conhecimentos sobre o tema, destaco no Quadro 5 abaixo algumas que tratam das categorias que fazem parte deste trabalho e que contribuíram com a escrita desta dissertação.

Quadro 5 – Obras que contribuíram para este trabalho

GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
Dissertação	<i>O respeito às diferenças: uma experiência de sucesso na construção coletiva do PPP de uma escola municipal de educação infantil.</i>	Juliana Fonseca Costa	Repositório Digital da PUC-SP
Tese	<i>Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena.</i>	Maria Aparecida Guedes Monção	Repositório de Teses e dissertações da USP, 2013
Artigo	<i>O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil.</i>	Maria Aparecida Guedes Monção	Periódico <i>Caderno de Pesquisa</i> , 2015
	<i>Gestão democrática na educação Infantil.</i>	Leandra Fernandes do Nascimento Maria Marina Dias Cavalcante	<i>Revista on line de Política e Gestão Educacional - RPGE</i> 2017
Tese	<i>Políticas Educacionais na Escola: o papel mediador dos diretores</i>	Eveline Andrade Ferreira	Repositório de Teses da Universidade Estadual do Ceará -Fortaleza, 2017
Artigo	<i>Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples.</i>	Sofia Lerche Vieira	V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Rio Grande do Norte – ANPAE, 2006
Artigo	<i>Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões.</i>	Dinair Leal da Hora	<i>Revista Linhas</i> , v. 4, n. 2, 2003
Livro	<i>Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.</i>	Celso dos S. Vasconcellos	16. ed., ver. e ampl. 4ª reimpressão. São Paulo: Libertad, 2019
Texto extraído do livro	<i>Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva II.</i>	Ilma Passos Alencastro Veiga	Extrato de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php

Fonte: Elaborado pela autora.

Utiliza-se ainda a **pesquisa documental**, selecionada por valorizar os documentos que fornecem importantes informações ao pesquisador, promovendo a compreensão do objeto de estudo, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, que envolve várias etapas importantes para obter informações relevantes, com o propósito de construir uma base sólida nesta investigação. Destacam-se as principais etapas da pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2017), a serem utilizadas neste trabalho:

- 1 – Escolha do tema (seleção do assunto a ser pesquisado);
- 2 – Formulação do problema (definição do problema de pesquisa);
- 3 – Levantamento de dados (coleta de materiais e documentos relevantes);
- 4 – Classificação e organização dos dados (agrupamento dos documentos conforme categorias definidas);
- 5 – Análise e interpretação (avaliação criteriosa dos dados e interpretação dos resultados);
- 6 – Conclusão (redação das conclusões e possíveis recomendações).

Segundo Marconi e Lakatos (2017), essas são etapas fundamentais na realização da pesquisa científica. Inicia-se com a escolha do tema, como: Gestão democrática na educação infantil e a Implementação do PPP na pré-escola; a formulação do problema da pesquisa deu-se a partir da questão norteadora; o levantamento de dados foi realizado por meio de solicitação de documentos nos arquivos da SEMED, como: PME, relatórios, PPPs das escolas, documentos legais (Leis, CF/1988, LDB 9.394/1996, PNE 2014, PEE 2015). Nas escolas, eu busquei encontrar atas de reuniões para a elaboração do PPP, além de livros, teses e artigos que foram coletados sistematicamente nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico. Em seguida realizei a classificação e organização dos dados, bem como foram feitas as análises e interpretações, tanto documental quanto bibliográfica. Por fim, redigi a conclusão de acordo com os achados. No Quadro 6 seguem os dados referentes aos documentos utilizados.

Quadro 6 – Documentos relacionados à Gestão escolar e o PPP

DOCUMENTOS	QUANT.	CONTEÚDOS
Constituição Federal de 1988	01	Analisar o capítulo referente à educação, em especial o artigo 206, sobre o princípio da gestão democrática.
LDB9394/96	01	Analisar os princípios referentes à Educação Básica (educação infantil) e à gestão democrática.
Plano Nacional de Educação – PNE (2014)	01	Fazer o alinhamento com o Plano Estadual e Municipal de Educação, principalmente para observar se os prazos estão sendo cumpridos para a implantação da gestão democrática na rede de ensino, com foco na implementação dos PPPs nas escolas.
Plano Estadual de Educação – PEE (2015)	01	Fazer o alinhamento com o Plano Nacional de Educação, observando as metas referentes à gestão democrática e se está ocorrendo a oferta da pré-escola.
Plano Municipal de Educação – PME (2015) do Município de Altamira	01	Analisar a Meta 1 referente à oferta da educação infantil na pré-escola no município de Altamira; analisar a Meta 13 referente à efetivação da gestão democrática, em especial à implementação do PPP.
Lei nº 3.207, de 07 de outubro de 2015 – Aprova o PME e dá outras providências	01	Art. 1º: Aprova o PME, com duração de dez anos, a partir da vigência desta lei, para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias contidas no plano.
Lei nº 3.085/2012 – Sistema Municipal de Ensino de Altamira (SME)	01	Observar os princípios que normatizam o sistema de educação no município de Altamira.
Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME (2015)	01	Identificar como e quais metas do plano estão sendo finalizadas, concluídas ou em andamento, com foco nas metas de número 01 e 13.
Projeto Político-Pedagógico das Pré-escolas	03	Identificar a concepção de educação, a implementação do PPP como elemento da gestão democrática, a avaliação da aprendizagem, o currículo e a missão da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é organizada em três fases. Elas têm características e objetivos distintos, mas se interseccionam e dialogam à medida que estabelecem coerência e dependência entre si. Essas fases são compostas por etapas que dão sustentação ao desenvolvimento de cada uma delas e estabelecem o fio condutor de todo o processo.

Esse contato inicial tem por intenção permitir diferenciar a relevância e a pertinência dos materiais utilizados daqueles que pouco agregam à pesquisa. “Essa etapa teve por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (Bardin, 2016, p. 125). Nesse momento foi

realizada uma leitura flutuante do material disponível, selecionando os documentos que apresentaram maiores contribuições. É também o momento de formulação de hipóteses e de definição de alguns objetivos a serem atingidos.

A pré-análise é composta por quatro momentos:

1º Momento – Leitura flutuante: processo em que me debrucei a conhecer e reconhecer o material sobre o objeto de pesquisa — a implementação do Projeto Político-Pedagógico na pré-escola e o papel da Secretaria Municipal de Educação —, no período de 2015 a 2024, criando as primeiras impressões sobre o que foi encontrado para análise. “Deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 125), ampliei meu olhar sobre o material e passei a impregnar-me dele à medida que estabeleci conexões com as hipóteses, com a projeção teórica e com os objetivos propostos.

a) **Exaustividade:** a partir da definição do **2º Momento – Escolha dos documentos:** selecionei os documentos que estão no Quadro 5, os quais compuseram o corpus de análise. Esse processo foi complexo e desafiador, exigindo dedicação e imersão no material, considerando aqueles que possam “[...] fornecer informações sobre o problema levantado”. Deve-se levar em consideração o universo demarcado, seguindo quatro regras, conforme Bardin (2016, p. 126):

campo do corpus com o qual o pesquisador trabalha, é necessário definir todos os elementos que fazem parte desse corpus e, então, selecionar todos os materiais que contenham algum desses elementos.

b) **Representatividade:** diz respeito ao processo de seleção de uma amostra do material que seja representativa do universo inicial. Essa amostragem deve permitir a descoberta das características dos elementos presentes na amostra, ou seja, a redução do material precisa contemplar critérios e elementos idênticos que possam ser avaliados e considerados de forma generalizada.

c) **Homogeneidade:** observa-se se os materiais são homogêneos e obedecem aos critérios de escolha. Aplicam-se, nesse momento, os critérios de inclusão e exclusão do material, os quais precisam tratar do mesmo tema, além de serem definidos de acordo com o problema de pesquisa e os objetivos.

d) **Pertinência:** verificou-se, ao aplicar essa regra, se o material tem relação direta com o tema/objeto de análise. A pertinência é identificada pelo exercício da leitura mais detalhada, atenta e completa do material.

3º Momento – Formulação de objetivos e hipóteses: é a etapa que possibilitou lançar mão de algumas hipóteses que serão confirmadas ou não com o processo analítico. “Trata-se

de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece suspensa enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 2016, p. 128). Ao formular hipóteses, o pesquisador tem a possibilidade de guiar-se e estruturar o processo de análise com vistas a refutá-las ou ratificá-las. Contudo, dependendo dos objetivos e do problema da pesquisa, essa ação se constitui como indispensável, pois o delineamento e as escolhas do pesquisador, em muitos casos, conseguem dar conta de explorar o tema/objeto de estudo.

4º Momento – Formulação dos indicadores que subsidiarão a preparação do material: segundo Bardin (2016), considerando-se que o material de análise é uma representação onde se encontram as manifestações, nessa etapa identificam-se os indicadores que mais aparecem nesses materiais, e sua frequência orientará o pesquisador na fase seguinte. Essa fase inicia-se com a codificação que, na análise de conteúdo, segundo Bardin, se refere ao processo de transformação dos dados brutos — como textos, imagens ou áudios — em unidades de análise significativas para a pesquisa.

Segundo Bardin (2016), a segunda fase — exploração do material — foi quando se iniciou o processo de transformação dos dados brutos, como textos e imagens, em unidades de análise, a partir de palavras, frases ou segmentos de texto que contêm informações relevantes para a pesquisa em questão.

Na última fase desse movimento buscou-se fazer o tratamento dos resultados e a interpretação, a partir da inferência, que precisa “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro lado, o emissor e o receptor” (Bardin, 2016, p. 165). Nesse momento buscou-se interpretar, dar sentido e significado aos achados, estabelecendo o diálogo com o arcabouço teórico.

No Quadro 5, a análise dos documentos inclui: análise dos textos coletados, relatórios e documentos, sublinhando as principais ideias e informações; identificação de palavras-chave, destacando termos essenciais relacionados ao tema; e organização das informações de forma coerente e lógica. Como já sabemos, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que possibilitam a exploração da temática deste trabalho e a verificação das hipóteses previamente definidas.

No tratamento dos dados faz-se uma síntese, resumindo as principais informações dos documentos na análise crítica, avaliando a relevância e a confiabilidade das fontes. Na interpretação, os dados são relacionados com os objetivos da pesquisa. Lembrando que a pesquisa documental é baseada em material já existente, como leis, PPPs, portarias, relatórios,

livros, teses e artigos científicos, o que permite uma abordagem ampla dos fenômenos estudados.

De acordo com Minayo (2014), a coleta documental é realizada por meio de materiais não utilizados anteriormente e que ainda não receberam tratamento analítico. Exemplos de materiais de primeira mão incluem documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias e gravações. Também é possível analisar documentos considerados de segunda mão, como relatórios de pesquisa e tabelas estatísticas.

Os dados coletados na pesquisa documental podem estar disponíveis apenas em órgãos públicos ou privados, como prefeituras, organizações governamentais ou setores específicos, como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou nas escolas pesquisadas. Em resumo, a coleta bibliográfica utiliza as contribuições de autores publicados, enquanto a coleta documental se baseia em materiais ainda não analisados. Ambas são essenciais para o desenvolvimento de pesquisas científicas, como a dissertação em tela.

1.3.4 Locus da Pesquisa

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), Altamira é um município localizado no estado do Pará, na Região Norte do Brasil. É considerado o maior município em extensão territorial do país, com uma área de aproximadamente 159.695,75 km². Está situado na região conhecida como Transamazônica e faz parte da mesorregião do Sudoeste Paraense. É conhecido principalmente por abrigar a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, uma das maiores usinas hidrelétricas do mundo, localizada no rio Xingu.

A construção dessa usina gerou impactos sociais e ambientais significativos na região, como: o desvio de grande parte da vazão hídrica do rio Xingu para o reservatório, causando a mortandade de milhares de peixes; a inundação de grandes áreas de floresta nativa, gerando impactos desastrosos. “Desde a destruição da fauna e da flora até o desmantelamento das formas de vida de ribeirinhos, indígenas e pescadores, revela-se a forma nefasta com que essa parte da região amazônica é tratada” (Sousa, 2021, p. 152). Esse processo causou mudanças nos traços culturais dos povos indígenas e ribeirinhos, que deixaram de dispor da pesca e da caça como forma de sobrevivência.

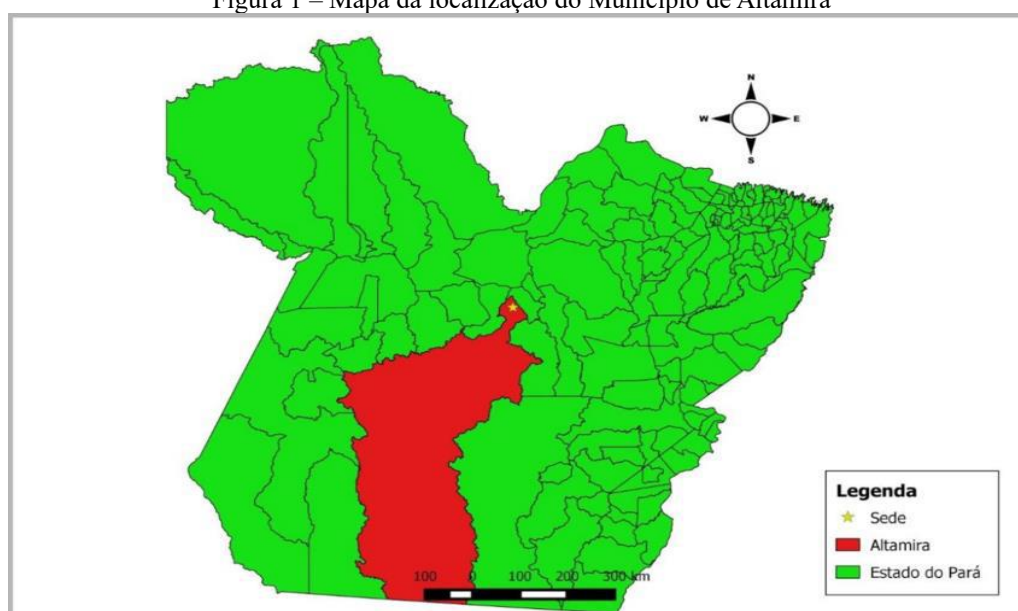
Além desses fatos, milhares de pessoas tiveram que sair de suas moradias e, muitas delas, até os dias de hoje não foram indenizadas. Essas populações migraram para a zona urbana

sem estrutura social e financeira, fato que contribuiu significativamente para o aumento dos casos de violência na região de Altamira no Pará.

A cidade possui uma população aproximada de 120.000 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2022). Sua economia é baseada principalmente na agricultura, pecuária, extração de madeira e mineração. Altamira oferta serviços públicos e privados à população, por intermédio de importantes instituições como escolas, universidades públicas (estadual e federal) e particulares, hospitais e cinema. A região é caracterizada por sua rica biodiversidade, com florestas tropicais, rios e uma grande variedade de espécies animais e vegetais. No entanto, também enfrenta desafios relacionados ao desmatamento, à grilagem de terras e aos conflitos agrários.

Em termos de infraestrutura, a cidade conta com aeroporto, rodoviária e comércio variado. Altamira é um importante centro regional, atendendo às necessidades da população local e de municípios vizinhos. Possui ainda um potencial turístico significativo, com atrações naturais como praias fluviais, cachoeiras e trilhas na região. No entanto, o desenvolvimento do turismo ainda é incipiente, a maior parte dos visitantes está relacionada às atividades da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

Figura 1 – Mapa da localização do Município de Altamira

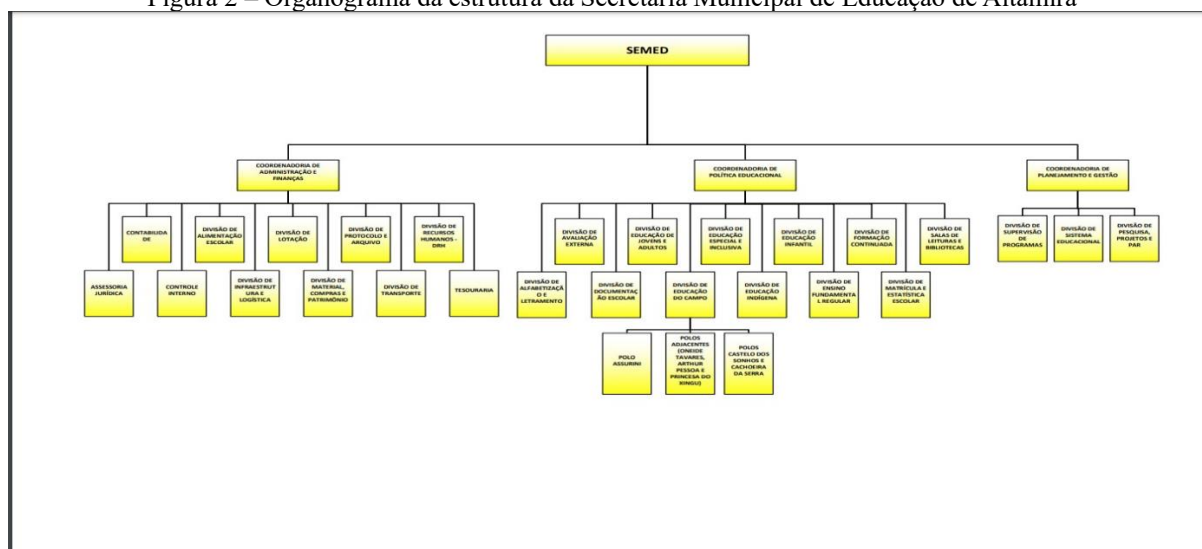


Fonte: www.fapespa.pa.gov.br.

A Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED), localizada na Rua Sete de Setembro, bairro Esplanada do Xingu, de acordo com dados de 2020 a 2023, possui uma infraestrutura composta por 30 (trinta) salas que abrigam três coordenadorias: a) Coordenadoria de Administração e Finanças; b) Coordenadoria de Política Educacional; c) Coordenadoria de

Planejamento e Gestão. Cada coordenadoria é responsável pela gestão de divisões setoriais, conforme apresentado no organograma a seguir. Nessa organização, os técnicos atuam no desenvolvimento do Sistema Municipal de Educação (SEMED e escolas) e no apoio ao Gabinete da Secretária de Educação de Altamira.

Figura 2 – Organograma da estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Altamira



Fonte: Altamira (2021a).

Neste organograma elaborado pela SEMED de Altamira é possível visualizar que a estrutura de gestão da Secretaria de Educação é composta por três principais coordenadorias:

a) **Coordenadoria de Administração e Finanças**, a qual tem sob sua coordenação os seguintes setores e divisões: Setor de Contabilidade, Divisão de Alimentação Escolar, Divisão de Lotação, Divisão de Protocolo e Arquivo, Divisão de Recursos Humanos, Setor de Assessoria Jurídica, Setor de Controle Interno, Divisão de Infraestrutura e Logística, Divisão de Material, Compras e Patrimônio, Divisão de Transporte e Setor de Tesouraria;

b) **Coordenadoria de Política Educacional**: Divisão de Alfabetização e Letramento, Divisão de Avaliação Externa, Divisão de Educação de Jovens e Adultos, Divisão de Educação Especial e Inclusiva, Divisão de Educação Infantil, Divisão de Formação Continuada, Divisão de Salas de Leitura e Bibliotecas, Divisão de Documentação Escolar, Divisão de Educação do Campo, Divisão de Educação Indígena, Divisão de Ensino Fundamental Regular, Divisão de Matrícula e Estatística Escolar;

c) **Coordenadoria de Planejamento e Gestão**: Divisão de Supervisão de Programas, Divisão de Sistema Educacional, Divisão de Pesquisa, Projetos e Plano de Ações Articuladas.

Com base nos 19 (dezenove) anos de experiência que tenho na educação do município de Altamira, ao analisar o organograma da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, verifica-se uma estrutura organizacional robusta, organizada em três grandes coordenadorias, sistematizando a gestão da educação. Contudo, observa-se a ausência de uma relação harmoniosa e pactuada no que se refere à articulação das ações entre o corpo técnico da SEMED e as escolas da rede pública de ensino de Altamira. Essa falta de harmonia evidencia uma lógica tecnocrática na gestão da rede, priorizando estruturas funcionais em detrimento da escuta e da participação da comunidade escolar.

Como afirma Paro (2006), a gestão democrática da educação pressupõe a participação efetiva dos profissionais da escola, o que pode comprometer a qualidade da educação em Altamira.

De acordo com o documento elaborado pela SEMED, intitulado “A Educação em Números” (Altamira, 2023c), que retrata o Sistema Municipal de Educação de Altamira, a Rede Municipal de Educação conta com 177 (cento e setenta e sete) unidades escolares, que ofertam a Educação Básica nas seguintes etapas: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste contexto insere-se também a Educação Especial e Inclusiva; a Educação do Campo, das Áreas Ribeirinhas e de Florestas (RESEX e Estação Ecológica); e a Educação Escolar Indígena. Para atender esse universo educacional, a Rede Pública Municipal de Ensino é composta por 177 escolas, sendo: 20 de Educação Infantil – Urbana (11 Creches e 7 Pré-Escolas) e Rural (2 Creches), 30 EMEIF/EMEF – (Urbana), 63 EMEIF/EMEF – (Rural), e 64 localizadas em Áreas Indígenas.

Sob essa perspectiva, o número de matrículas na Rede Pública Municipal de Ensino em 2023 foi de 24.760 (vinte e quatro mil, setecentos e sessenta) alunos, assim distribuídos:

Quadro 7 – Matrícula da Rede Municipal de Altamira em 2023

ETAPA	MODALIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Educação Infantil	Creche Integral	1.394 alunos
	Creche Parcial	520 alunos
	Pré-escola Parcial	3.406 alunos
Ensino Fundamental	Anos Iniciais (Urbano e Rural)	10.456 alunos
	Anos Finais (Urbano e Rural)	8.534 alunos
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	–	450 alunos
	Total de matrículas	24.760 alunos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Altamira (2023c).

Quadro 8 – Matrículas nos distritos de Altamira

ETAPA	MODALIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Ensino Fundamental	Educação Escolar Indígena	1.992 alunos
Ensino Fundamental	Castelos de Sonhos	2.099 alunos
	Cachoeira da Serra	778 alunos
Ensino Fundamental	Vila Canópus/Cabocla	237 alunos
	Total de matrículas	5.106 alunos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Altamira (2023c).

As instituições de ensino da Educação Infantil têm como objetivo proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde as crianças possam desenvolver sua capacidade cognitiva, social e intelectual por meio de brincadeiras e interações, atividades lúdicas e práticas pedagógicas adequadas à faixa etária. As escolas oferecem atividades que promovem o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Isso pode incluir jogos, músicas, histórias, artes, atividades ao ar livre e interações sociais. Além disso, a escola também pode oferecer suporte nutricional, cuidados de higiene e saúde, além de estabelecer uma parceria com as famílias, buscando envolvê-las no processo educativo das crianças (Altamira, 2024).

A caracterização da SEMED e os critérios de escolha desta instituição se deram pelo fato de ser a responsável pela elaboração de políticas educacionais do município, ações e metas, além de ser a mantenedora do processo educativo de Altamira. A SEMED é a instituição onde se encontraram todos os documentos necessários à pesquisa, e há facilidade de acesso a todos os procedimentos de investigação e permissão para coleta de dados e documentos.

Nesta pesquisa está sendo analisada a implementação do PPP de três (3) escolas de Educação Infantil, por ofertarem exclusivamente a pré-escola, por serem as três maiores pré-escolas da rede, por possuírem o maior número de alunos e a possibilidade de maior participação da comunidade na elaboração do PPP, considerando as características demográficas, como a idade de quatro (4) e cinco (5) anos — ou seja, os alunos da pré-escola do município de Altamira na área urbana. A seguir será apresentada a análise dos PPPs que caracterizarão as escolas que compõem este recorte.

1.3.5 Caracterização das Escolas Pesquisadas

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a pré-escola atende crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, sendo uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil cognitivo, socioemocional, físico e motor, além de ser responsável por proporcionar as primeiras

experiências educativas formais para as crianças. Os aspectos da pré-escola englobam o crescimento e o desenvolvimento infantil, que são essenciais para a formação de uma base sólida para a aprendizagem futura.

A BNCC contextualiza a educação infantil, dizendo que a criança se desenvolve por meio de estímulos à curiosidade, ao pensamento crítico e à aquisição de habilidades básicas, como jogos educativos e atividades lúdicas, que são utilizadas para incentivar o aprendizado de maneira significativa. Ao interagir com seus pares e adultos em um ambiente seguro e acolhedor, as crianças aprendem a compartilhar, respeitar as diferenças, cooperar e expressar suas emoções de forma saudável.

Nesse contexto destacarei as três pré-escolas que serão analisadas por meio da Portaria de Matrícula e dos PPPs, com a intenção de identificar a qualidade da infraestrutura, a concepção de educação, a implementação do PPP como elemento da gestão democrática, a avaliação da aprendizagem, o currículo e a missão da escola.

De acordo com a Portaria de Matrícula 2023 (Altamira, 2022b; Anexo A), as mesmas ocorreram conforme a Portaria nº 324/2022 do Município de Altamira, que determina, por meio da Resolução nº 02, de 09 de outubro de 2018, as Diretrizes Operacionais Complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro (4) anos e aos seis (6) anos de idade.

A Lei Federal nº 12.796, de 2013, prevê a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro (4) anos de idade — Pré I (obrigatório) — e cinco (5) anos — Pré II. Além destas leis, na mesma Portaria de Matrícula consta a Instrução Normativa nº 01, de 15 de dezembro de 2021, que dispõe sobre as Diretrizes e Procedimentos Gerais para as matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de ensino de Altamira. A Portaria de Matrícula de 2023 determina o limite de 23 (vinte e três) até 25 (vinte e cinco) alunos por professor em uma turma (Altamira, 2022b).

Serão utilizados nomes fictícios para as três pré-escolas da área urbana de Altamira, escolhidas para a análise dos seus respectivos PPPs.

A) Pré-Escola – Centro Educacional Infantil Rio Xingu

O Centro de Educação Infantil (CEI) Rio Xingu é uma das escolas que atendem exclusivamente à pré-escola na rede municipal de ensino de Altamira. Atende alunos na faixa etária de quatro (4) e cinco (5) anos de idade. De acordo com dados do Censo 2023, a infraestrutura da escola é composta por: oferta de alimentação escolar para os alunos, com

cardápio elaborado por nutricionista do Setor de Alimentação Escolar da rede municipal de Altamira; água filtrada; água de poço artesiano; energia da rede pública; esgoto da rede pública; lixo destinado à coleta periódica; acesso à internet por meio de banda larga do Programa do Governo Federal; e participação no programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Qualidade).

A instalação de ensino conta com seis (6) salas de aula que funcionam em dois turnos, com professoras devidamente graduadas em Licenciatura Plena em Pedagogia. Cada sala contém quatro (4) jogos de mesas com 25 (vinte e cinco) cadeiras. A escola tem capacidade para matrícula de até 300 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A escola dispõe de: uma (1) sala de diretoria, uma (1) sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma (1) cozinha, uma (1) sala de leitura, um (1) parque infantil, um (1) banheiro adequado à Educação Infantil, um (1) banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma (1) sala de secretaria, um (1) refeitório com mesas e cadeiras suficientes para atender às necessidades da escola, uma (1) despensa, um (1) pátio coberto, um (1) pátio descoberto, e uma (1) área verde.

Quanto aos equipamentos, a escola possui: uma (1) TV, uma (1) copiadora, uma (1) impressora, um (1) aparelho de som, e um (1) projetor multimídia (Datashow).

A escola conta com Atendimento Educacional Especializado (AEE), com aulas nos períodos da manhã e da tarde. Em 2023 atendeu nove (9) alunos distribuídos entre as turmas. Trata-se de uma escola que oferta exclusivamente a Educação Infantil na etapa da pré-escola, com 12 (doze) turmas, cada uma com média de 25 (vinte e cinco) alunos.

B) Pré-Escola - Centro Educacional Infantil Transamazônica

O Centro de Educação Infantil (CEI) Transamazônica está situado no bairro Bela Vista na cidade de Altamira, CEP: 68.337-746. Esta escola está entre as maiores que atendem à Educação Infantil no município. De acordo com dados do Censo 2023 e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, a infraestrutura da escola é composta por: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, e acesso à internet por meio do Programa Educação Conectada (PDDE Qualidade), do Governo Federal.

A unidade de ensino conta com oito (8) salas de aula equipadas com mesas e cadeiras suficientes e adequadas para as crianças, com matrícula de 200 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. As matrículas ocorrem de acordo com a Portaria de Matrícula 2023 do município. A escola também dispõe de: uma (1) sala de diretoria; uma (1) sala de recursos

multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), colaborando com o processo de inclusão escolar; uma (1) cozinha; uma (1) sala de brinquedoteca; um (1) parque infantil; um (1) banheiro adequado à Educação Infantil; um (1) banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; uma (1) sala de secretaria; um (1) refeitório; uma (1) despensa; um (1) pátio coberto; um (1) pátio descoberto; e uma (1) área verde.

Em relação aos equipamentos, a escola possui: oito (8) televisores (um em cada sala de aula), uma (1) copiadora, uma (1) impressora, uma (1) caixa amplificadora, e uma (1) sala de informática climatizada com 10 (dez) computadores.

C) Pré-Escola – Centro Educacional Infantil Buriti

O Centro de Educação Infantil (CEI) Buriti está localizado na Rua 12 (Doze), s/n, bairro Mutirão na cidade de Altamira, CEP: 68.370-000. É uma das maiores escolas que atendem exclusivamente à pré-escola na rede municipal de ensino. De acordo com os dados do Censo 2023 e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, elaborado de forma coletiva, a infraestrutura da escola é composta por: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, esgoto da rede pública, coleta periódica de lixo, e acesso à internet por meio do Programa Educação Conectada (PDDE Qualidade), do Governo Federal.

A unidade de ensino conta com quatro (4) salas de aula equipadas com mesas e cadeiras, organizadas em oito (8) turmas, com matrícula de 300 alunos distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. As matrículas ocorrem de acordo com a Portaria de Matrícula do município. A estrutura física da escola inclui: uma (1) sala de diretoria, uma (1) cozinha, uma (1) sala de brinquedoteca, um (1) parque infantil, um (1) banheiro adequado à Educação Infantil, um (1) banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma (1) sala de secretaria, um (1) refeitório, uma (1) despensa, um (1) pátio coberto, um (1) pátio descoberto, e uma (1) área verde.

Em relação aos equipamentos, a escola dispõe de: oito (8) televisores (um em cada sala de aula); uma (1) copiadora; uma (1) impressora; uma (1) caixa amplificadora; e uma (1) sala de informática climatizada, com 10 (dez) computadores.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A gestão democrática da educação básica na legislação é um tema que venho discutindo neste trabalho, com base em autores e documentos que dão sustentação ao debate. Muito se tem refletido a respeito da necessidade de garantir que as instituições de Educação Infantil se estabeleçam como espaços que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

A Educação Infantil tem apresentado avanços significativos na legislação brasileira, iniciando-se com a Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Trata-se também de um direito dos trabalhadores (homens e mulheres) tanto na zona rural quanto na urbana, o acesso à assistência gratuita para seus filhos e dependentes desde o nascimento até os 6 anos (Brasil, 1988, art. 7º, inciso XXV).

Conforme Oliveira (2017), compreende-se que a democratização da gestão escolar no Brasil foi pauta importante entre os educadores na década de 1980. Reivindicava-se, à época, a criação de mecanismos de participação, como eleição para diretores escolares, instituição de conselhos escolares, elaboração de regimentos e de projetos pedagógicos com a participação coletiva, além do financiamento da escola pública pelo poder público. Essa pauta refletia a luta pela organização democrática dos diferentes segmentos da comunidade escolar durante o regime autoritário no país.

Segundo Hora (2018), no contexto do neoliberalismo e da redemocratização da sociedade, as reivindicações dos docentes voltaram-se para mudanças na forma de gestão escolar, sendo essas gradualmente incorporadas à legislação educacional brasileira.

Neste trabalho faz-se necessário compreender o conceito de gestão democrática e sua importância como modelo que busca incorporar, nas unidades de ensino, a democratização em sua forma mais efetiva. Isso significa proporcionar a construção e a vivência de um PPP que priorize a participação coletiva na escola — uma prática que vai além da resolução de problemas e da tomada de decisões. A gestão democrática colabora para a descentralização do poder e para a superação do autoritarismo no ambiente escolar, contribuindo para que as práticas pedagógicas ofereçam aos discentes uma formação pautada em princípios democráticos.

Com base na legislação brasileira, a gestão democrática é um princípio fundamental que visa garantir a participação efetiva da comunidade escolar na gestão das unidades de ensino. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) são os principais documentos legais que regulamentam a gestão democrática no país.

A evolução da educação básica no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 apresenta uma notável complexidade. Analisar esse cenário não é tarefa simples, pois envolve diversos fatores e contingências, como a própria Constituição de 1988, a LDB de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), as políticas públicas e os programas nacionais. Esses elementos vêm sendo constantemente ajustados por meio de intervenções legislativas, com o objetivo de garantir a democratização da educação brasileira.

A Constituição de 1988 representa um marco histórico para a educação brasileira, configurando-se como um texto jurídico democrático e progressista. O artigo 206, inciso VI, estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público. No entanto, a efetivação desse princípio enfrenta diversos desafios, como a necessidade de ajustes nas políticas públicas, a participação ativa e igualitária da comunidade escolar, a realização de eleições para os cargos de direção escolar e o compromisso coletivo com a construção de uma cultura escolar participativa e inclusiva. Nesse sentido,

o princípio da gestão democrática no ensino e sua inclusão na Constituição de 1988 também resultaram de conflitos. Para ilustrar esses conflitos e compreender a natureza conciliatória que o texto legal assumiu, é relevante recordar algumas disputas que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de debater a educação durante o processo constituinte de 1987-1988. Essas disputas envolveram diferentes setores da sociedade civil com representatividade no Legislativo e moldaram o debate em torno do significado que deveria ser atribuído à gestão da educação (Gomes, 2015, p. 142).

Portanto, essa concepção democrática exige a efetivação de dimensões como conselhos escolares, grêmios estudantis e outros espaços deliberativos. A Constituição de 1988 prevê a descentralização como um dos princípios da gestão pública. No entanto, é necessário compreender que o termo "descentralização" pode ser apropriado por políticas conservadoras e neoliberais, que visam à eficiência administrativa do Estado, mas que também resultam na transferência de recursos e serviços para a iniciativa privada. Com isso ocorre uma redução da função social do Estado, refletida na municipalização do ensino — processo que, muitas vezes, implica na diminuição de recursos, da autonomia e da capacidade administrativa dos municípios, afetando diretamente o atendimento às necessidades da população.

Na prática escolar, os mecanismos de gestão democrática, muitas vezes, são implementados apenas simbolicamente, sem garantir a participação efetiva e igualitária de

todos os segmentos da comunidade escolar. Isso compromete a capacidade da comunidade de participar das decisões que impactam diretamente suas realidades e necessidades na unidade de ensino.

Além da Constituição Federal, a LDB é um dos documentos legais que propõe diretrizes para a efetivação da gestão democrática. Nessa perspectiva, a gestão democrática deve ser entendida como um processo pedagógico que objetiva a construção de uma cidadania consciente. A LDB reforça esse princípio, especialmente em seu artigo 14, que especifica os instrumentos e mecanismos que devem ser adotados para a sua efetivação nas unidades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) reafirma os princípios definidos pela Constituição Federal, estabelecendo no artigo 3º, inciso VIII, o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Isso significa que, ao regulamentar o princípio da gestão democrática previsto no seu artigo 14, a LDB delega aos sistemas de ensino a responsabilidade de construir e operacionalizar esse modelo (Oliveira, 2017, p. 633-654).

A gestão democrática das escolas públicas no Brasil está consagrada como princípio constitucional e legal. No entanto, a legislação educacional posterior pouco avançou na definição conceitual do termo. Em razão da estrutura federativa brasileira, composta por União, estados e municípios como entes autônomos, surgem diferentes modalidades para os processos de escolha dos gestores escolares (Peroni; Flores, 2014, p. 180).

Além da CF e da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) também é um documento legal de grande relevância para a educação brasileira. O processo de elaboração e aprovação do PNE 2014 foi um marco, ocorrido com ampla participação da sociedade civil. No entanto, é necessário questionar se esses debates resultaram, de fato, em políticas públicas capazes de atender plenamente às necessidades educacionais brasileiras.

O PNE foi amplamente discutido antes de sua aprovação. O Projeto de Lei nº 8.035/2010 tramitou no Congresso Nacional entre 2011 e 2014 e, ao final, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014).

As metas definidas no PNE para o acompanhamento das políticas educacionais, embora essenciais para a organização, monitoramento e avaliação das ações, frequentemente priorizam aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. As práticas de premiação, comuns em muitos estados e municípios, reforçam essa lógica e promovem padrões de comportamento que contrariam os princípios da gestão democrática. Em vez de fomentar uma cultura de

participação e corresponsabilidade, essas práticas incentivam uma abordagem focada em resultados numéricos, muitas vezes desconsiderando os processos educativos e as especificidades locais (Brasil, 2014). Nesse contexto, o PNE foi estruturado em 20 metas e 253 estratégias, entre as quais se destacam diretrizes voltadas à promoção dos princípios da gestão democrática da educação pública.

O artigo 9º do PNE define que: Os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014, p. 43).

No processo de efetivação do PNE é necessário avaliá-lo não apenas por sua aprovação, mas também pelo impacto concreto de suas diretrizes. O plano inclui metas que definem a universalização do acesso à educação básica e a ampliação do financiamento público, exigindo uma análise crítica quanto à sua implementação, monitoramento e alcance dos resultados esperados ao longo da década de vigência. Assim, é preciso refletir sobre como esse processo legislativo e participativo se traduziu em transformações reais para a educação brasileira, especialmente nos municípios.

De acordo com Batista (2013), a gestão democrática nas escolas públicas é um tema relevante e está contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE 2014). Esse plano estabelece metas e diretrizes fundamentais para a educação no país, sendo uma de suas metas centrais a promoção da criação de conselhos escolares em todas as instituições de ensino oficiais que ofertam educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Além da Constituição Federal e da LDB, o PNE 2014–2024 trata, na Meta 19, da criação e fortalecimento dos conselhos escolares e grêmios estudantis, com o objetivo de garantir a autonomia e a participação ativa da comunidade escolar nas tomadas de decisão. Da mesma forma, o PNE aborda a elaboração e implementação do PPP, com ênfase na efetivação da gestão democrática.

Segundo Gadotti (2014), a Meta 19 do PNE reflete o compromisso do governo brasileiro em fortalecer a participação da comunidade escolar na gestão das escolas públicas. A criação de conselhos escolares é vista como um mecanismo essencial para a promoção da gestão democrática, possibilitando que pais, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar contribuam ativamente na tomada de decisões e na definição de políticas educacionais no âmbito escolar.

Embora a Meta 19 represente uma importante diretriz para a democratização da gestão escolar, sua implementação enfrenta muitos desafios no cotidiano das escolas, como: resistência às mudanças, falta de capacitação de conselheiros e gestores, recursos limitados, baixa participação da comunidade, e dificuldades em assegurar transparência e critérios justos nas decisões. Esses desafios demonstram que, embora a Meta 19 seja relevante, sua efetivação exige um esforço contínuo e coordenado por parte de todos os atores envolvidos no sistema educacional.

De acordo com o PNE, a Meta 19 também estabelece diretrizes para que o PPP reflita os princípios da gestão democrática. Já a Meta 7, que trata da qualidade na educação básica, destaca a importância da elaboração, implementação e monitoramento do PPP em consonância com as peculiaridades da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Os conselhos escolares desempenham um papel fundamental na elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico da escola, na definição de metas e objetivos a serem alcançados durante o ano letivo, na alocação de recursos, na avaliação das práticas educacionais e na promoção de um ambiente escolar acessível, inclusivo e participativo. A Estratégia 19.2 do PNE propõe estimular que o PPP seja elaborado com ampla participação da comunidade escolar, refletindo os objetivos pedagógicos e administrativos das escolas.

O PNE determina que a gestão democrática não se restrinja à participação em conselhos ou reuniões, mas que se articule com todos os segmentos da vida escolar, promovendo o engajamento de toda a comunidade. Na educação infantil, essas práticas incluem acolher e ouvir as famílias sobre os interesses das crianças, inserir saberes comunitários no planejamento pedagógico e estimular uma cultura de participação, diálogo e respeito entre os pares.

Neste contexto, destaco a importância do meu objeto de pesquisa: o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de garantia da qualidade social da educação ofertada nas unidades escolares, especialmente na educação infantil. Os conselhos escolares, enquanto instâncias colegiadas de participação e instrumentos legais, são fundamentais na elaboração, implementação, monitoramento e avaliação do PPP, garantindo que ele atenda aos anseios específicos da comunidade escolar.

Portanto, a gestão democrática da educação básica brasileira fundamenta-se na compreensão da educação como meio de transformação social e no reconhecimento do PPP como elemento-chave da democratização escolar, sendo essencial para a melhoria da qualidade referenciada da educação e para a ampliação da participação comunitária. A gestão democrática é um tema atual e relevante, especialmente no contexto brasileiro, onde as políticas

educacionais e a participação cidadã têm impacto direto na vida de milhões de estudantes e suas famílias.

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A gestão democrática é um tema de grande importância para aqueles que atuam na área da educação no Brasil. “Durante o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 houve uma significativa mobilização para que a gestão democrática fosse estabelecida como um princípio fundamental nos processos educacionais das escolas” (Gomes, 2015, p. 141), conforme estabelece o artigo 206. Nesse momento de redemocratização do país, era crucial criar mecanismos que promovessem uma cultura democrática. A promoção da cidadania e a aliança entre educação e escola foram centrais nesse novo contexto.

Diante desse cenário, torna-se necessário estabelecer um equilíbrio entre a definição de metas e o respeito aos princípios da gestão democrática definidos nas bases legais da educação, garantindo que as políticas educacionais atendam às demandas sociais de maneira inclusiva e contextualizada, e não se limitem a uma lógica meramente técnica e instrumental.

Segundo Santos (2006), a Constituição Federal de 1988 estabelece a “gestão democrática” como um dos princípios orientadores do ensino público, conforme disposto no artigo 206, inciso VI, determinando que essa gestão deve ocorrer “na forma da lei”. Essa determinação é significativa, pois destaca a educação pública como o principal espaço para a aplicação desse princípio, ao mesmo tempo em que delega às unidades federativas a competência para legislar sobre o tema. Como consequência, desde o período pós-1988, estados e municípios brasileiros têm adotado interpretações próprias — por vezes bastante distintas — sobre o conceito e a implementação da gestão democrática.

Os planos de educação da União, dos estados e dos municípios, alinhados à legislação educacional brasileira, também contribuem para essa construção. A Constituição Federal, em seu artigo 205, trata da garantia do direito à educação básica com qualidade socialmente referenciada, o que implica a efetivação da gestão democrática nas redes de ensino. Essa efetivação visa assegurar o acesso à educação, a universalização do ensino obrigatório, a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades e a valorização dos profissionais da educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Apesar dos direitos à educação básica estarem assegurados em documentos legais, buscando promover a democratização educacional, é preciso questionar: até que ponto o princípio da democratização tem sido efetivamente implementado nas unidades de ensino? Como vêm se efetivando a qualidade socialmente referenciada e o financiamento da educação pública? Apesar das garantias legais, os desafios persistem na educação, como a insuficiência de investimentos públicos, a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, a falta de infraestrutura nas escolas e as desigualdades regionais, que colocam em xeque a qualidade do processo educativo que realmente promova o “pleno desenvolvimento do sujeito”.

Garantir a gestão democrática como um princípio constitucional do ensino representou "uma manifestação política explícita e contextualizada por parte da sociedade civil organizada, que indicava o tipo de educação necessário para a construção de um novo país" (Souza, 2009, p. 200).

A literatura brasileira na área de gestão escolar tem enfatizado a organização das escolas por meio de um conjunto de dimensões, entre as quais se destacam: “gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar” (Lück, 2009, p. 26). Essas dimensões têm sido incorporadas na organização das escolas e são frequentemente abordadas nos cursos de formação oferecidos aos gestores escolares, tanto pelo poder público quanto por organizações não governamentais.

De acordo com Souza e Pires (2018), a discussão sobre políticas e gestão da educação vem sendo amplamente explorada em diversos estudos e pesquisas, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Esta temática é caracterizada por sua complexidade, uma vez que envolve uma variedade de perspectivas, concepções e cenários em constante disputa. Para compreender esse campo de estudo é crucial destacar a influência da ação política, que pode ser tanto formal e orgânica quanto informal, exercida por diferentes atores e dentro de contextos institucionais diversos.

Segundo Saviani (2013), a gestão democrática e sua influência na educação básica brasileira têm sido objetos de crescente interesse e debate, refletindo a importância de políticas educacionais que promovam a participação ativa de diversos atores na tomada de decisões

escolares. A educação básica é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, e sua gestão desempenha um papel crucial na qualidade e efetividade desse sistema.

A expressão "educação básica" é de origem relativamente recente, sendo associada a um período que se situa entre as décadas de 1980 e 1990. Foi nesse período que começaram a ganhar destaque as ideias relacionadas à "educação para todos", sobretudo após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia em março de 1990. Durante esse evento histórico foi elaborado um documento crucial conhecido como a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (Mesquita *et al.*, 2002).

Segundo Bittar (2004), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabeleceu metas e objetivos ambiciosos para a educação em nível global. Entre esses objetivos estava a "expansão do enfoque em educação", um compromisso fundamental que visava garantir que a educação se tornasse acessível a todas as pessoas, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica.

De acordo com a Conferência de Dakar (Fórum Mundial da Educação, 2001), houve uma mudança de foco na educação com a introdução do termo "educação básica", o que representou uma transformação significativa nas políticas e práticas educacionais em todo o mundo. Essa nova abordagem destacou a importância de uma base educacional sólida e inclusiva como um direito fundamental de todos os cidadãos.

Essa mudança de paradigma refletiu um esforço global para promover a igualdade de oportunidades educacionais e combater a exclusão social, reconhecendo que a educação básica desempenha um papel essencial na preparação dos indivíduos para uma participação plena na sociedade e no mercado de trabalho. "Portanto, a expressão 'educação básica' passou a ser uma referência central na busca por um sistema educacional mais inclusivo e equitativo em nível mundial, moldando as políticas educacionais nas décadas seguintes" (Oliveira, 2012, p. 191).

Conforme Bittar (2004, p.7), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos define a educação básica como "a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais avançados de educação e capacitação". As discussões internacionais apontavam a necessidade de focalização no ensino fundamental.

Durante muitos anos, os gestores brasileiros focalizaram suas políticas educacionais apenas no ensino fundamental, desconsiderando a educação infantil e o ensino médio. A Declaração enfatiza que a educação básica serve como alicerce essencial sobre o qual as nações podem edificar, de forma progressiva, sistemas educacionais mais complexos e especializados.

No contexto internacional, a escola fundamental é apontada como o espaço por excelência para a oferta da educação básica, visto que representa o "principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar" (Dourado, 2013, p. 761). Isso significa que a escola fundamental é reconhecida como o lugar onde os indivíduos têm acesso à educação básica de qualidade, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento inicial da formação educacional.

Segundo Nardi (2016), no contexto brasileiro, a expressão "educação básica" foi reinterpretada pelos formuladores de políticas educacionais. Inicialmente, as mudanças ocorreram apenas no plano conceitual, pois políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ainda priorizavam recursos financeiros para o ensino fundamental, sendo substituído apenas em 2006 pelo Fundeb. O país adotou uma abordagem ampla desse conceito, que não se limita ao ensino fundamental, mas engloba todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Assim, a educação básica no Brasil abrange todas essas etapas no processo educativo, proporcionando uma visão mais abrangente e inclusiva, que reconhece a importância da educação ao longo da vida e a necessidade de oferecer oportunidades educacionais em todas as idades.

Essa reinterpretação da educação básica no Brasil reflete a busca por uma educação mais aberta, flexível e alinhada à diversidade de necessidades educacionais da população. “Ela reconhece que a educação não se limita a um único estágio ou ambiente, mas é um processo contínuo que deve estar disponível e acessível a todos os cidadãos ao longo de suas vidas” (Nardi, 2016, p. 477).

O termo "educação básica" está diretamente mencionado na Constituição de 1988, no art. 208. Essa Constituição abriu caminho para a inclusão dessa expressão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, uma vez que trata diretamente da educação básica (Brasil, 1988, art. 208, I, II, IV).

Segundo Batista (2018), antes da promulgação da Constituição de 1988, o sistema educacional brasileiro utilizava a terminologia de "ensino de 1º e 2º graus", estabelecida pela reforma educacional de 1971. Antes disso, ao longo da história educacional do Brasil foram adotadas diversas nomenclaturas para distinguir os diferentes níveis de ensino. No entanto, detalhar todas essas nomenclaturas seria tarefa mais apropriada para estudiosos da legislação educacional, o que foge ao escopo desta análise.

Assim, o que nos interessa aqui é compreender a que tipo de educação se refere o legislador ao utilizar o termo "educação básica". Embora a Constituição de 1988 não tenha

definido explicitamente esse termo, pode-se inferir que se trata da educação que engloba os níveis fundamentais da formação educacional, ou seja, aqueles considerados essenciais para a construção de uma base sólida de conhecimentos e habilidades. Isso inclui o ensino fundamental, o ensino médio e a educação infantil, como indicado no art. 208 da Constituição (Batista, 2018).

Esta concepção é pertinente, pois a educação básica representa a etapa inicial e fundamental da educação, proporcionando aos indivíduos as ferramentas necessárias para sua participação na sociedade e o desenvolvimento de competências essenciais.

A educação básica está definida de forma explícita na Constituição de 1988; sua inclusão na LDBEN de 1996 e seu posterior desenvolvimento normativo consolidaram a ideia de que a educação básica é uma etapa fundamental do sistema educacional brasileiro, abrangendo as etapas iniciais da formação escolar (Vieira, 2006, p. 27).

Nesse parâmetro, volta-se à LDB. Ao abordar os níveis e modalidades de educação e ensino, a LDB estabelece que o sistema educacional se divide em dois níveis distintos: a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e a educação superior (Brasil, 1996, art. 21). “Essa divisão da LDBEN (Lei nº 9.394/1996) reflete a preocupação em estabelecer diretrizes abrangentes para cada uma dessas etapas da educação básica, abordando aspectos gerais e particulares de cada uma delas, a fim de orientar a oferta de educação de qualidade em todo o país” (Vieira, 2006, p. 28).

A responsabilidade pela oferta da educação básica no Brasil é distribuída entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, sendo regulamentada pela LDB.

Essa divisão de competências estabelece que a educação infantil é uma atribuição dos municípios, o ensino fundamental é de responsabilidade compartilhada entre estados, Distrito Federal e municípios, enquanto o ensino médio é especificamente incumbência dos estados e do Distrito Federal (Medeiros; Luce, 2006, p. 15).

No entanto, a qualidade da educação não é determinada apenas pelos recursos financeiros disponíveis. Há aspectos relacionados ao currículo, à formação de professores, à gestão escolar e à participação da comunidade que desempenham um papel crucial na oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada. É importante reconhecer que o sistema educacional enfrenta desafios complexos, incluindo desigualdades, evasão escolar, currículos inadequados e falta de engajamento da comunidade escolar (Souza, 2009, p. 123).

Portanto, a melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação básica no Brasil requer uma abordagem abrangente, que vá além do financiamento e aborde questões fundamentais relacionadas à pedagogia, à gestão democrática e à cultura escolar.

Nas últimas décadas testemunhou-se um notável movimento de inclusão de grupos anteriormente excluídos do sistema educacional. No entanto, o desafio atual enfrentado pela política e pela gestão educacional é que embora muitos tenham sido incorporados à escola, poucos têm alcançado progresso educacional significativo. Essa situação precisa ser superada para que a escola pública, que atende à maioria da população brasileira, esteja adequadamente preparada para os desafios do século XXI (Cury, 2007, p. 831).

É importante reconhecer que há mais desacordo do que consenso sobre o significado de uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos neste novo milênio. Mas, é inegável que essa educação deve ser, ao mesmo tempo, prática, baseada em raciocínio sólido e enriquecida com aspectos emocionais. “Ela deve capacitar os indivíduos a compreenderem o mundo ao seu redor e a criar seus próprios projetos, aproveitando as oportunidades que surgem no cenário que se delineia nos primeiros anos deste século” (Cury, 2007, p. 834).

Portanto, o desafio da educação no Brasil não se limita ao aumento do acesso, mas também à garantia de que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade que os prepare para o futuro. “Isso implica repensar os métodos de ensino, o currículo, a formação de professores e a gestão escolar, de modo a criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e que prepare os estudantes para enfrentar os desafios complexos do século XXI” (Ferreira, 2004, p. 295).

Entre os fatores que desempenham um papel fundamental na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, é relevante destacar aqueles ressaltados por Braslavsky (2005, p. 10).

- 1) A ênfase na relevância pessoal e social da educação;
- 2) A promoção da convicção, estima e autoestima dos envolvidos no processo educativo;
- 3) O fortalecimento da ética e da competência profissional dos mestres e professores;
- 4) A capacidade de liderança e orientação dos diretores e inspetores escolares;
- 5) A importância do trabalho em equipe dentro das escolas e dos sistemas educacionais;
- 6) A promoção de alianças e parcerias entre as escolas e outros agentes educacionais;
- 7) A atenção ao currículo em todas as suas dimensões;
- 8) A consideração da quantidade, qualidade e disponibilidade de materiais educativos;
- 9) A valorização da diversidade e da qualidade das abordagens didáticas;

- 10) A garantia de condições materiais adequadas e incentivos socioeconômicos e culturais mínimos para todos os envolvidos no processo educativo.

De acordo com Cury (2005), é importante destacar que a realização de muitos desses fatores não está intrinsecamente ligada a recursos financeiros substanciais, mas sim à promoção de mudanças essenciais e urgentes na cultura escolar. Isso significa que a política educacional e a gestão escolar podem desempenhar um papel significativo na concretização desses elementos.

Ainda segundo Cury (2005), esses fatores não apenas contribuem para melhorar a qualidade da educação, mas também para criar um ambiente escolar mais inclusivo, motivador e relevante para os alunos. Ao priorizar tais aspectos e promover uma cultura escolar que os valorize é possível construir uma educação que prepare os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa na sociedade e para a resolução dos desafios do mundo contemporâneo. Portanto, a promoção desses elementos deve ser uma prioridade tanto da política educacional quanto da gestão escolar.

Nesse contexto, tanto a gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VI, quanto na LDB de 1996, art. 14, destacam a necessidade de garantir a participação de toda a comunidade escolar no planejamento e nas tomadas de decisões. Assim, o Projeto Político-Pedagógico assume um papel estratégico ao articular os objetivos pedagógicos, as práticas escolares e os anseios coletivos da comunidade escolar.

2.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação brasileira, o PPP é um importante documento de orientação central para a organização e a gestão das instituições de ensino. Na Educação Infantil, sua elaboração, implementação e acompanhamento assumem uma dimensão ainda mais relevante. Diante da complexidade que envolve essa etapa da educação, torna-se necessária uma análise sobre como o PPP tem sido compreendido e desenvolvido no contexto escolar.

O PPP é concebido como o principal documento norteador da efetivação dos princípios da gestão democrática nas escolas públicas, indo além de um simples planejamento das ações no interior das instituições escolares. De acordo com Veiga (1997, p. 19):

O projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova

do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O PPP deve conter a proposta educativa da escola de Educação Infantil, os objetivos das aprendizagens, a missão e a visão da instituição, tornando-se o principal documento que norteia as ações de curto, médio e longo prazo ao longo do ano letivo. Não pode ser visto como uma formalidade a ser cumprida ou como um simples protocolo. Nesse sentido, o PPP tem se constituído como um dos principais pilares na construção de uma gestão pautada na democratização, pois, além de garantir a participação dos envolvidos na prática educativa, deve assegurar que essas práticas estejam orientadas pela busca do rompimento com relações de centralidade e autoritarismo, promovendo, assim, uma estreita e harmoniosa relação entre o fazer político e o fazer pedagógico no ambiente escolar.

A construção do PPP nas creches e pré-escolas deve contemplar a pluralidade da Educação Infantil, estabelecendo princípios pedagógicos que valorizem a escuta ativa das crianças, a interação com as famílias e com a comunidade escolar, bem como o respeito à diversidade cultural e às especificidades de cada criança. No entanto, muitos PPPs ainda são elaborados de forma burocrática e normativa, desconsiderando a realidade cotidiana da escola e as reais necessidades das crianças.

De acordo com Veiga (2004), a própria constituição do PPP pressupõe o desenvolvimento de um processo permanente de reflexão sobre os aspectos que envolvem o cotidiano escolar. A forma como se desenvolvem as relações interpessoais e o trabalho coletivo pode fornecer importantes informações sobre como se dá a elaboração e o desenvolvimento dos Projetos Político-Pedagógico propostos pela autora.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em um processo democrático de decisões. Preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2004, p. 27).

Na perspectiva da autora, a constituição do PPP deve ser um processo democrático, incorporado às dinâmicas de organização do trabalho pedagógico, que supere os desafios e

conflitos do cotidiano escolar, permitindo que as relações interpessoais sejam construídas de forma a romper com a burocratização e com o autoritarismo nas tomadas de decisões.

Segundo Kramer (2003), o PPP na Educação Infantil é um instrumento fundamental para garantir a qualidade socialmente referenciada da educação, pois organiza as ações pedagógicas e administrativas em consonância com as especificidades do desenvolvimento infantil. O PPP requer participação democrática e deve refletir os princípios da BNCC, destacando a centralidade da criança como protagonista do processo educativo, a importância da interação e do brincar, assim como a articulação entre o cuidado e a educação. Neste sentido, o PPP constitui-se como um processo contínuo de reflexão e ação, que orienta práticas significativas e contextualizadas, assegurando o direito à educação desde a primeira infância.

Um dos desafios recorrentes é a ausência de participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos na elaboração do PPP. Embora a legislação e os documentos oficiais enfatizem a importância de um processo participativo, muitas vezes, professores, famílias e demais membros da comunidade escolar não são devidamente ouvidos ou envolvidos. A construção coletiva do PPP é essencial para que ele reflita os valores, expectativas e desafios específicos de cada instituição.

Outro aspecto crítico refere-se à formação dos professores e gestores para compreender e implementar o PPP como um instrumento dinâmico e transformador. Sem formação adequada existe o risco de o PPP ser tratado como um documento estático, sem impacto prático no cotidiano escolar. Essa lacuna formativa contribui para o distanciamento entre o que é planejado e o que é, de fato, vivenciado nas práticas pedagógicas.

De acordo com Schneider (2018), é imprescindível considerar as condições materiais e estruturais das instituições de Educação Infantil. Muitos PPPs apresentam propostas inovadoras, mas que se tornam inviáveis diante de cenários de infraestrutura precária, escassez de recursos didáticos e baixos investimentos. Essa contradição evidencia a necessidade de um compromisso mais efetivo das políticas públicas com a garantia de condições adequadas para a execução dos projetos pedagógicos.

Há também o desafio de assegurar que o PPP esteja alinhado à BNCC, que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Contudo, é fundamental que esse alinhamento não resulte no engessamento das práticas pedagógicas, mas sim em uma articulação criativa e contextualizada, respeitando as especificidades locais e culturais.

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro” (Gadotti, 1994 *apud* Veiga, 2004, p. 12). Isso significa sair de uma zona de conforto, enfrentar instabilidades e buscar uma nova estabilidade em função dos objetivos contidos no PPP, visando alcançar um

estado melhor que o atual. Considerando que o PPP se estabelece como um plano de mudança da realidade, é necessário compreender que ele incorpora a concepção de educação defendida pela escola, todas as ações desenvolvidas na instituição dão forma ao PPP.

Portanto, o PPP é um documento fundamental na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas e possui um grande potencial transformador. No entanto, enfrenta desafios significativos para se materializar como tal. Sua elaboração e implementação exigem o compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar, formação continuada e investimentos em condições adequadas para viabilizar sua concretização. Somente assim será possível construir e implementar um PPP que promova, de fato, uma Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada, contemplando as reais necessidades das crianças.

2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação infantil é uma etapa fundamental da educação básica e, por ser a base da formação educacional, demanda práticas de gestão democrática que garantam a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo da criança. A perspectiva democrática na gestão da educação infantil implica um compromisso com a inclusão, a equidade e o respeito às especificidades dessa etapa, reconhecendo-a como elemento essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Monção (2013), a gestão democrática transcende a mera administração escolar, visto que se fundamenta na valorização da comunidade educativa, no diálogo constante e na participação coletiva nos processos decisórios. Quando aplicada à educação infantil, a gestão democrática reconhece a criança como sujeito de direitos, inserida em um contexto social que exige atenção às suas necessidades e potencialidades. Nesta direção, a gestão democrática é um pilar indispensável para assegurar o cumprimento das diretrizes estabelecidas na legislação brasileira, como o PNE, a BNCC e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os quais preconizam a participação da família, dos educadores e de outros agentes sociais na formulação e execução de políticas educacionais voltadas à primeira infância.

Apesar da existência de políticas educacionais voltadas para a educação infantil, na prática, sua implementação nas escolas não ocorre conforme estabelecido nos documentos legais. A realidade evidencia a persistência da desigualdade no acesso e na qualidade da educação infantil. Soma-se a isso a ausência de monitoramento eficaz e a fragmentação das

políticas educacionais entre os entes federados, fatores que dificultam o funcionamento de um sistema educacional com qualidade e coesão.

O ECA, promulgado em 1990, constitui um importante instrumento jurídico para a garantia dos direitos sociais das crianças, inclusive das crianças pequenas. No entanto, foi somente com a promulgação da LDB em 1996 que ocorreram mudanças significativas nas instituições de educação infantil. Dentre essas mudanças, destaca-se a inserção das creches no sistema educacional, ao lado da pré-escola. As creches passaram a ser consideradas a primeira etapa da educação básica e, conforme o art. 29 da LDB, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A educação da criança pequena é um direito, não só social, mas um direito humano, porque significa uma das ações (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contradição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (Kramer, 2008, p. 56).

Segundo Mendes (2007), a gestão democrática é um princípio que ultrapassa o simples ato de decidir coletivamente, ela exige a abertura de espaços efetivos para a escuta ativa e o diálogo entre os membros da comunidade escolar. Enfatiza-se, especialmente na educação infantil, a importância da prática democrática em que a voz das crianças e de seus familiares deve ser incorporada ao planejamento pedagógico. Essa perspectiva ressalta a necessidade de considerar os contextos sociais e culturais em que as crianças vivem, favorecendo práticas educativas que sejam não apenas inclusivas, mas também transformadoras.

Tratando-se da gestão democrática da educação infantil, como etapa crucial da educação básica, esta representa um avanço significativo no reconhecimento da importância da participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo. Esse modelo de gestão promove a inclusão de pais, professores, alunos e da comunidade nas tomadas de decisões, assegurando que as políticas e práticas pedagógicas reflitam as necessidades e expectativas da comunidade escolar. Portanto, a gestão democrática na educação infantil é essencial para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Sua efetivação requer uma mudança significativa na mentalidade dos envolvidos no processo educativo, além de um apoio robusto e consistente das políticas públicas educacionais (Gadotti, 2006, p. 965).

Dessa forma, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é destinada a crianças de zero a cinco anos de idade e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Segundo a LDB, essa etapa é oferecida em creches — para crianças de até três anos — e em pré-escolas — para crianças de quatro a cinco anos. No contexto da LDB, o art. 4º trata a pré-escola como a primeira etapa da educação básica com obrigatoriedade de oferta e matrícula para crianças a partir de quatro anos de idade (Brasil, 1996). Nesse contexto,

a discussão da gestão democrática na educação implica na valorização da participação coletiva no estabelecimento de processos participativos, que permitam a construção coletiva do PPP da escola. A gestão democrática deve ser baseada em princípios de autonomia, participação e transparência (Libâneo, 2001, p. 45).

Todavia, a gestão democrática na educação infantil é crucial para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento adequado das crianças. Uma gestão de boa qualidade envolve a organização do ambiente escolar, a formação e capacitação dos profissionais da educação, a elaboração de um currículo adequado e a implementação de práticas pedagógicas que respeitem as necessidades e características das crianças.

Assim, o PPP, como um norte no chão da escola, quando fundamentado na gestão democrática, transcende o caráter burocrático e se torna um documento de transformação pedagógica e política. Ele não apenas orienta as práticas escolares, mas também fortalece o papel da escola como espaço de cidadania e emancipação. Para que esse processo se concretize, é indispensável haver investimentos em formação continuada, sensibilização da comunidade escolar e políticas públicas que assegurem as condições necessárias para uma gestão verdadeiramente democrática.

2.4 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a educação infantil está organizada em dois grandes eixos estruturantes: interações e brincadeiras. Esses eixos refletem a centralidade do brincar e das interações sociais no desenvolvimento integral das crianças pequenas. Além de orientar o currículo, a BNCC também fornece diretrizes para a gestão da educação infantil, fundamentando-se em princípios como: direito à educação de qualidade, respeito às diferenças, interação entre criança e ambiente e avaliação processual.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o desenvolvimento integral das crianças envolve a abordagem integrada dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Para isso, o PPP na educação infantil deve contemplar, entre outros elementos: a visão e a missão da instituição, que devem expressar a compreensão da escola sobre o papel da educação infantil na formação das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os princípios orientadores da BNCC para a Educação Infantil baseiam-se em concepções contemporâneas de infância e de desenvolvimento, como:

1. **Educação Integral:** Reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista do próprio desenvolvimento, considerando todos os aspectos de sua vida: físico, emocional, intelectual, social e cultural.
2. **Respeito à Diversidade:** Valorização e respeito às diversidades étnico-raciais, culturais, religiosas, de gênero, entre outras.
3. **Inclusão:** Garantia de que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais, tenham acesso à educação de qualidade.
4. **Lúdico como Base do Aprendizado:** Valorização do brincar como principal forma de expressão e aprendizado na infância.
5. **Interação e Brincadeira:** Enfatiza a importância das interações e brincadeiras como contextos privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 17).

As Diretrizes para a Educação Infantil incluem eixos estruturantes e campos de experiências, além de requerer um esforço colaborativo entre gestores, professores, familiares e a comunidade. O objetivo é assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, enfatizando a importância das interações e das brincadeiras como contextos privilegiados que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 18-21).

A BNCC é um documento que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação básica no Brasil. Na Educação Infantil (creche e pré-escola), a gestão escolar deve observar os princípios e diretrizes estabelecidos pela BNCC, que orientam não apenas o trabalho pedagógico, mas também visam garantir a qualidade e a equidade na educação das crianças de zero a cinco anos.

Nesse contexto, diversos autores têm tratado a gestão democrática como um tema cada vez mais relevante nas discussões acadêmicas e nas práticas pedagógicas. Trata-se de um modelo de gestão que busca a participação de toda a comunidade escolar — alunos, pais, professores e demais funcionários — no processo decisório, promovendo uma cultura de participação, transparência e corresponsabilidade. Autores como Monção (2013), Libâneo

(2001), Paro (2000) e Gadotti (2000) oferecem contribuições significativas para a compreensão e implementação dessa temática.

Para complementar essa visão destaca-se a importância da participação ativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Segundo Paro (2000, p. 56), “a gestão democrática não se limita à tomada de decisões, mas envolve a criação de um ambiente onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e tenham voz”.

Assim, a implementação da gestão democrática na Educação Infantil envolve a criação de espaços e mecanismos que favoreçam a participação efetiva de todos os atores envolvidos. Gadotti (2000) enfatiza a necessidade de criar conselhos escolares e outras formas de organização coletiva que possibilitem a discussão e a tomada de decisões conjuntas. Para o autor, “a formação contínua dos educadores é fundamental para que eles possam atuar como facilitadores do processo de democratização” (Gadotti, 2000, p. 78).

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação da gestão democrática enfrenta diversos desafios, entre os quais se destacam: a resistência à mudança, a falta de formação específica dos gestores escolares e a escassez de recursos. Segundo Paro (2000, p. 67), “um dos maiores desafios é a criação de uma cultura de participação em ambientes que historicamente foram marcados por práticas autoritárias”.

Outros aspectos que merecem destaque incluem:

- **Capacitação dos profissionais da educação:** é necessário investir na formação continuada dos educadores, para que estejam preparados para lidar com as especificidades das escolas e das crianças;
- **Currículo e práticas pedagógicas:** devem promover o desenvolvimento pleno das crianças, com práticas lúdicas, significativas e contextualizadas;
- **Equidade no acesso:** além de garantir o desenvolvimento integral, é preciso assegurar que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, física ou cognitiva, tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Faz-se necessário, portanto, desenvolver políticas públicas efetivas voltadas para a Educação Infantil. Programas e iniciativas governamentais são essenciais tanto para a expansão do acesso, quanto para a melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, é fundamental analisar como essas políticas são implementadas e quais são os seus impactos reais nas escolas de Educação Infantil.

De acordo com Campos (2010), embora existam políticas públicas direcionadas à Educação Infantil, estas ainda são insuficientes e inconsistentes. A desigualdade no acesso e na oferta dessa etapa da educação é uma realidade presente nas escolas. Os programas e iniciativas

do governo são fundamentais, mas a falta de monitoramento e de avaliação contínua compromete o impacto efetivo dessas ações nas instituições de Educação Infantil.

A desigualdade no acesso e na qualidade da educação infantil, é uma questão persistente nas políticas públicas brasileiras. A autora destaca que, embora haja avanços significativos na política de educação infantil, a insuficiência e a inconsistência dessas políticas ainda são desafios prementes. A fragmentação das políticas entre os entes federados dificulta a consolidação de um sistema coeso e eficaz na educação (Campos, 2010, p. 45).

Portanto, a gestão da Educação Infantil é um elemento central para a qualidade e eficácia dessa etapa da educação básica. Enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades requer um esforço conjunto de gestores, educadores, famílias e do poder público, na construção de uma escola mais justa, inclusiva e socialmente referenciada.

Para tanto, as contribuições de autores como Libâneo (2014), Paro (2006) e Gadotti (2006) fornecem um arcabouço teórico relevante para a implementação de práticas democráticas na Educação Infantil, destacando a importância da formação continuada, da criação de espaços participativos, da valorização da cultura de participação e da avaliação da aprendizagem. Com uma gestão bem estruturada, é possível garantir, na primeira etapa da educação básica, o desenvolvimento integral da criança, por meio de avaliações diagnósticas que a preparem adequadamente para as etapas subsequentes da educação.

Considerando o que dispõe a LDB, em sua Seção II, dedicada à Educação Infantil, determina-se que a “avaliação na Educação Infantil deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996).

No município de Altamira, esse processo avaliativo ocorre por meio do trabalho das professoras que realizam registros diários, lançam conceitos no Sistema Gestor, e elaboram pareceres descritivos e relatórios pedagógicos que refletem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SISTEMA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA NO PERÍODO DE 2015 A 2025

Este capítulo tem por objetivo identificar os procedimentos adotados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e os desafios enfrentados no processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em três EMEIs da rede municipal de ensino do município de Altamira. A construção do capítulo fundamenta-se no Plano Municipal de Educação (PME), vigente no período de 2015 a 2025, e foi enriquecida com a análise de documentos relevantes, como os próprios PPPs das EMEIs pesquisadas, leis e normativas locais, bem como o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME, realizado em dois ciclos.

A gestão democrática na rede municipal de Altamira está amparada pelas leis que regulamentam o Sistema Municipal de Ensino (SME), com destaque para a Lei nº 3.085, de 29 de junho de 2012, que em seu Art. 1º dispõe sobre a organização e estrutura do SME, além da reestruturação do Conselho Municipal de Educação (CME). Esta legislação reconhece os conselhos municipais como órgãos colegiados e representativos dos diversos segmentos do Sistema de Ensino, constituindo espaços de pluralidade e de participação social, em consonância com os princípios da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Orgânica do Município de Altamira.

Duas leis mais recentes também regulamentam aspectos importantes do SME no município:

- Lei nº 3.389/2022: regulamenta o funcionamento e o Sistema Modular de Ensino no município de Altamira, estabelecendo o SME como uma política pública educacional.
- Lei nº 3.456/2023: altera os artigos 9º e 18 da Lei nº 3.389/2022, com o objetivo de oferecer educação básica em locais onde a oferta regular é inviável, devido a fatores culturais, geográficos ou sociais.

Além da legislação municipal, destaca-se o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), cuja Meta 19 visa assegurar as condições para a efetivação da gestão democrática da educação básica brasileira. Essa meta prevê a consulta à comunidade escolar na formulação das políticas públicas e a garantia de recursos e apoio técnico da União. Para a materialização da gestão democrática destaca-se a importância da elaboração e implementação do PPP de forma participativa, permitindo que a escola organize e desenvolva seu processo pedagógico com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Esse envolvimento é fundamental para a busca coletiva de soluções aos desafios da gestão pedagógica.

O PME 2015 a 2025 busca corroborar com a gestão democrática no município de Altamira, vamos destacar a Meta de nº1 tanto do PME, quanto do PNE, que trata da universalização da Educação Infantil, na pré-escola para crianças de 04 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, atender no mínimo 50% (cinquenta) por cento das crianças em creche, ampliar a oferta para crianças de até 3 (três) anos de idade até 2016. O PME tem a mesma meta de nº 1, que deve ser cumprida até o final da vigência do PME que é 2025 (Altamira, 2023b, p. 10).

No PME de 2015, a Meta 1, que dispõe sobre a universalização da pré-escola para crianças de quatro (4) e cinco (5) anos até 2025, dialoga diretamente com o direito à educação na primeira infância, conforme preconizado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). No entanto, a efetivação dessa meta depende não apenas da ampliação da oferta, mas também da garantia de qualidade socialmente referenciada, infraestrutura adequada e formação docente contínua e qualificada.

A seguir apresenta-se um quadro com as duas metas do PME que tratam especificamente da educação infantil e da gestão democrática:

Quadro 9 – Metas e estratégias do PME para a Educação Infantil e a gestão democrática no município de Altamira

Meta	Descrição da Meta (PME 2015)	Estratégia da Meta
Meta 1 - Educação Infantil	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) das crianças até o final da vigência deste PME.	Estratégia 1.11 – Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero (0) a cinco (5) anos em estabelecimentos que atendam aos parâmetros nacionais de qualidade, bem como a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de seis (6) anos no ensino fundamental.
13 - Gestão Democrática	Assegurar, até o final da vigência deste PME, a efetivação da gestão democrática da educação pública municipal, 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.	Estratégia 13.5 – Incentivar a participação de profissionais da educação, alunos(as) e seus responsáveis na elaboração dos Projetos Político-Pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Altamira (2015).

As metas do PME 2015 totalizam 13 (treze), contudo, destaco no Quadro 9 apenas a Meta 1, referente à Educação Infantil, e a Meta 13, relacionada à gestão democrática,

juntamente com suas respectivas estratégias (1.11 e 13.5). Essas metas e estratégias, que tratam da organização da rede de ensino e da construção do PPP no município de Altamira, refletem compromissos fundamentais com a ampliação do acesso à Educação Infantil e com a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas municipais.

Em relação à Meta de nº 1-Educação Infantil, a qual previu universalizar o atendimento municipal das crianças de 4 a 5 anos, revela que o atendimento foi de 100,93% em 2015, e de 91,96% em 2016, porém, o mesmo documento não revela o nº de crianças com idade de 4 a 5 anos (pré-escola) que precisavam ser atendidas, para que fosse operacionalizado o cálculo. O documento também informa as dificuldades para o atendimento da meta, como o inchaço populacional pelo qual passou a cidade de Altamira, no período da construção da Hidrelétrica de Belo Monte, o aumento de imóveis alugados e conveniados. Quanto ao indicador Pré-escola, o documento conclui que este não foi atingido (Sousa, 2021, p. 225). *SIC

No que se refere à Meta nº 13 do PME, observa-se um avanço normativo ao associar a gestão democrática a critérios de mérito, desempenho e à participação da comunidade escolar, conforme previsto no art. 14 da LDB de 1996. No entanto, a estratégia 13.5, que prevê a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do PPP, ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação, principalmente em virtude da ausência de uma cultura consolidada de participação e do predomínio de práticas administrativas centralizadoras.

O Plano Municipal de Educação 2015 a 2025 apresenta em sua Meta de nº13 que o ‘Município deverá assegurar a efetivação da gestão democrática da educação pública na rede municipal de Altamira’ e a estratégia de nº 13.5 dispõe que o município deve ‘incentivar a participação de profissionais da educação, alunos (as) e seus responsáveis na elaboração e implementação do PPP, a fim de materializar a democratização da educação no Município de Altamira’ (Altamira, 2015).

O PME (2015-2025) de Altamira dispõe sobre a seleção de diretores escolares, estando alinhado aos princípios da gestão democrática e à valorização dos profissionais da educação. O Plano estabelece diretrizes para o processo seletivo, incluindo análise de currículo e títulos, apresentação de um Plano de Gestão Escolar (PAGE), entrevista com os candidatos e prova objetiva.

Esses critérios têm como finalidade assegurar que os candidatos possuam as competências necessárias para o exercício da função de diretor escolar, de modo a promover uma gestão democrática e coerente com as metas estabelecidas no PME de Altamira (2015).

Em 2023, o município realizou o primeiro Processo Seletivo para provimento da função de Diretor(a) Escolar das escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental¹.

Este processo seletivo para Diretores Escolares foi estabelecido pelo Governo Federal através da Lei de nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, publicado no Diário Oficial (Anexo C) que regulamenta o Fundeb, que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Por meio do Ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes condicionantes ao repasse do recurso Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), condicionando-o à efetivação da gestão democrática nas redes públicas de ensino.

De acordo com a legislação vigente e as diretrizes do MEC, para que estados e municípios recebam o recurso VAAR, é necessário atender a exigências como a existência de instrumentos normativos locais que viabilizem a gestão democrática. Entre as condicionantes, destaca-se a seleção de diretores com base em critérios técnicos e de mérito, preferencialmente por meio de eleição direta ou processo seletivo público. Esta Lei pode ser acessada no site do governo federal².

Art. 14 complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no III do caput do art. 5º desta Lei. § 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:

I - Provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - Participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica (Brasil, 2020).

A eleição para diretores é uma possibilidade de fortalecimento do processo democrático, mas não o garante. Segundo Paro (2001, p. 45), o fato é que

a passagem de um modelo de gestão para outro não ocorre de maneira abrupta. O processo de escolha do gestor deve acontecer de forma democrática. Porém, mesmo que o diretor seja submetido a um processo seletivo, isso não assegura, por si só, que ele compartilhe dos princípios democráticos em sua prática.

¹ Conferir em: <https://altamira.pa.gov.br/processo-seletivo-para-provimento-da-funcao-de-diretor-escolar-de-escolas-publicas-municipais-de-educacao-infantil-e-de-ensino-fundamental-do-municipio-de-altamira-pa/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

² Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 26 abr. 2025.

De acordo com Paro (1996), existem vários modelos de acesso ao cargo de diretor escolar, que podem ser classificados como:

1. **Nomeação** - quando o diretor é designado diretamente por autoridades políticas, como prefeito ou secretário de educação. Essa prática está voltada ao clientelismo político, onde o diretor responde mais ao poder público do que à comunidade escolar (Paro, 1996, p. 84);
2. **Concurso Público ou seleção técnica** - o cargo é proveniente de certames, o candidato passa por provas ou títulos, com critérios técnicos e impessoais. Essa modalidade reduz o apadrinhamento político, no entanto, Paro (1996, p. 85) observa que o concurso não garante o compromisso democrático ou pedagógico, podendo predominar uma visão tecnocrática ou administrativa da função de diretor;
3. **Carreira Interna** - nesse modelo, o diretor emerge da comunidade escolar, por meio de planos de carreira e formação específica, fortalecendo as competências técnicas, pode privilegiar o técnico, em detrimento da dimensão política e participativa da gestão;
4. **Eleição Direta** - o diretor é escolhido pela comunidade escolar ou Conselho Escolar, por voto direto, esse modelo favorece o debate democrático, a legitimidade da escolha e a participação da comunidade. De acordo com Paro, a eleição por si só não garante uma gestão democrática;
5. **Modelos Mistos** - são seleções técnicas complementadas por escolhas da comunidade escolar, incluem seleção por concurso, seguido de eleição como critérios curriculares. Segundo Paro, esse processo pode equilibrar competência técnica com legitimidade democrática, mas exige regulamentação e clareza no processo.

De todos os modelos de acesso ao cargo de diretor escolar, o que mais se coaduna com os pressupostos democráticos é a eleição direta pela comunidade escolar. Isso porque ela mais diretamente favorece o controle da população sobre a escola, facilita o compromisso do diretor com os interesses da comunidade e cria condições mais propícias ao desenvolvimento da consciência política e da participação (Paro, 1996, p. 76).

Nesse contexto, Paro (1996) indica que entre os cinco modelos de acesso ao cargo de diretor escolar tratados por ele, o mais indicado é a eleição direta, pois aproxima o gestor da comunidade, tem a prática da participação contínua, formação política e atenção ao projeto político. Porém, Paro (1996) alerta que além de um contexto de formação política e debates, é

preciso ter compromisso com o projeto político pedagógico de forma democrática no cotidiano escolar.

No contexto dos modelos de acesso ao cargo, em Altamira até 2022, os diretores escolares eram exclusivamente indicados pelo gestor municipal, que configura o modelo de nomeação feita diretamente pelas autoridades políticas. No entanto, em 2023, em atendimento às exigências do MEC para receber o recurso do VAAR, o município de Altamira realizou o Processo Seletivo para o cargo de Diretor Escolar, com validade de dois anos, que configura o modelo Concurso Público ou seleção técnica, o cargo é proveniente de certames.

O processo contemplou critérios de valorização da formação, da experiência e da competência dos candidatos, contribuindo para elevar a qualidade social da educação nas escolas públicas e reforçando o princípio constitucional da gestão democrática, previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

A SEMED realizou esse primeiro processo seletivo, cujo edital foi publicado no Diário Oficial nº 886/2023, de 29 de setembro de 2023 (Altamira, 2023e). As fases do processo de seleção técnicas foram:

- Inscrição;
- Prova objetiva;
- Entrega de documentos;
- Apresentação do Plano de Gestão Escolar (PAGE);
- Análise de currículo e títulos;
- Entrevista com os candidatos.

A implementação do processo seletivo, como exigência do MEC, representou um avanço na superação das práticas históricas de nomeação política para cargos de direção escolar. A seleção por critérios técnicos e de mérito tende a valorizar a formação e a experiência dos profissionais, além de promover a autonomia das escolas e reduzir o uso político desses cargos, prática ainda recorrente em diversas redes públicas de ensino.

Segundo o documento “A Educação em Números” (Altamira, 2023c), até aquele ano, Altamira contava com 177 unidades escolares (entre creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental), mas apenas 30 candidatos foram aprovados para exercer a função de diretor(a). Esse cenário permitiu que o gestor municipal continuasse, em parte, com a prática da nomeação direta para a função. Em agosto de 2025, o Município de Altamira realizou novo processo seletivo para diretores escolares.

De acordo com o documento “Condicionalidade I”, que aborda o VAAR do Fundeb, os municípios têm prazos, definidos anualmente pelo MEC, para comprovar o cumprimento das

exigências. As redes de ensino devem apresentar documentos legais (leis, decretos ou regulamentos) que comprovem a implementação da gestão escolar democrática, sobretudo a realização do processo seletivo para provimento da função de diretor escolar. O não atendimento a essas exigências pode acarretar a suspensão do repasse do recurso do VAAR, impactando negativamente o financiamento da educação no município (Brasil, 2025).

Portanto, a realização do processo seletivo para a função de diretor escolar representa uma conquista importante e um avanço na democratização da gestão educacional. Contudo, é essencial que essa iniciativa seja acompanhada de políticas contínuas de formação para os gestores, de modo a garantir autonomia, participação efetiva da comunidade nas decisões escolares e a implementação do PPP como instrumento central da gestão democrática — um documento que orienta as políticas e práticas pedagógicas no cotidiano das escolas.

3.1 SEMED E A REGULAMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA

Segundo o Relatório de Monitoramento e Avaliação (RMA) do Plano Municipal de Educação (PME) de Altamira, cabe ao município a oferta da primeira etapa da educação básica: a Educação Infantil. No período analisado, o município contava com dezoito unidades escolares voltadas para essa etapa na zona urbana, sendo 11 (onze) creches e sete (7) pré-escolas (Altamira, 2023b).

Embora o município ofereça outras etapas e modalidades da Educação Básica, este trabalho tem como recorte específico a Educação Infantil, com foco na pré-escola. Em 2023, a Rede Pública Municipal de Ensino registrou um total de 5.320 matrículas na Educação Infantil (zonas urbana e rural), distribuídas da seguinte forma:

Quadro 10 – Matrícula na Educação Infantil em 2023 no Município de Altamira

Quantidade	Modalidade	Nº de Alunos
1	Creche em tempo integral	1.394 alunos
2	Creche em tempo parcial	520 alunos
3	Pré-escola em tempo parcial	3.406 alunos
	Total	5.320 alunos

Fonte: Altamira (2023b).

No âmbito da organização da rede de ensino, a Lei Municipal nº 3.037, de 29 de junho de 2012, dispõe sobre a estruturação do SME e sobre a reestruturação do CME. Conforme o

Art. 11 dessa legislação, o SME é composto por instituições educacionais, órgãos administrativos, normativos e de apoio técnico, os quais devem atuar de forma integrada, com unidade e coerência, em consonância com as legislações Federal, Estadual e a Lei Orgânica do Município, visando ao desenvolvimento do processo educativo na rede municipal de ensino (Altamira, 2012).

De acordo com o RMA (Altamira, 2023b), a Lei Federal nº 13.005/2014 instituiu o PNE, a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, aprovou o PEE do Estado do Pará, e a Lei nº 3.207/2015 aprovou o PME de Altamira para o decênio 2015-2025.

Neste contexto, coube à SEMED a responsabilidade de instituir comissões de monitoramento e avaliação do PME, com vistas ao cumprimento das metas e estratégias previstas na legislação. O processo de monitoramento foi organizado em três ciclos bienais, com etapas específicas voltadas à organização do trabalho, ao estudo do PME e ao acompanhamento das metas estabelecidas.

Para tanto, a SEMED instituiu a Comissão Técnica de Monitoramento e a Comissão Integrada de Avaliação do PME, que vêm conduzindo o processo de forma sistemática e periódica (Altamira, 2023b, p. 6).

A seguir apresenta-se o quadro original extraído do RMA do PME de Altamira.

Quadro 11 – Agenda de trabalho de monitoramento e avaliação do PME 2015 a 2024

ETAPAS/ CICLOS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZOS	OBSERVAÇÕES
I Organizar o trabalho	1. Constituição da equipe técnica. 2. Otimização do trabalho da comissão técnica com divisão de tarefas. 3. Seleção das fontes de pesquisa.	1. SEMED / Gabinete 2. Equipe técnica 3. Equipe técnica	1. Junho de 2022 2. Junho de 2022 3. Agosto de 2022	1. Portaria da Comissão 2. Após a emissão da portaria
II Estudar o PME	1. Estudo das metas e estratégias do PME 2015–2024. 2. Criação de indicadores para as metas. 3. Elaboração de notas técnicas, se necessário.	Equipe técnica	1. Setembro de 2022 2. Setembro de 2022 3. —	- 2. Considerar os recortes para dar visibilidade aos resultados. -

III Monitorar as metas e estratégias	1. Coleta de dados, preenchimento das fichas A, B e C. 2. Sistematização dos dados e consolidação do Relatório de Monitoramento. 3. Elaboração do Relatório de Avaliação – versão preliminar. 4. Envio do Relatório de Avaliação à SEMED. 5. Encaminhamento do Relatório à Comissão Integrada para análise e aprovação. 6. Apresentação à sociedade local e emissão do documento final.	1. Equipe técnica	1. outubro a dezembro de 2022	6. Emissão do Documento Final
		2. Equipe técnica	2. Fevereiro e março de 2023	
		3. Equipe técnica	3. Abril e maio de 2023	
		4. Equipe técnica	4. Maio a agosto de 2023	
		5. SEMED	5. Setembro de 2023	
		6. Comissão Integrada	6. Setembro e outubro de 2023	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Altamira (2023b, p. 6).

A partir da agenda de trabalho das comissões de monitoramento e avaliação do PME, os relatórios passaram a registrar os achados no processo educativo da rede municipal de ensino, destacando avanços e desafios. Um exemplo é a Resolução nº 002, de 26 de junho de 2019, na qual o CME de Altamira dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas municipais, estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica, sendo esta regulamentação de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino de Altamira.

No processo de regulamentação da gestão democrática, os conselhos assumem um papel fundamental na promoção da democratização da educação. No entanto, como afirma Sousa (2021, p. 234),

em geral, os conselhos, mesmo no contexto da redemocratização pós-1988, ainda estão atrelados aos interesses do governo instituído, minando suas atribuições enquanto órgão de Estado e, em alguns casos, perdendo sua relevância estratégica enquanto canal de democratização da gestão educacional no sistema de ensino (Sousa, 2021, p. 234).

Em Altamira, até o ano de 2017, “a presidência do CME era exercida pelo próprio Dirigente Municipal de Educação” (Sousa, 2021, p. 234), o que se constituiu como um grande obstáculo ao avanço da democratização da gestão educacional no município, uma vez que o Conselho Municipal de Educação permanecia sob a tutela da SEMED, comprometendo sua autonomia institucional.

A Lei nº 3.207/2015, que aprovou o PME vigente, contempla em seu anexo 13 metas e 97 estratégias que abordam diversas temáticas essenciais, como: educação infantil, ensino fundamental, inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, alfabetização infantil, educação em tempo integral, qualidade da educação pública municipal, elevação da escolaridade, diversidade, alfabetização de jovens e adultos, formação e valorização dos profissionais da educação, formação em pós-graduação, plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR) e gestão democrática.

O PME 2015 estabelece, portanto, 13 metas a serem alcançadas, que têm por objetivo nortear o desenvolvimento educacional do município, com foco na promoção de uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva. Conforme aponta o RMA (Altamira, 2023b), as metas e estratégias representam um esforço concreto de regulamentação e efetivação de uma política educacional democrática, alinhada às diretrizes do PNE (2014–2024).

Além das leis e metas já mencionadas, algumas resoluções vêm contribuindo diretamente para o fortalecimento da democratização da educação no âmbito municipal, conforme será detalhado a seguir.

Quadro 12 – Resoluções e seus respectivos objetivos e disposições

RESOLUÇÕES	OBJETIVOS	PRINCIPAIS DISPOSIÇÕES
Resolução nº 002, de junho de 2019	Regulamentar e consolidar as normas aplicáveis à Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Altamira/PA.	Estabelece diretrizes e consolida normas de âmbito municipal, estadual e nacional voltadas à Educação Básica, sob responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino de Altamira, conforme deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME).
Resolução nº 057, de 15 de dezembro de 2020	Aprovar o Regimento Unificado das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Altamira/PA.	Aprova o Regimento Unificado das unidades escolares da rede municipal de ensino, com vistas à padronização dos procedimentos pedagógicos, administrativos e disciplinares no âmbito das escolas públicas de Altamira, sob deliberação do CME.
Resolução nº 061/2021, de 15 de dezembro de 2021	Estabelecer normas excepcionais para os anos letivos de 2021 e 2022, em razão da pandemia de COVID-19.	Define diretrizes especiais para a organização do calendário letivo e das atividades escolares durante os anos de 2021 e 2022, considerando o contexto pandêmico, com base na autonomia do Sistema Municipal de Ensino de Altamira e decisão do CME.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Altamira (2019, 2020, 2021b).

De acordo com o RMA do PME 2015 (Altamira, 2022d), elaborado por técnicos da SEMED, a implementação das 13 (treze) metas e respectivas estratégias do Plano Municipal de Educação encontra-se em desenvolvimento. Dentre essas, destacam-se a Meta nº 1 que visa à universalização da educação infantil a partir da pré-escola para crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, e a Meta nº 13 que tem por objetivo assegurar, até o final da vigência deste PME, a efetivação da gestão democrática da educação pública municipal. O RMA tem refletido tanto os avanços quanto as dificuldades históricas e estruturais enfrentadas pela rede municipal de ensino de Altamira.

Além do PME, há um arcabouço normativo que orienta a rede de ensino municipal, destacando-se algumas resoluções essenciais que contribuem para a democratização da educação com base legal. A Resolução nº 002/2019 do CME de Altamira atua na regulamentação e consolidação das normas educacionais em consonância com dispositivos municipais, estaduais e nacionais, fortalecendo a articulação entre os diferentes níveis e sistemas de ensino. Essa resolução estabelece estratégias voltadas à definição de diretrizes comuns que assegurem o cumprimento dos princípios da gestão democrática e da qualidade socialmente referenciada da educação.

A Resolução nº 057/2020 (também do CME) aprova o Regimento Unificado das escolas da rede pública municipal, constituindo um marco normativo importante para o desenvolvimento das práticas de gestão administrativa e pedagógica. Ao estabelecer normas

comuns para o funcionamento das unidades escolares, essa medida contribui para a promoção da transparência, da coerência institucional e para o fortalecimento da autonomia escolar. Contudo, ainda persistem desafios relacionados à superação de práticas de gestão centralizadoras e autoritárias.

Já a Resolução nº 061/2021 trata das normas excepcionais para os anos letivos de 2021 e 2022, em virtude do contexto pandêmico provocado pela COVID-19. Tal resolução representou uma resposta do sistema educacional à situação de emergência, por meio da adoção de mecanismos de flexibilização que garantissem a continuidade do processo educativo nas escolas, respeitando as condições sanitárias e pedagógicas específicas do município.

O conjunto das metas que compõem o PME, aliado à produção normativa do Conselho Municipal de Educação de Altamira, evidencia uma trajetória de regulamentação alinhada aos princípios da democratização, da inclusão e da qualidade socialmente referenciada da educação. No entanto, a efetividade dessas políticas educacionais requer, além de um delineamento formal, uma sólida articulação intersetorial, investimentos públicos contínuos e suficientes, bem como o fortalecimento do PPP como instrumento central para o engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão educacional.

3.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DO PPP NAS EMEIs DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA

O PPP está intrinsecamente atrelado à materialização da gestão democrática no contexto da legislação educacional brasileira. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público como um dos pilares do ensino nacional. Esse princípio está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos artigos 3º e 14º, os quais tratam da importância da participação da comunidade escolar na elaboração do PPP.

A articulação entre gestão democrática e a implementação do Projeto Político-Pedagógico configura-se como elemento essencial para a construção de um ambiente educativo significativo e potencialmente transformador. No âmbito da Educação Infantil, a adoção de práticas participativas de gestão requer a integração efetiva entre educadores, gestores, famílias e, quando viável, das próprias crianças, com o intuito de assegurar um planejamento pedagógico alinhado às particularidades socioculturais da comunidade atendida.

Compreendendo essa relação entre gestão democrática e o PPP, Libâneo (1985, p. 47) afirma que “a educação escolar deve recuperar sua unidade, através de uma perspectiva

integradora. Na verdade, é dessa integração que resultarão os princípios de um novo projeto de fazer pedagógico; sem essa perspectiva integradora, a escola deixa de ter sentido”. O processo de implementação do PPP perpassa pela forma como cada escola constrói esse documento, devendo ocorrer de maneira contínua, superando a prática tradicional de elaboração no início do ano letivo apenas para cumprimento de prazos administrativos.

A construção do PPP não deve ser restrita à equipe gestora. Essa forma tradicional constitui um dos entraves para que o documento seja de fato construído e reconstruído com a participação coletiva, quantas vezes forem necessárias ao longo do ano letivo. A própria dinâmica do calendário escolar, muitas vezes, não contempla momentos destinados à participação da comunidade. Neste contexto, destaca-se o papel do professor, cuja participação na elaboração da proposta pedagógica é garantida pela LDB.

É essencial que os profissionais da educação se apropriem do PPP como um instrumento que orienta suas práticas pedagógicas, articulando-as com suas experiências e visões de mundo adquiridas no cotidiano escolar. Assim, torna-se necessário refletir sobre os interesses e as demandas dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Paro (2020, p. 28) observa que “o professor, ao exercer suas funções na escola, como qualquer outro trabalhador, está procurando, em primeiro lugar, garantir o sustento próprio e de sua família, sendo plenamente compreensível que assim proceda”.

A implementação do PPP na Rede Municipal de Ensino de Altamira exige um compromisso com os princípios da democracia participativa, permitindo que as decisões pedagógicas e administrativas sejam tomadas de forma dialógica e coletiva. Para isso, são indispensáveis a formação continuada dos profissionais da educação, o estabelecimento de canais de comunicação eficazes com a comunidade escolar e a avaliação sistemática e colaborativa do documento, em consonância com os pressupostos do PNE.

O PPP pode ser compreendido como a “bússola institucional” de cada escola, delineando suas trajetórias e orientações para a prática pedagógica. Sua construção coletiva deve considerar a identidade e a história da instituição, suas especificidades, desafios e expectativas. A falta de apropriação do PPP por parte dos sujeitos escolares pode torná-lo um documento desprovido de significado prático, limitando seu potencial como instrumento de gestão e transformação da realidade escolar.

A obrigatoriedade de sua elaboração é estabelecida pela LDB, que preconiza a gestão democrática como princípio fundamental das instituições públicas de ensino. O artigo 12, inciso I, determina que as unidades escolares devem “elaborar e executar sua proposta pedagógica”

(Brasil, 1996), enquanto o artigo 14 enfatiza a participação ativa dos profissionais da educação e da comunidade escolar no processo.

Para que o PPP cumpra sua função de instrumento de gestão e planejamento estratégico, é imprescindível que ele não se reduza a um documento meramente burocrático, elaborado apenas para cumprimento de formalidades. Como observa Gadotti (1994 *apud* Veiga, 2004, p. 12), trata-se de um “projeto dinâmico, capaz de orientar a construção da identidade institucional da escola”. Todo projeto educativo implica rupturas e promessas com o futuro, exigindo um compromisso coletivo que resulte em transformação social.

Dessa forma, o PPP deve traduzir a concepção de educação pública defendida pela escola, seus processos de implementação e avaliação, relações interpessoais e metodologias de ensino, garantindo que a gestão educacional esteja em consonância com os princípios democráticos que regem a educação pública no Brasil.

O PME 2015 de Altamira, na meta nº 13, por meio da estratégia 13.5 que diz, “incentivar a participação de profissionais de educação, alunos (as), e seus responsáveis na formulação do projeto Político-Pedagógico”, refere-se a esse processo que compreende a elaboração do PPP como construção da autonomia dos sujeitos, a partir de suas relações políticas com instâncias promotoras da democracia. Tal processo deve promover espaços com condições para que a escola possa elaborar, implementar e acompanhar seus planos, projetos, recursos e pessoas, visando ao alcance de seus objetivos educacionais.

No aproveitamento desses espaços não ideais, mas desejáveis e possíveis, no usufruto da autonomia relativa, cabe no exercício da autonomia a mobilização de toda a comunidade escolar, para que possam dizer que escola temos, que escola desejamos e que escola é possível. A construção do Projeto Político Pedagógico possibilita esse envolvimento, o conhecimento da escola, as propostas apresentadas, os debates coletivos, as comissões. Em síntese, este exercício da autonomia deve ser de forma coletiva. Inclui, além do apoio da gestão educacional, todos os sujeitos que compõe a escola e a comunidade escolar, o Conselho, destacando-se: Pais, mães, alunos, alunas, professores, professoras, gestor, coordenador pedagógico, em espaços de discussão e deliberação, ou seja, no exercício de sua autonomia que possibilita a construção de uma gestão democrática (Sousa, 2021, p. 135).

Neste sentido, em 2023, a SEMED de Altamira elaborou uma estrutura unificada do PPP, encaminhada como documento orientador às escolas da rede municipal. Caberia às equipes gestoras, em conjunto com os conselhos escolares, Associações de Pais e Mestres e a comunidade escolar, desenvolver a implementação do PPP em cada unidade, conforme o ofício circular nº 020/2023-GAB/SEMED, que acompanhava a estrutura unificada.

Essa ação da SEMED revela uma proposta de sistematização do processo de construção do PPP nas escolas da rede municipal. Embora represente um esforço de alinhamento institucional, tal iniciativa precisa ser analisada à luz dos princípios da gestão democrática e da autonomia escolar, previstos na legislação brasileira e discutidos por autores como Paro (2006), Libâneo (2014) e Gadotti (2006), que oferecem um importante arcabouço teórico para a implementação de práticas democráticas na educação básica.

Veiga (2023) enfatiza que o PPP deve ser compreendido como o documento de identidade da escola, elaborado coletivamente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, considerando suas especificidades e necessidades locais. Assim, mesmo que a estrutura unificada da SEMED tenha caráter orientador, sua aplicação pode comprometer a construção participativa e a autenticidade do PPP em cada escola.

Nesse contexto, a entrega do documento padronizado, caracteriza um processo centralizador, restringindo a autonomia das escolas. Paro (2006) ressalta que a gestão democrática da escola pública requer a participação coletiva de professores, estudantes, pais e funcionários nas decisões, especialmente na elaboração do PPP. A imposição de um modelo pela SEMED pode transformar o PPP em um mero documento para cumprimento de diretrizes externas.

Entendemos que a autonomia pedagógica das escolas é condição essencial para se ter uma educação com qualidade social e para a efetivação de projetos que atendam à realidade e às necessidades locais. Ao centralizar o processo de elaboração do PPP, a SEMED pode estar limitando a capacidade da comunidade escolar de responder às suas próprias demandas, prejudicando o processo de participação e a descentralização previstos em lei.

Portanto, a crítica à SEMED não reside apenas na padronização da estrutura do PPP (documento em anexo), mas também na ausência de acompanhamento e avaliação do documento e na forma que essa orientação está sendo conduzida no interior das escolas. Dependendo de sua aplicação, tal modelo pode deslegitimar a participação da comunidade escolar e reduzir o conselho escolar à função de mero executor de um projeto pré-elaborado. O Projeto Político-Pedagógico, enquanto documento político e pedagógico de transformação da realidade local, deve garantir a identidade, a autonomia e a liberdade das escolas para construir seu próprio PPP, considerando os anseios e a realidade da comunidade escolar que as constitui.

3.3 ANALISANDO O PPP DAS TRÊS PRÉ-ESCOLAS PESQUISADAS

Delineando o contexto municipal, é relevante apresentar brevemente as três escolas analisadas. Essas instituições são os espaços concretos onde ocorre a elaboração e a implementação do PPP, bem como a mediação das políticas educacionais pelos gestores escolares. As características dessas escolas contribuem significativamente para a compreensão dos processos de gestão na rede pública de ensino do Município de Altamira.

A escolha dessas escolas se justifica por serem as três maiores em número de matrículas na etapa da Educação Infantil, o que potencializa as possibilidades de participação da comunidade escolar, tanto na elaboração do PPP, quanto nas tomadas de decisões pedagógicas e administrativas. Assim, a análise do PPP de uma escola revela-se fundamental para compreender como ela se organiza, quais são seus objetivos, sua missão, visão e valores, bem como suas estratégias para garantir uma educação de direitos, pautada na qualidade social.

Tal análise também permite verificar se os princípios democráticos e inclusivos estão sendo efetivamente desenvolvidos no cotidiano escolar, e se o PPP está alinhado aos documentos legais, como o PNE, o PME, as normativas municipais e as resoluções do Conselho Municipal de Educação de Altamira.

A seguir procede-se à análise dos PPPs das três pré-escolas selecionadas.

A) Centro Educacional Infantil Rio Xingu

Segundo o PPP de 2023 do CEI Rio Xingu (nome fictício), o projeto foi elaborado no período de fevereiro a março de 2023, com a participação de representantes dos segmentos escolar, equipe gestora, professores, pais e demais membros da escola. Porém, não encontrei a ata de reunião para a elaboração do PPP que pudesse confirmar uma participação coletiva com toda a comunidade e amplo debate. No entanto, observamos no documento que a participação com apenas representatividade de alguns segmentos ainda ocorre de maneira tímida, seja pela ausência de uma cultura de escuta ativa nas tomadas de decisão, seja por não terem sido, de fato, convidados a participar do processo de elaboração do PPP.

Neste contexto, a participação engajada dos sujeitos na construção e implementação do PPP continua sendo um grande desafio para o cumprimento da Meta nº 13 do PME, que prevê a efetivação da gestão democrática da educação pública municipal até o final de sua vigência em 2025. Em especial destaca-se a Estratégia 13.5 que propõe o incentivo à participação de

profissionais da educação, estudantes e seus responsáveis na formulação e implementação dos PPPs das escolas.

A leitura integral e contextualizada do PPP do CEI Rio Xingu mostrou-se fundamental para a compreensão do processo educativo e para a análise da forma como as ações vêm sendo desenvolvidas pela gestão e pela comunidade escolar, nos âmbitos político, pedagógico e administrativo, os quais integram a identidade institucional da escola. Nesse sentido, a seguir serão apresentadas algumas considerações sobre os principais aspectos observados no documento, à luz de autores como Paro (2006, 2016), Monção (2013), Ferreira (2004), Freire (2012), Fernandes (2015), Cury (2007), Veiga (2016) e Sousa (2017), que discutem diversos elementos presentes no PPP.

Os fundamentos teóricos e filosóficos apresentados no documento evidenciam a seguinte concepção de educação: com base na Constituição Federal de 1988, o PPP reforça a responsabilidade da escola na reflexão e expressão da intencionalidade educativa, destacando que a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O texto do PPP de 2023 apresenta uma concepção de educação pautada nos direitos e fundamentada em princípios constitucionais. No entanto, é necessário problematizar de que forma essa visão democrática de compartilhamento está, de fato, se materializando no cotidiano escolar. Observa-se que a base legal muitas vezes não se traduz em práticas concretas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, nos quais o Estado tem a responsabilidade de garantir recursos, infraestrutura adequada, coerência na prática pedagógica e efetivação da gestão democrática nas escolas, assegurando, assim, o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

A visão, a missão e os valores estabelecidos no PPP do CEI Rio Xingu estão contemplados com o propósito de promover uma educação pública de qualidade social. O quadro a seguir apresenta o texto original do PPP em análise.

Quadro 13 – Categorias Norteadoras Presentes no PPP do CEI Rio Xingu

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
Visão	Ser referência no desenvolvimento educacional, em que o processo de educar atende os anseios dos sujeitos, na perspectiva da concepção de educação integral, com base em novas metodologias e nas competências transformadoras de empatia, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo (p. 13).
Missão	Proporcionar educação pública de qualidade à comunidade local, auxiliando na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e cumpridores de seus deveres, capazes de agir na urgência da transformação social, a começar pela nossa realidade (p. 13).
Princípios	Inovação, respeito, empatia, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo (p. 13).
Objetivos e metas	Entre as metas estão: diminuir a evasão escolar, ampliar o acervo bibliográfico, aprimorar metodologias e avaliação, promover maior interação entre família e escola (p. 17).
Gestão democrática	Está embasada em princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da CF/1988; a educação como dever do Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205; LDB, art. 3º, inciso VIII; princípios da participação dos profissionais da educação e comunidade local na elaboração do PPP (p. 7).
Currículo	Pautado na BNCC (2017) para a primeira infância (p. 18).
Infraestrutura	Possui estrutura ampla e adequada, porém carece de parque infantil e de reforma das salas de aula (p. 5).
Avaliação e acompanhamento do PPP	Prevê avaliação periódica ao final de cada ano letivo com a participação da comunidade escolar, apontando os aspectos positivos e negativos da gestão escolar. O acompanhamento será feito pelo conselho escolar (p. 39).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 13 reúne os elementos do PPP, como a visão, missão e princípios de uma instituição educacional, refletindo uma proposta progressista e alinhada aos desafios contemporâneos da educação pública. A visão expressa uma perspectiva ampliada de educação, voltada ao desenvolvimento integral do sujeito, processo alinhado às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) e aos autores como Gadotti (2003) que defendem uma formação para além do cognitivo, contínua, permanente e inacabada.

É uma visão com ênfase em competências socioemocionais e transformadoras. Termos como *empatia*, *criatividade* e *protagonismo* indicam uma preocupação em formar cidadãos ativos, conscientes e preparados para a complexidade do mundo atual, abordagem que está em consonância com os pilares da educação básica no Brasil.

Ao analisar a missão contida no PPP da escola verifica-se que o foco está na transformação social, conforme retratado em textos de Paulo Freire, que enfatiza a função da escola na formação de bons cidadãos, comprometidos com a mudança da realidade social dos sujeitos. O texto da missão no Quadro 13 apresenta uma linguagem inspiradora, porém abstrata,

ao utilizar expressões como “ser referência no desenvolvimento educacional” e “competências transformadoras”. É necessário que a comunidade escolar elabore os conceitos do PPP com indicadores concretos, deixando claro como os objetivos serão alcançados no cotidiano escolar.

Apesar de a missão conter o termo “comunidade local”, não se explicita como as especificidades culturais, econômicas e sociais dessa comunidade serão contempladas no processo pedagógico da escola. Na elaboração do PPP, é necessário que haja um comprometimento com a transformação social, considerando a singularidade da comunidade atendida.

O Quadro 13 apresenta elementos essenciais do PPP, porém evidencia fragilidades conceituais e operacionais em alguns pontos, como a ausência da definição clara de objetivos. Tal lacuna compromete a importância do PPP como documento norteador, pois metas sem objetivos definidos dificultam o desenvolvimento de um planejamento estratégico voltado à finalidade social da escola, conforme argumenta Heloísa Lück (2009) em seu livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências*.

Em relação à gestão democrática, os marcos legais estão presentes no PPP — como os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 3º da LDB —, os quais embasam a participação da comunidade escolar. No entanto, há um descompasso entre o discurso legal e a prática, visto que o texto que trata da gestão democrática não explicita como essa participação ocorre no cotidiano escolar. Vitor Paro (2006) alerta para a possibilidade de uma participação mais formal do que efetivamente substancial, o que pode enfraquecer os princípios democráticos. Nessa direção, é necessário que o PPP contemple, de forma clara, estratégias que garantam a participação efetiva da comunidade.

O currículo, embora faça referência à BNCC (Brasil, 2017), não apresenta claramente o alinhamento entre os campos de experiências propostos para a Educação Infantil e o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. A ausência de uma grade curricular bem definida aponta falhas na transparência e no planejamento escolar, podendo dificultar a organização pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A infraestrutura é descrita no PPP como “ampla e adequada”, porém, também são mencionadas carências significativas, como a ausência de parque infantil e a necessidade de reformas nas salas de aula — o que contradiz as diretrizes da Resolução nº 5/2009 do CNE (Brasil, 2009), que estabelece parâmetros adequados de infraestrutura para a oferta da Educação Infantil.

Quadro 14 – Demonstrativo da infraestrutura do PPP do CEI - Rio Xingu

09	Salas de aula
01	Brinquedoteca
01	Sala de AEE
01	Secretaria
01	Diretoria
01	Sala da Coordenação Pedagógica
01	Cozinha
01	Depósito de produtos alimentícios
01	Depósito de materiais de limpeza
04	Banheiros
01	Lavanderia
0	Parque Infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo o PPP da escola, a avaliação anual da gestão escolar e seu acompanhamento são realizados com a participação da comunidade e do conselho escolar — um discurso pautado nos princípios da gestão democrática. Contudo, a efetividade desses princípios depende do engajamento dos sujeitos envolvidos, da autonomia do conselho escolar e da consolidação de espaços reais de participação, elementos fundamentais para a materialização da gestão democrática. A avaliação deve ir além das práticas formais e estar alinhada ao direcionamento das ações pedagógicas e à promoção da participação coletiva na escola pública.

Portanto, o quadro reflete uma proposta pedagógica contemporânea, entretanto, carece de maior embasamento teórico com autores que tratam da educação básica e da formulação de ações comprometidas com a transformação social. A visão, missão, princípios, gestão democrática, currículo, infraestrutura e avaliação presentes no PPP precisam estar alinhados entre si, de modo a fortalecer a coerência entre a teoria e a prática escolar. Um PPP bem estruturado e fundamentado teoricamente deve englobar aspectos que assegurem que sua missão, visão e valores se concretizem em todas as ações realizadas pela escola.

B) Centro Educacional Infantil Transamazônica

Com base no PPP é possível perceber que o CEI Transamazônica (nome fictício) é a segunda escola a ter o PPP analisado nesse trabalho, se destaca como uma das maiores instituições que atende exclusivamente à educação infantil na etapa pré-escola. A partir da leitura minuciosa do PPP passa-se a analisar e refletir sobre as seguintes categorias estruturais encontradas: missão, visão, valores, gestão democrática, objetivos, Infraestrutura e metodologia. A escola atende 200 (duzentos) alunos distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.

É possível perceber que a escola apresenta elementos fundamentais para oferecer uma educação de qualidade social e inclusiva para as crianças. No Quadro 15 são apresentadas as categorias e definições estruturais, com os textos originais do PPP.

Quadro 15 – Categorias Estruturais do PPP 2023 do CEI Transamazônica

ELEMENTOS	CONCEITOS
Visão	Proporcionar às crianças uma formação integral, permitindo-lhes enfrentar o futuro de forma respeitosa, com o reconhecimento da família e dos profissionais da educação, valorizando a parceria escola/família, pautada na participação coletiva para atender às necessidades e aos anseios da comunidade (p. 27).
Missão	Ser referência de sucesso, desenvolvendo um trabalho coletivo com toda a comunidade escolar, com a participação de todos os funcionários e familiares comprometidos com o bom desempenho das crianças, promovendo o desenvolvimento das habilidades propostas no PME (p. 26).
Princípios	Buscar, a partir da realidade, uma educação pautada na participação, organização e solidariedade, visando à transformação da sociedade. Desenvolver nos educandos uma concepção filosófica que promova o bem-estar físico, social, psicológico e sociocultural, formando cidadãos capazes de refletir e agir solidariamente nos diversos campos sociais (p. 27).
Objetivos e Metas	Garantir que todas as pessoas envolvidas na organização da instituição — gestão, professores e demais servidores — possam acompanhar e trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos (p. 61).
Gestão Democrática	A democratização da gestão implica a garantia do direito à educação com qualidade social, por meio de políticas educacionais e de princípios constitucionais, conforme o art. 206 da Constituição Federal de 1988; o art. 205, que define a educação como dever do Estado e direito do cidadão; e a LDB, art. 3º, inciso VIII (p. 10).
Organização Curricular	O currículo é constituído de uma base nacional, apresentada pela BNCC em eixos estruturantes como práticas pedagógicas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os objetivos de

	aprendizagem são pautados em cinco campos de experiências da faixa etária: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidade, relação e transformação (p. 28).
Infraestrutura Física e mobiliário	São amplas e arejadas para a faixa etária atendida, com mobiliário danificado que precisa ser trocado (p. 9).
Avaliação e Acompanhamento do PPP	A avaliação ocorre semestralmente, sendo compreendida como uma estratégia de aperfeiçoamento das práticas e de promoção da qualidade do trabalho escolar. É o momento em que a escola avalia e reflete sobre os objetivos e metas propostos no PPP, servindo como norte para delinear os desafios do ano seguinte (p. 75).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 15 apresenta as categorias estruturais encontradas no PPP 2023 do CEI Transamazônica. O projeto foi construído com base nos princípios da gestão educacional, nos marcos legais da educação brasileira, nas políticas públicas e na pedagogia social. Nesse contexto, os elementos foram analisados a partir da estrutura do PPP da referida unidade de ensino.

A visão da escola demonstra uma perspectiva de formação integral da criança, alinhada aos princípios da educação infantil estabelecidos na BNCC (Brasil, 2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa faixa etária, conforme a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 1º, que afirma:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, no meio social, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

No entanto, a redação poderia ser mais objetiva e clara, centrada em metas que orientem o alcance dos objetivos institucionais a médio e longo prazo. A visão de uma escola deve ser inspiradora, articuladora e funcionar como uma bússola estratégica para o processo educativo.

O texto da missão, conforme apresentado no PPP, enfatiza o compromisso com a participação coletiva em prol do desenvolvimento integral da criança, conforme preconiza o PME (Altamira, 2015), ao abordar o desenvolvimento da criança na faixa etária da educação infantil. O plano destaca a importância de a escola estabelecer metas para garantir o desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, cognitivo e sociocultural, desde o nascimento até os cinco anos de idade.

A missão explicita que a escola busca “ser referência de sucesso”, conceito relacionado à ideia de eficácia escolar. Entretanto, não foram encontrados indicadores no texto analisado

que definam o que significa “sucesso” no contexto da escola. O texto também menciona a participação de famílias e funcionários, o que se relaciona aos princípios da gestão democrática, conforme previsto no art. 14 da LDB, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do PPP da escola.

Quanto aos princípios delineados no PPP, estes se alinham à pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1996), que defende a formação de cidadãos críticos e solidários. O texto também enfatiza o bem-estar físico, social e psicológico dos educandos, aspectos que reforçam a proposta de formação integral do sujeito, conforme estabelece o art. 205 da Constituição Federal de 1988.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Diante da análise realizada sobre a missão do PPP, fica clara a intencionalidade humanizada e progressista. Entretanto, é necessário desenvolver práticas alinhadas a essa missão, com indicadores avaliáveis e estratégias concretas de participação democrática junto à família e à comunidade escolar, para que ela se efetive ao longo do ano letivo. Porém, não encontrei em documento registro de como a escola vai colocar em prática os princípios que garantam o desenvolvimento da criança. Analisando o documento não percebi como a escola vai viabilizar os aspectos humanizado e progressista junto a comunidades e família, assim como não encontrei nenhum material ou ata que materialize tal prática. A ausência desses elementos e de práticas pautadas em princípios democráticos pode comprometer o alcance dos objetivos da escola e, dessa forma, o PPP poderá perder seu caráter político e pedagógico.

Os objetivos definidos no PPP, conforme apresentado no Quadro 15, revelam um direcionamento voltado à prática coletiva e colaborativa, com a participação da comunidade no acompanhamento do trabalho pedagógico com as crianças. No entanto, o texto não explicita de forma clara a definição de metas ou indicadores de desempenho. A elaboração do PPP deve ser precedida de um planejamento estratégico, de modo que os objetivos e metas possam ser concretamente alcançados.

O texto que trata da gestão escolar fundamenta-se em marcos legais, como os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, conferindo legalidade ao compromisso institucional de promover uma educação com qualidade social por meio da participação coletiva. Contudo, não foram encontradas definições claras sobre como a gestão

democrática se concretiza na prática escolar, tampouco menções à atuação do Conselho Escolar ou à realização de reuniões deliberativas no processo educativo. Paro (2006) destaca que a gestão democrática requer práticas efetivas de escuta, diálogo e deliberação com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos.

O PPP em análise faz referência a documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Municipal. No entanto, ao realizar uma leitura minuciosa de todo o projeto, não foi encontrado o desenho curricular. De acordo com o sumário do próprio PPP, esse esboço curricular deveria constar em anexo, o que não ocorre. Essa lacuna compromete a transparência quanto ao que é efetivamente ofertado na escola, revelando fragilidades na prática curricular.

Embora o PPP mencione a BNCC, com seus campos de experiências e direitos de aprendizagem, bem como a LDB nº 9.394/1996, marcos legais que devem nortear tanto o currículo quanto o próprio projeto pedagógico, é imprescindível que o documento explicita de forma clara e estruturada as estratégias curriculares desenvolvidas na unidade de ensino. Ademais, o PME (Altamira, 2015) estabelece diretrizes curriculares específicas para a educação infantil, com foco na garantia de uma formação integral e de qualidade social para crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade — contudo, o PME não foi referenciado nesse PPP, o que representa outra lacuna importante.

Em relação à infraestrutura, o texto do PPP aponta a existência de espaços escolares amplos e arejados, com mobiliário adequado, porém danificado e que precisa ser substituído por novo, evidenciando a fragilidade e desafios nas condições de funcionamento da escola, como a ausência de parque infantil e a necessidade de reformas estruturais. Tais carências comprometem o pleno desenvolvimento motor e social das crianças. A Resolução nº 5/2009 do CNE estabelece que os espaços destinados à educação infantil devem ser acessíveis, seguros e adequados às necessidades pedagógicas da faixa etária, o que demonstra um descompasso entre o que é preconizado legalmente e a realidade estrutural da unidade escolar.

Quadro 16 – Demonstrativo da infraestrutura do CEI Transamazônica

QUANTIDADE	ESPECIFICIDADE
04	Salas de aula
01	Sala de informática
01	Brinquedoteca
01	Sala de AEE
01	Secretaria
01	Diretoria
01	Sala da Coordenação Pedagógica
01	Sala do Professor
01	Cozinha
01	Depósito de produtos alimentícios
01	Depósito de materiais de limpeza
09	Banheiros
01	Lavanderia
0	Parque Infantil
0	Quadra esportiva

Fonte: Elaborado pela autora.

O CEI Transamazônica apresenta, conforme o Quadro 16, uma estrutura relevante que atende, em parte, às necessidades da gestão pedagógica. Apesar de contar com espaços amplos e arejados, a ausência de áreas específicas para recreação, como parque infantil, e para atividades físicas, como quadra esportiva, limita as oportunidades de vivências por meio de interações e brincadeiras. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas ao investimento na infraestrutura escolar, conforme assegura a BNCC (Brasil, 2017), ao reconhecer o direito das crianças às atividades lúdicas e corporais como parte fundamental da formação plena na primeira infância.

Quanto à avaliação e ao acompanhamento do PPP, o documento propõe a realização de avaliações semestrais como estratégia de aperfeiçoamento contínuo, ressaltando seu caráter formativo e reflexivo. Essa proposta está em consonância com a LDB nº 9.394/96, especialmente no art. 12, inciso I, que estabelece a incumbência dos estabelecimentos de ensino de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A mesma legislação define a avaliação como um processo contínuo, diagnóstico, participativo e formativo, essencial para o acompanhamento do PPP ao longo do ano letivo.

Considerando que o PPP é um documento norteador das ações da gestão pedagógica na escola, seria necessário explicitar os indicadores de acompanhamento e os responsáveis por esse processo. Nesse sentido, Lück (2009, p. 87) destaca que o “monitoramento e avaliação do PPP devem ser realizados sistematicamente, de forma participativa e com base em evidências”, como forma de efetivar melhorias na qualidade da gestão escolar, além de garantir um espaço de cidadania e uma educação verdadeiramente transformadora no interior da escola.

C) Centro Educacional Intil Buriti

De acordo com o PPP 2023 do CEI Buriti (nome fictício), a elaboração deste documento ocorreu de forma coletiva no período de fevereiro a abril de 2023, com a participação de representantes da comunidade escolar. A infraestrutura da escola é composta por: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública, esgotamento sanitário por rede pública, coleta periódica de lixo e acesso à internet por meio do Programa Educação Conectada do Governo Federal.

Segundo o PPP, a escola atende 300 (trezentos) alunos matriculados, distribuídos em oito (8) turmas da pré-escola, conforme estabelecido na Portaria Municipal de Matrícula nº 324/2022, de 6 de dezembro de 2022.

Na análise documental observou-se que a escola apresenta os elementos necessários para ofertar uma educação de qualidade socialmente referenciada e inclusiva às crianças da pré-escola. A seguir apresenta-se o Quadro 17, com os textos originais das categorias estruturais contidos no PPP 2023.

Quadro 17 – Elementos estruturais do PPP 2023 do CEI Buriti

ELEMENTOS	CONCEITOS
Visão	Proporcionar uma educação acolhedora, comprometida com a cidadania, que proporcione ao aluno uma formação ética, capaz de compreender seu papel na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (p. 9).
Missão	Proporcionar o desenvolvimento integral da criança, promovendo o conhecimento com afeto e respeito, de forma lúdica e criativa, em um ambiente saudável e responsável, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social do aluno (p. 9).
Princípios	Implementar, a partir da realidade, uma educação pautada em princípios éticos, respeito e empatia, que promova o processo de construção coletiva com o propósito de transformação social (p. 6).
Objetivos e Finalidades	Atingir a qualidade social para todos os alunos; garantir, de forma sistemática, a apropriação do conhecimento; desenvolver as diversas habilidades; contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito histórico, a fim de proporcionar uma visão de mundo coerente (p. 6).
Gestão Democrática	A gestão educacional está fundamentada em princípios constitucionais, como o art. 206 e o art. 205 da Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como dever do Estado e direito do cidadão; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (p. 10).
Organização Currículo	Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os eixos que norteiam a educação infantil são interações e brincadeiras que são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que referenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) com parâmetros e Indicadores de qualidade (p. 8).
Infraestrutura física e mobiliário	Estrutura física ampla, mobiliário precário, necessidade de reforma geral, ausência de quadra de esportes e parque infantil, salas de aula com aparelho de TV smart com acesso à internet (p. 10).
Avaliação e Acompanhamento do PPP	A avaliação ocorre no início do ano letivo, realizada por representantes do segmento escolar, com objetivo de alcançar as metas propostas no PPP, servindo de diagnóstico para enfrentar os desafios do processo educativo (p. 29).

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a análise do Quadro 17, o PPP do CEI Buriti é definido como um documento fundamental na organização das práticas pedagógicas da escola. Os conceitos apresentados revelam avanços significativos em relação às concepções pedagógicas contemporâneas, como o desenvolvimento integral do discente e a educação com qualidade social. Contudo, ao analisar os elementos estruturais do documento, identificam-se algumas lacunas relevantes que podem comprometer a coerência interna e a efetividade das práticas pedagógicas. A seguir detalha-se os elementos analisados.

A visão do CEI Buriti, expressa no PPP de 2023, apresenta uma proposta de educação com características contemporâneas, comprometida com a formação de sujeitos pautados em valores éticos, democráticos, de cidadania e inclusão. Ao afirmar o compromisso com uma educação acolhedora e cidadã, o texto precisa ir além do discurso e apresentar como esses princípios se concretizam no cotidiano escolar. Observa-se, no entanto, que a definição de conceitos-chave, como cidadania, democracia e inclusão, é vaga e carece de maior clareza e aprofundamento teórico, dificultando a compreensão sobre sua aplicação prática na escola.

Em uma análise mais precisa do PPP, observa-se uma semelhança conceitual entre os textos dos PPPs das três escolas analisadas no que diz respeito às categorias missão e visão o que compromete a distinção e a função específica de cada um desses elementos estratégicos nas três instituições. Além disso, os textos carecem de fundamentação teórica consistente sobre a educação infantil, especialmente em relação às Diretrizes da BNCC e da LDB, que orientam os direitos de aprendizagem das crianças.

Os princípios definidos no PPP destacam valores essenciais, como ética, respeito e empatia, além de abordarem a construção coletiva e a transformação social. No entanto, o texto apresenta lacunas conceituais importantes, como a ausência de explicitação sobre o significado de expressões como “implementar a partir da realidade”. Faltam, também, definições mais precisas sobre qual concepção de realidade é adotada e quais estratégias concretas serão utilizadas para implementar tais princípios no contexto escolar. A ausência de embasamento teórico fragiliza o conteúdo e compromete a dimensão crítica e formativa desses princípios.

Todo projeto institucional precisa apresentar objetivos e metas de forma clara e bem definida. Nesse sentido, os objetivos descritos no PPP abordam elementos relevantes, como qualidade social, desenvolvimento integral e apropriação do conhecimento — aspectos que se relacionam com os fundamentos da gestão democrática. No entanto, esses textos ainda carecem de clareza, contextualização e respaldo teórico, sendo necessário articular os objetivos e metas a autores que discutem a educação básica e as políticas públicas que sustentam a atuação da escola.

Em relação à gestão democrática, o texto baseia-se em princípios constitucionais estabelecidos no art. 206 da Constituição Federal de 1988, que trata do direito à educação com qualidade social, democrática e igualitária, mencionando, por exemplo, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a valorização dos profissionais da educação. Todavia, o texto não explicita como ocorrerá a construção coletiva e o diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar, tampouco descreve quais são os mecanismos e estratégias que concretizam a democratização da gestão. Esses elementos são essenciais para a materialização

dos princípios democráticos no cotidiano da escola. O Quadro 18 abaixo mostra quatro características importantes da gestão democrática.

Quadro 18 – Características Constituintes da Democratização da Gestão Escolar

Elementos	Descrição
Participação	A gestão democrática possibilita a participação social em diversas ações da gestão educacional, desde a formulação até a avaliação do PPP e das políticas educacionais: “No discurso pedagógico [...] a organização de ações que desencadeiem processos de participação social, na elaboração de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimentos; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação” (Medeiros; Luce, 2006, p. 18).
Autonomia	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu art. 15, regulamenta a autonomia: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.
Transparência	De acordo com o art. 12, inciso VII, da LDB nº 9.394/96, a gestão escolar deve informar aos pais e responsáveis sobre o desempenho dos(as) alunos(as) e sobre o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico com transparência.
Comunicação	A Constituição Federal de 1988, no art. 5º, inciso XIV, assegura o direito à informação e à expressão: “É assegurado a todos o acesso à informação”. O art. 220 trata da liberdade de comunicação social, reforçando a importância da circulação transparente das informações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996) e Medeiros e Luce (2006).

O Quadro 18 dispõe sobre quatro características principais que constituem a democratização da gestão escolar: participação, autonomia, transparência e comunicação. Tais elementos estão fundamentados na legislação brasileira, com o objetivo de garantir clareza à “gestão pública como um todo, principalmente a educacional, em seus atos e processos, visto que no público não há o segredo. Uma política de transparência requer abertura do poder por quem o detém” (Sousa, 2021, p. 126).

No PPP do CEI Buriti, especificamente no texto que trata do currículo, observa-se a ausência do desenho curricular contendo os campos de experiências. Esse fato revela uma fragilidade significativa na elaboração do PPP. Embora a BNCC tenha sido citada, não há definição das práticas curriculares, dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências

que compõem sua estrutura, os quais deveriam estar traduzidos no currículo local. Um PPP sem a definição clara do currículo compromete a identidade pedagógica da instituição, o planejamento e os processos avaliativos da unidade de ensino.

A infraestrutura apresentada neste PPP revela precariedades, como ausência de parque infantil e quadra esportiva —espaços essenciais ao desenvolvimento integral da criança—, além da presença de mobiliários inadequados à faixa etária atendida. Tais condições contradizem os princípios e a visão expressos no próprio PPP, que almejam oferecer um ambiente saudável e adequado ao desenvolvimento infantil. Essa análise evidencia a falta de articulação entre o planejamento estratégico e o diagnóstico institucional, desrespeitando o que determina a Resolução CNE nº 5/2009, que estabelece parâmetros sobre o ambiente físico necessário à oferta da educação infantil.

O PPP também apresenta um processo de avaliação e acompanhamento previsto no PME 2015-2025, especialmente na Meta nº 13, que trata da gestão democrática, e na estratégia 13.5, que aborda a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção do PPP (Altamira, 2015). O texto está, portanto, em conformidade com os princípios da gestão democrática. No entanto, a realização da avaliação apenas uma vez ao ano não está de acordo com as diretrizes apontadas por Lück (2009), que recomenda que o processo de avaliação e monitoramento do PPP seja sistemático, contínuo, formativo e conduzido de maneira participativa.

Fica evidente a necessidade de revisão da estrutura do PPP com o apoio de assessoria técnica qualificada e com o uso de referenciais teóricos consistentes, como a BNCC, a LDB, o PME, bem como de autores que discutem a educação básica voltada à infância, com o intuito de fortalecer o alinhamento entre teoria, prática e gestão democrática no contexto escolar.

3.4 OS DESAFIOS DA SEMED NA IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DO PPP NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA

O PPP é um importante instrumento quando se busca estabelecer a identidade social e institucional nas escolas, de modo a atender os princípios de autonomia, isonomia, gestão democrática e participativa.

Cada instituição deverá traçar seu caminho, porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também comprometidos com a construção de uma educação de qualidade, possibilitando a troca de experiências, o fortalecimento das práticas

e a resignificação constante das ações educativas (Vasconcellos, 2009, p. 213).

De acordo com o PME 2015–2025 de Altamira, a SEMED tem como objetivo implementar a gestão democrática como princípio norteador da rede municipal de ensino (Altamira, 2015). Dentre as metas do plano, destacam-se duas que se relacionam diretamente com as categorias discutidas nesta pesquisa: a Meta nº 1, que trata da educação infantil, e a Meta nº 13, que dispõe sobre a gestão democrática.

Nesse contexto, a estratégia nº 13.5 do PME prevê a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração e no acompanhamento do PPP das escolas. No entanto, as análises dos três PPPs pesquisados revelam que tanto a SEMED quanto as escolas da rede municipal enfrentam desafios significativos na implementação e no acompanhamento do PPP como documento da gestão democrática. Dentre os principais entraves destacam-se a ausência de uma cultura de participação ativa, o predomínio de práticas administrativas centralizadas na figura do diretor e a falta de formação técnica adequada para a elaboração e implementação coletiva do PPP nas unidades escolares.

Com base na experiência da autora desta dissertação — que atua há nove anos como professora e há dezessete como diretora na rede pública de ensino de Altamira —, observa-se que, até junho de 2025, os PPP desenvolvidos nas escolas da rede ainda seguem uma estrutura unificada, elaborada por técnicos da SEMED em 2023. Essa estrutura foi enviada às unidades escolares com a finalidade de que cada escola realizasse a implementação do documento.

De acordo com minhas experiências de dezessete anos de gestora escolar na rede pública de ensino do Município de Altamira, a coordenação pedagógica da SEMED, responsável por cada etapa da educação básica, estabelece prazos para que as escolas entreguem uma cópia do PPP finalizado à secretaria. O retorno dos PPP, pelos técnicos da coordenação da SEMED às escolas, tem se limitado, até então, à correção ortográfica e à verificação do preenchimento conforme o modelo unificado de PPP. Cada escola deveria, portanto, implementar o seu PPP segundo suas próprias concepções e capacidades.

Até maio de 2025, conforme análise documental, não foram identificadas iniciativas da SEMED — como oficinas ou formações — voltadas especificamente para apoiar as escolas na elaboração, implementação e avaliação crítica dos seus PPPs. A seguir será apresentado o Quadro 19 com os principais elementos identificados no documento contendo as diretrizes de PPP enviado às escolas.

Quadro 19 – Diretrizes para elaboração de PPP da Rede pública de Ensino municipal de Altamira

Elementos estruturais	Contextos
Apresentação do PPP	Contexto legal
Identificação da escola	1-Dados institucionais
Elementos situacionais/Diagnóstico	2-Contextualização histórica e caracterização 3-Diagnóstico de indicadores educacionais
Elementos conceituais	4-Fundamentação teórica e bases legais 5-Missão, visão e valores
Elementos operacionais	6-Organização da prática escolar, projetos e programas 7-Plano de Ação
Avaliação	8-Avaliação da implementação do PPP
Anexos do PPP	1-Resolução de aprovação do ato de autorização da escola 2-Calendário escolar 3-Matriz curricular da Educação Infantil 4-Plano de ensino 5-Descritores para avaliação 6-Cronograma anual das atividades desenvolvidas
Referências	Lista de autores e documentos utilizados

Fonte: Elaborado pela autora com base em Altamira (2023a).

Analizando o Quadro 19, que demonstra a estrutura dos PPPs das EMEIs pesquisadas, percebe-se uma tentativa de unificar a composição desses documentos, evidenciando uma organização sistemática dos elementos que os integram. Por um lado, essa padronização pode favorecer a clareza e facilitar a comparação entre os PPPs das escolas da rede municipal de ensino, uma vez que a SEMED encaminhou uma estrutura unificada para todas as unidades escolares.

No entanto, essa uniformização da estrutura dos PPPs suscita reflexões críticas no que diz respeito à construção da identidade e da autonomia das escolas. O fato de os PPPs seguirem uma estrutura previamente definida pela SEMED evidencia a centralização das diretrizes, o que pode contribuir para a coerência com as políticas públicas e a legislação vigente da educação básica. Por outro lado, essa prática contraria os princípios da gestão democrática no PNE e PME, ao enfraquecer a identidade pedagógica de cada unidade escolar, limitando a construção coletiva do PPP junto à comunidade escolar.

A estrutura do PPP, conforme demonstrado no Quadro 19, estabelece um padrão comum para todas as escolas da rede municipal, contemplando aspectos conceituais relevantes. Todavia, essa padronização tende a reduzir a dinamicidade do documento enquanto instrumento político, pedagógico e reflexivo. Nesse contexto, o PPP corre o risco de tornar-se um documento meramente técnico-administrativo, sem capacidade de mobilizar as práticas pedagógicas e a gestão escolar de forma crítica e participativa.

Os desafios enfrentados pela SEMED de Altamira no processo de implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na educação infantil, com foco na pré-escola, estão inseridos em um contexto histórico e estrutural característico da educação pública na região amazônica — e particularmente no município de Altamira. Cabe à SEMED, como órgão gestor do Sistema Municipal de Ensino, assegurar a implementação e o acompanhamento do PPP, conforme disposto na estratégia nº 13.5 do PME. A seguir são apresentados os principais desafios identificados na análise documental.

Quadro 20 – Desafios da SEMED na Implementação do PPP da Pré-Escola de Altamira

Dimensão	Desafios identificados
Gestão institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de um protocolo institucional bem definido pela SEMED para o acompanhamento e avaliação do PPP nas escolas da rede. - Falta de articulação entre os elementos estruturais que compõem o PPP. - Repetição de trechos textuais nos três PPPs analisados, uma espécie de <i>ctrlC, ctrlV</i>.
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de formações específicas ou oficinas voltadas à elaboração e ao acompanhamento participativo do PPP. - Falta de referências teóricas de autores que discutem a elaboração do PPP na educação infantil. - Ausência de fundamentação legal da educação básica nos textos dos PPPs analisados. - Descontinuidade nas formações e no acompanhamento técnico-pedagógico por parte da SEMED.
Participação da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Participação limitada na elaboração do PPP, restrita à pequena representatividade formal dos segmentos escolares, sem mobilização ampla da comunidade.
Acompanhamento e avaliação do PPP	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de estratégias ou cronograma definido, claro e divulgado para o acompanhamento e avaliação do PPP por parte da SEMED.
Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - A busca por bons resultados do aluno se tornou um grande desafio para a comunidade escolar, os professores observam os alunos e lançam os conceitos avaliativos na plataforma do Sistema Gestor. - Ausência de estratégias para identificar as dificuldades na leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas. - Ausência de escuta qualificada para valorizar as expressões infantis como fontes legítimas de avaliação do desenvolvimento individual da criança.
Recursos humanos e materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Equipes técnicas da SEMED insuficientes para realizar o acompanhamento de todas as escolas em tempo hábil. - Escassez de recursos didáticos e tecnológicos que subsidiem práticas administrativas e pedagógicas.

<p>Planejamento pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de estratégias adequadas para mobilizar a comunidade na implementação e acompanhamento do PPP pelas equipes gestoras escolares. - Ausência de transparência na definição de indicadores de acompanhamento. - Distanciamento entre o que dizem os documentos e a prática de elaboração do PPP no cotidiana da escola. - Dificuldade de contextualizar o PPP às realidades culturais da comunidade.
---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos três PPP analisados e em Altamira (2023b).

O Quadro 20 apresenta alguns dos desafios enfrentados pela SEMED na implementação e no acompanhamento do PPP na pré-escola da rede municipal de educação de Altamira. Nesse contexto, a elaboração e o acompanhamento do PPP não estão alinhados ao que estabelecem as normativas legais referentes à construção desse documento na educação infantil. Diante das dificuldades encontradas, a análise revela que o PPP vem sendo compreendido como um ato meramente administrativo, destinado ao cumprimento de prazos estabelecidos pela própria SEMED.

As dificuldades da SEMED de Altamira, demonstradas no quadro nº 20, impactam diretamente a elaboração e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico das escolas de educação infantil da rede municipal. Esses desafios desconsideram os princípios da gestão democrática previstos na legislação educacional brasileira. Além dos problemas já mencionados, outros fatores contribuem negativamente para a efetivação da democratização da educação, tais como:

- 1- A rotatividade de gestores escolares;
- 2- O número insuficiente de técnicos da SEMED para o acompanhamento e a avaliação do PPP;
- 3- A escassez de recursos didáticos e tecnológicos para subsidiar a prática pedagógica;
- 4- A ausência de atas de reuniões que comprovem a construção coletiva do PPP nas escolas. Esses elementos dificultam a consolidação do documento e a continuidade de outros projetos pedagógicos e administrativos no âmbito escolar.

Diante desses desafios, o processo de elaboração e acompanhamento dos PPPs deve ser compreendido e conduzido de acordo com os princípios estabelecidos na legislação educacional, como o PME de Altamira (2015–2025), em consonância com as diretrizes do PNE

(Lei nº 13.005/2014), que enfatiza o alinhamento dos PPPs locais com as metas e diretrizes nacionais.

O próprio Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME 2015, 2º ciclo, em suas considerações finais na página 137 (Anexo E), reconhece os desafios que inviabilizaram a realização do monitoramento e avaliação do PME 2015, como: a rotatividade de membros das comissões, mudanças de dirigentes municipais na pasta da SEMED (Altamira, 2023b). Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, a equipe técnica de monitoramento fez as seguintes sugestões a fim de garantir dados educacionais para os próximos relatórios ou PME:

- 1- Criação de um banco de dados pela própria SEMED, alimentado por cada setor responsável, a fim de que possa melhorar a análise do próximo RMA do PME.
- 2- Criação de uma plataforma digital, visando a coleta, a análise e a divulgação dos dados educacionais da Rede Municipal de Ensino de Altamira/PA.
- 3- Que os cursos universitários, por meio de Trabalhos de Conclusão de Cursos-TCC, Dissertações e Teses, promovam pesquisas referentes às metas e estratégias do PME, contribuindo para as coletas e análises dos dados referentes à educação municipal (Altamira, 2023b, p. 137).

Diante de vários desafios e dificuldades enfrentadas também pela equipe técnica de monitoramento e avaliação do PME, não conseguindo dar continuidade à averiguação do cumprimento das metas estabelecidas do PME até 2025, prazo que termina a vigência do Plano, deixaram as sugestões de ação de criar banco de dados, uma plataforma digital e parceria com universidades, para que os acadêmicos façam trabalhos de pesquisa sobre o cumprimento das metas do PME e que forneçam dados da educação de Altamira.

O PME de Altamira em sua Meta de nº 13 destaca a importância da materialização da gestão democrática e da valorização da participação coletiva. Assim como o PME em sua meta 13 e estratégia de nº 13.5 “incentiva a participação de profissionais da educação, alunos e seus responsáveis na formulação do PPP” (Altamira, 2015), indicando a necessidade de mobilização na implementação, acompanhamento específico que supere as dificuldades estruturais e pedagógicas apontadas nos PPPs analisados. Esses fatores evidenciam a urgência de políticas públicas mais articuladas e sensíveis às diferenças, à inclusão e às necessidades das comunidades locais.

O Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME (Altamira, 2023b) revela que, teoricamente, a educação pública no município de Altamira está embasada na legislação nacional e na Lei nº 3.085/2012 (Lei do Sistema Municipal de Ensino). Em seu art. 37, essa lei conceitua a gestão democrática como “ação coletiva e práticas político-filosóficas que norteiam

as políticas públicas, as ações de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais em Altamira” (Altamira, 2023b, p. 131).

Paro (2006) afirma que a democratização da educação é um processo político-pedagógico que pressupõe o fortalecimento da autonomia das escolas — perspectiva contemplada no PME de Altamira —, e que esse processo depende diretamente da capacidade da SEMED de articular e desenvolver seu papel como mantenedora do Sistema Municipal de Ensino. Isso implica realizar formações continuadas específicas para cada segmento, garantir suporte técnico-pedagógico qualificado e suficiente, assegurar condições dignas de trabalho nas escolas e financiar adequadamente materiais pedagógicos, de higiene e limpeza, para que os profissionais da educação possam desenvolver um processo educativo de qualidade socialmente referenciada.

Os desafios enfrentados pela SEMED e pelas escolas da rede apontam para a urgência de implementar políticas públicas comprometidas com a qualidade, a cidadania e a justiça social na educação. Portanto, é primordial que a SEMED cumpra seu papel de gestora do sistema educacional no município, financiando de forma suficiente as necessidades das unidades escolares, desenvolvendo estratégias que reconheçam a singularidade de cada escola e garantindo equipes técnico-pedagógicas capazes de assegurar a articulação e o acompanhamento na implementação dos PPPs, de forma contextualizada e emancipatória, a fim de garantir avanços na materialização da gestão democrática na rede de ensino em Altamira Pará.

Vasconcellos (2000) destaca que o PPP é a expressão concreta da autonomia da escola e do compromisso ético-político com uma educação emancipatória. Somente assim será possível avançar na implementação de políticas educacionais democráticas, alinhadas às metas do PME de Altamira e aos princípios orientadores da base legal da educação brasileira.

A partir das leituras realizadas, observa-se que diversos fatores têm dificultado a construção do PPP de forma coletiva e com a intencionalidade de sua função principal: nortear as ações do cotidiano escolar por meio de uma proposta coerente e exequível. É por meio das ações propostas no PPP que se garante a formação de sujeitos críticos e participativos, tanto nas decisões escolares quanto na vida em sociedade.

Outro ponto evidenciado pela análise documental desta pesquisa é que a rotatividade de governos e de secretários(as) de educação tem causado descontinuidade nas políticas de gestão democrática iniciadas por gestões anteriores. Diante desse fato, cabe à SEMED e aos órgãos colegiados — como o Conselho Municipal de Educação, os conselhos escolares e as associações de pais e mestres (APM) das escolas — garantir o monitoramento e avaliação dos

programas federais, dos projetos municipais e, especificamente, da implementação do PPP que é um documento norteador das práticas escolares, de forma contínua, permitindo ajustes e melhorias sempre que necessário, assegurando a continuidade das políticas e projetos educacionais na rede municipal de Altamira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na pré-escola como elemento da gestão democrática, com foco no papel da SEMED de Altamira no período de vigência do PME de 2015 a 2025 foi o tema desta pesquisa. A investigação se concentrou em compreender de que modo a SEMED de Altamira vem atuando na implementação do PPP nas pré-escolas no período de 2015 a 2025. Durante o período de experiência como professora e gestora em escolas da rede pública de ensino em Altamira, a forma como a elaboração do PPP vinha acontecendo me causou muitas inquietações, foram inúmeras reuniões com o número limitado de participantes, a equipe gestora já trazia a pauta definida, nas reuniões apresentavam e discutiam apenas parte dos projetos a serem implementados no decorrer ano letivo, deixando a comunidade escolar sem vez e sem voz para contribuir nas tomadas de decisões.

No entanto, o processo da pesquisa não foi fácil, uma vez que não foram encontradas atas de elaboração dos PPPs nas escolas pesquisadas, relatórios ou documentos que revelariam o quantitativo de pessoas e os segmentos que participaram da construção do documento. Apesar desse fato, em 2024, a secretária municipal de educação de Altamira deferiu a solicitação da pesquisadora através de uma Carta solicitante de nº 01/2024, de 29 de maio de 2024 (Anexo H), disponibilizando documentos essenciais, como PME, os PPPs das três escolas, o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME, entre outros analisados nesta pesquisa. O que é louvável.

Durante a investigação e análise de documentos foi possível identificar a forma como a SEMED tem atuado na implementação do PPP nas pré-escolas do município, especialmente por meio do ofício nº 020/2023-GAB/SEMED, de 12 de junho de 2023 (ofício em anexo), o qual evidencia o encaminhamento do modelo unificado do PPP às escolas, com orientações para que a equipe gestora realizasse as adequações e atualizações necessárias. Tal prática evidencia o desalinhamento entre a orientação institucional da SEMED e os princípios democráticos estabelecidos nos documentos legais da educação brasileira, além da ausência de contribuições teóricas de autores que defendem a construção coletiva e democrática do PPP.

A tentativa de responder aos objetivos e às questões da pesquisa evidenciou que, ao encaminhar uma estrutura do PPP com elementos definidos e orientando que apenas as equipes gestoras fossem responsáveis pela elaboração ou atualização dos PPP na escola, a SEMED de Altamira (em 2023) contraria os princípios da gestão democrática estabelecida no PNE tanto na Meta nº 19, como na Meta nº 13 e sua estratégia nº 13.5. Conforme defende Veiga (2001), o PPP deve ser entendido como um processo contínuo de reflexão e ação que envolva a

comunidade escolar na organização autônoma e crítica do trabalho pedagógico, deliberando coletivamente sobre o tipo de educação que se deseja construir no interior da escola.

Em suma, encontramos também outros desafios como a insuficiência de técnicos da secretaria de educação para acompanhar e avaliar a elaboração do PPP nas unidades escolares. Dessa forma, a SEMED estabelece prazos para as escolas realizarem a elaboração e devolver o documento pronto — sem realizar o monitoramento e a avaliação previstos no PME vigente em vez de articular a comunidade para construir um processo flexível e participativo que oriente o projeto educativo da escola.

A abordagem da pesquisa qualitativa permitiu uma compreensão crítica sobre os desafios, avanços e contradições no processo de elaboração, implementação e acompanhamento do PPP, tendo como foco a elaboração do PPP como elemento da gestão democrática nas escolas de educação infantil. A revisão bibliográfica possibilitou ampliar os conhecimentos com as publicações realizadas sobre a educação básica de qualidade referenciada e direito social da criança, além de aprofundar a compreensão sobre o PPP como instrumento fundamental para práticas de gestão democrática nas escolas de Educação Infantil.

A pesquisa documental, por sua vez, forneceu dados significativos para a compreensão do objeto de estudo, revelando como ocorre a implementação do PPP como elemento da gestão democrática na educação básica, especificamente na educação infantil. A análise de conteúdo dos documentos legais da educação nacional e dos normativos do Sistema Municipal de Educação de Altamira revelou a falta de alinhamento e diálogo entre o referencial legal e os PPPs, portaria e outros documentos escolares analisados.

Apresentei as análises dos três PPPs que permitiu identificar os desafios enfrentados tanto pela SEMED quanto pelas escolas da rede municipal na implementação e no acompanhamento do documento, especialmente no contexto da educação infantil. Foi verificada uma grande disparidade entre o que prevê a legislação, as metas do PME e os dados dos relatórios de monitoramento, quando comparados à realidade cotidiana das escolas.

A efetivação da gestão democrática na educação infantil, sobretudo no contexto amazônico, como o do município de Altamira — caracterizado por sua grande extensão territorial —, exige mais do que a elaboração e o acompanhamento formal do PPP. Os desafios identificados revelam a urgência de investimentos em formação continuada e em espaços que promovam debates e a participação engajada da comunidade no processo educativo.

É igualmente necessário fortalecer os colegiados escolares — grêmios estudantis, conselhos escolares, associações de pais e mestres — com atuação efetiva, garantindo condições adequadas de trabalho, manutenção da infraestrutura escolar e financiamento

suficiente para aquisição de materiais pedagógicos, de higiene e limpeza. Tais ações são fundamentais para a democratização da educação e para a promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, torna-se urgente ampliar o número de técnicos pedagógicos na SEMED, de modo que seja possível realizar o acompanhamento efetivo do desenvolvimento do processo educativo nas escolas, tendo o PPP como documento central na consolidação da gestão democrática e na garantia dos direitos das crianças. A gestão aplicada à educação infantil deve reconhecer a criança como sujeito de direitos, inserida em um contexto social que exige atenção às suas necessidades e potencialidades.

Além disso, é necessário fortalecer o compromisso político com a participação da comunidade escolar, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015), com base no artigo 2º da LDB (Lei nº 9.394/96), que orienta a consolidação do PPP e da gestão democrática nas escolas de educação infantil. Na perspectiva de oferecer uma educação de qualidade, referenciada no Município de Altamira, faz-se necessário buscar a efetiva implementação do PPP como elemento da gestão democrática na educação básica. Trata-se de uma dimensão relevante e atual, especialmente no contexto brasileiro, em que as políticas educacionais e a participação cidadã têm impacto direto na vida de milhões de estudantes e suas famílias, além de estarem vinculadas às necessidades e ao contexto social e histórico de uma sociedade democrática.

Diante desses desafios, o processo de elaboração e acompanhamento dos PPPs deve ser compreendido e conduzido de acordo com os princípios estabelecidos na legislação educacional, como o Plano Municipal de Educação de Altamira (2015–2025), em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que enfatiza o alinhamento do PPP local com as metas e diretrizes nacionais.

O próprio Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME 2015 (2º ciclo), em suas considerações finais (Altamira, 2023b, p. 137), reconhece os desafios que inviabilizaram a realização do monitoramento e avaliação do PME 2015, como a rotatividade de membros das comissões e as mudanças de dirigentes municipais na pasta da SEMED, tais fatos dificultam o processo educativo no Município de Altamira.

A construção participativa do PPP deve ser considerada pela comunidade escolar como uma conquista de direitos, revelando o poder da organização, da implementação e do acompanhamento, onde cada vez mais pessoas batalham pela autonomia em suas decisões coletivas. Dessa forma, o PPP se torna um documento vivo e sonoro, capaz de orientar ações pedagógicas que respondam aos desafios e às particularidades locais.

Monção (2013) ressalta que a gestão democrática vai além da administração burocrática da escola, pois valoriza o diálogo, a participação da comunidade educativa e a tomada de decisões coletivas. É um dos pilares para o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela legislação educacional brasileira, como o PNE, a BNCC e o ECA, que preveem a participação das famílias, educadores e demais atores sociais na formulação e execução de políticas educacionais voltadas à infância.

Como enfatiza Vasconcellos (2000), o PPP é a expressão concreta da autonomia e do compromisso ético-político da escola com uma educação democrática e socialmente justa. A padronização dos PPPs, portanto, descontextualiza o documento, afasta a comunidade do processo de construção e o transforma em um instrumento técnico-administrativo, incapaz de mobilizar práticas pedagógicas transformadoras, deixando a escola sem autonomia para elaborar o PPP de acordo com os anseios da comunidade escolar.

Os resultados evidenciam que há vários desafios enfrentados pela SEMED como: a padronização do modelo unificado de PPP enviados às escolas da rede pública municipal, que pode limitar a capacidade da comunidade escolar de responder às suas próprias demandas, comprometendo a construção participativa e a descentralização previstas na legislação brasileira, prejudicando a autenticidade do PPP nas unidades escolares; a falta de estratégias para articular a comunidade; a ausência de acompanhamento e avaliação técnica por parte da SEMED; a ausência de um período determinado no calendário letivo para a elaboração do PPP; e a falta de capacitação específica dos servidores para essa finalidade; outro fato relevante é a ausência de atas de reunião para elaboração ou reformulação dos PPPs nas escolas pesquisadas, que revela a fragilidade no processo educativo nas unidades pesquisadas.

Diante dos entraves identificados, cabe à SEMED, como gestora e mantenedora do sistema municipal de educação, cumprir o seu papel de articuladora de políticas públicas educacionais que fortaleçam a democracia e promovam práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade da comunidade escolar; assim como, garantir o quantitativo de técnicos suficiente para acompanhar e avaliar a implementação do projeto Político-Pedagógico nas escolas da rede pública municipal de Altamira, além de financiar de forma suficiente o processo educativo das unidades escolares do município.

Espero que os resultados desta pesquisa contribuam para a compreensão e fortalecimento da democratização do processo educativo na educação infantil da rede municipal de ensino de Altamira, promovendo reflexões e ações por parte da SEMED, dos gestores escolares, dos professores e da comunidade, em prol de uma educação pública transformadora e de qualidade social.

Como professora e defensora da democratização da escola pública, desejo que esta dissertação traga contribuições significativas ao Sistema Educativo de Altamira, sobretudo no que se refere à elaboração de políticas educacionais que garantam a democratização da educação municipal, a implementação do PPP como elemento da gestão democrática nas escolas de educação infantil, reconhecendo-o como um documento de materialização da gestão democrática, assim como de transformação social. Ressalto a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar nesse processo, garantindo a construção de um PPP coerente com os anseios da comunidade escolar, com planejamento coletivo e práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças.

Aqui eu reafirmo minha esperança de que o PPP possa ser concebido e vivenciado como um caminho coletivo para se materializar a gestão democrática, que cada unidade escolar da rede municipal de Altamira, ao construir seu PPP, reconheça-o não apenas como documento, mas como a expressão de vozes, histórias e esperanças; que gestores, professores, famílias e crianças se sintam parte do processo e que juntos possamos transformar a educação em um espaço de qualidade socialmente referenciada, com participação na construção de um futuro mais humanizado e democrático.

Destaca-se que as limitações em **recursos humanos e materiais**, associadas à rotatividade de gestores e à ausência de registros que comprovem a construção coletiva dos PPPs reforçam um quadro de descontinuidade e fragilidade institucional. Essa situação impede que a SEMED cumpra plenamente o papel de articuladora e orientadora do processo de elaboração e implementação do PPP, como determinam o **Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)** e o **Plano Municipal de Educação de Altamira (2015–2025)**.

Em síntese, os achados revelam que a atuação da SEMED na implementação dos PPPs das pré-escolas ainda não incorpora os princípios da **gestão democrática, da participação social e da formação cidadã**. A falta de articulação entre planejamento, formação e acompanhamento técnico-pedagógico compromete a função política do PPP como instrumento de transformação da prática escolar e de fortalecimento da autonomia das instituições educativas.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. **Lei nº 3.085, de 29 de junho de 2012.** Organiza e estrutura o Sistema Municipal de Ensino de Altamira - SME, e reestrutura o Conselho Municipal de Educação - CME. Disponível em: <https://altamira.pa.leg.br/lei-no-3085-2012-de-29-de-junho-de-2012>. Acesso em: 25 maio. 2025.

ALTAMIRA. **Plano Municipal de Educação 2015 a 2025.** Altamira: SEMED, 2015.

ALTAMIRA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 002 de 26 de junho de 2019.** Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas municipal, estadual e nacional aplicáveis à Educação Básica de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino de Altamira Pará. Disponível em: https://www.cmealtamira.com.br/_files/ugd/56a2ac_991bc73f96344b4e929ac584a302f897.pdf. Acesso em: 25 maio. 2025.

ALTAMIRA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 057, de 15 de dezembro de 2020.** Aprova o Regimento Unificado das unidades escolares da rede municipal de ensino, com vistas à padronização dos procedimentos pedagógicos, administrativos e disciplinares no âmbito das escolas públicas de Altamira, sob deliberação do CME.

ALTAMIRA. **Estrutura organizacional.** Organograma. Altamira: Prefeitura Municipal, 2021a. Disponível em: https://altamira.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ORGANOGRAMA-PMA-SECRETARIAS_11_07_2021.pdf. Acesso em 5 dez. 2024.

ALTAMIRA. **Resolução nº 061/2021, de 15 de dezembro de 2021.** Define diretrizes especiais para a organização do calendário letivo e das atividades escolares durante os anos de 2021 e 2022, considerando o contexto pandêmico, com base na autonomia do Sistema Municipal de Ensino de Altamira e decisão do CME.

ALTAMIRA. **Decreto nº 1772/2022, de 12 de setembro de 2022a.** Regulamenta a Lei Municipal 3.307/2019 que dispõe sobre provimento nas funções de Diretor, de Vice-Diretor e de Coordenador Pedagógico, de acordo os critérios técnicos de mérito e desempenho, e dá outras providências.

ALTAMIRA. **Portaria nº 324/2022 – Gabinete/SEMED, Altamira – PA, 6 de dezembro de 2022b.** Dispõe sobre a normatização da matrícula e da matrícula na educação infantil (creche e pré-escola), no Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos para o ano letivo de 2023 na rede pública municipal de ensino de Altamira.

ALTAMIRA. **Lei nº 3389/2022, de 01 de junho de 2022c.** Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema Modular de Ensino – SME, no âmbito do Município de Altamira e dá outras providências.

ALTAMIRA. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME Altamira/PA 1º ciclo - 2015 e 2016:** Lei municipal nº 3.207/2015. Altamira: SEMED, 2022d.

ALTAMIRA. **Estrutura Básica para (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas municipais de Altamira – Pará.** Altamira: SEMED, 2023a.

ALTAMIRA. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Altamira/PA 2º Ciclo: 2017 e 2018.** Altamira: SEMED, 2023b.

ALTAMIRA. **A Educação em Números.** Elaboração Maria Sheleide Alves de Oliveira e Francilene de Menezes Silva. Altamira: SEMED, 2023c.

ALTAMIRA. **Lei nº 3.456/2023, de 27 de setembro de 2023d.** Altera os artigos 9º e 18 da Lei 3.389 de 1º de junho de 2022, que dispõe sobre a regulamentação e funcionamento do Sistema Modular de Ensino SME, no âmbito do Município de Altamira e dá outras providências.

ALTAMIRA. Edital Nº 01/2023- Seleção para provimento das funções de diretor escolar das escolas da Rede Municipal de Altamira. **Diário Oficial do Município de Altamira:** Edição 886, Altamira, PA, ano XXIV, p. 3, 29 set. 2023e.

ANDRADE, Sandra Mara de. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. Curitiba: Inter Saberes, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edição 70, 2016.

BATISTA, Ana Cecília Fontes. **Plano Municipal de Educação de Sousa:** uma análise segundo os princípios sociojurídicos da política educacional brasileira. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais - Direito) – Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 2023.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica:** gestão escolar. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

BATISTA, Neusa Chaves. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BITTAR, Mariluce. **Gestão e políticas da educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

BRASLAVSKY, Cecilia. Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI. In: UNESCO. **Seminário Internacional Educação de Qualidade para Todos:** um diálogo entre Brasil e Chile. Brasília: UNESCO, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. **Condicionabilidade I.** Condicionabilidades e Indicadores. Fundeb. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/financiamento-da-educacao-basica/fundeb/condicionalidades-e-indicadores/condicionalidades/condicionalidade-i>. Acesso em: 01 maio. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação. In: BRASIL. **Gestão democrática da educação.** Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18721>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 677-705, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 761-785, 2013.

ESCOLA Municipal de Educação Infantil Azimar Almeida. **Projeto Político Pedagógico 2022**: Creche + EMEI Azimar Almeida. Altamira: SEMED, 2022.

ESCOLA Municipal de Educação Infantil Professora Maria Carmélia Furtado da Rocha. **Projeto Político Pedagógico**. Altamira: SEMED, 2023.

ESCOLA Municipal de Educação Infantil Eulália Soares de Oliveira. Projeto Político Pedagógico – PPP: EMEI Eulália Soares de Oliveira. Altamira: SEMED, 2023.

ESCOLA Paulo Freire. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Monsenhor Tabosa, Ceará, 2012.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da Educação Infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, v. 31, p. 139-167, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Angela S. (org). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. p. 295-316.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativas, São Paulo, Paz e terra 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 501-521, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200011>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FURTADO, Erica Luísa Matos. Políticas educacionais e gestão democrática na escola. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2005

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**. Brasília: Conae, 2014. (v. 14).

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação: atualidade e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 965-985, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Robledo Lima. **Tipos de pesquisa**. Universidade Federal de Pelotas, 2009. Slides.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Gestão democrática no Plano Nacional de Educação. *In*: BRASIL. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. p. 141-166.

HORA, Dinair L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002.

HORA, Dinair L. da. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, v. 42, p. 95-111, 2018.

HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970**. Campinas: Autores Associados, 1982.

HORTA, José Silvério Baía. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. *In*: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 137-206.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Candal. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus Editora, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. *In*: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**, 2014. p. 257-308.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital. **FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDCK, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Avaliação institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários segmentos da escola. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 84-103.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; MARTINS, Michele Wohlmann. Princípios norteadores da educação infantil: o que dizem os projetos político-pedagógicos. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, a. 39, n. 73, p. 154-170, 2017.

MARTINS, Gisele Bervig. **Gestão democrática na educação infantil: qual o lugar dos conselhos escolares?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 206-230.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MESQUITA, Ivan *et al.* Gestão educacional: o Brasil no mundo contemporâneo. **Em Aberto**, v. 19, n. 75, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como étnos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática na educação básica: delineamentos da matéria no pós-LDB. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 477-492, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/720>. Acesso em: 20 dez. 2023.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes; CAVALCANTI, Maria Marina Dias. Gestão democrática na educação infantil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 190-214, 2017.

NASCIMENTO, Marina Guimarães; SILVA, H. M. G. Revisão de literatura: gestão escolar democrática para a educação brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2022. **Anais [...]**, 2022. p. 24.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 149-162, 2009.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O plano de ações articuladas em municípios sul-mato-grossenses e suas implicações para a gestão democrática da educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 02, p. 291-300, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17546>. Acesso em: 19 dez. 2023.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 633-654, 2017.

OLIVEIRA, Tamires Aparecida Batista de; VALENÇA, Kleber Firpo Prado. A importância da metodologia científica para o ensino e aprendizagem no ensino superior. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015. **Anais [...]**. EDUCERE, 2015. p. 7480-7490.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**, 2010.

PARÁ. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996a.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996b.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006b.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de Experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 180-189, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. Gestão democrática na escola pública: concepções e práticas. **Revista Retratos da Escola**, v. 6, n. 11, p. 239-256, 2012.

SANDER, Benno. **Políticas públicas: e gestão democrática da educação**. Campinas: Liber Livro Editora, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: CARVALHO, Maria da Glória Gohn (org.) **O Impacto das Propostas dos Movimentos Sindicais e Sociais na Conferência Nacional de Educação**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 41.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 380-392, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do Sistema Nacional de Educação. In: BRASIL. **Educação e sociedade: qualidade social da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 133-158.

SCHNEIDER, Gabriela. Condições materiais e estruturais das escolas brasileiras: um retrato. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 25, 2018.

SLOMSKI, Vilma Geni *et al.* A importância da formulação da questão de pesquisa na produção científica em contabilidade: uma discussão a partir de trabalhos publicados no Congresso Brasileiro de Custos no ano de 2009. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS-ABC, 2013, Uberlândia, MG. **Anais [...]**. Uberlândia: Associação Brasileira de Custos, 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Gestão democrática e eleição de diretor: do exercício da autonomia à realização do direito. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/112>. Acesso em: 20 dez. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*, São Paulo: Libertad, 2000.2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 27-42.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008. Disponível em: <https://www.amb.com.br/jr/docs/pdfestudo.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

ANEXOS**ANEXO A – PORTARIA DE MATRÍCULA Nº 324/2022****PORTARIA Nº 324/2022 - GABINETE/SEMED****ALTAMIRA - PA, 6 DE DEZEMBRO DE 2022.**

DISPÕE SOBRE A NORMATIZAÇÃO DA REMATRÍCULA E DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ-ESCOLA), NO ENSINO FUNDAMENTAL E NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA O ANO LETIVO DE 2023 NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTAMIRA.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA - PARÁ, KÁTIA MIRELLA DA SILVA LOPES, no uso de suas atribuições legais e constitucionais delegadas, através de Decreto de nº 1504, 02 de junho de 2022,

CONSIDERANDO:

- Constituição Federal de 1988, em especial os artigos 205 a 214; as Emendas Constitucionais nº 53, de 2006, e a nº 59, de 2009, que estabelece a Educação Básica obrigatória dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade;
- Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB;
- Lei Federal nº 11.494 de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;
- Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 nos artigos 53 a 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer;
- Lei Federal nº 12.796, de 2013, que prevê a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 04 (quatro) anos de idade;
- Resolução CNE/CEB nº 04 de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Resolução nº 02 de 09 de outubro de 2018, que Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade;
- Resolução nº 002 de 26 de junho de 2019 Conselho Municipal de Educação CME/Altamira/Pará, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas municipal, estadual e nacional aplicáveis à Educação Básica de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino de Altamira-Pará;



- Lei Federal nº 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências;
- Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- Lei Municipal nº 3.207, de 07 de outubro de 2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Altamira;
- Resolução nº 057, de 15 de dezembro de 2020, Conselho Municipal de Educação CME/Altamira/Pará que aprova o Regimento Unificado das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Altamira-PA;
- Instrução Normativa nº 01, de 15 de dezembro de 2021, que dispõe sobre as Diretrizes e Procedimentos Gerais para as matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino do município de Altamira, Estado do Pará;
- Resolução nº 061/2021, de 15 de dezembro de 2021, que dispõe sobre as normas especiais para os anos letivos de 2021/2022 no Sistema de Ensino no município de Altamira, Estado do Pará;
- Lei Municipal nº 3.389, de 01 de junho de 2022, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema Modular de Ensino – SME, no âmbito do Município de Altamira e dá outras providências.

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Seção I

Da Organização da Matrícula

Art. 1º Ficam regulamentadas, por esta portaria, as normas, os procedimentos e os cronogramas atinentes à renovação de matrículas, às novas matrículas e às transferências de estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Altamira, nas etapas e nas modalidades implantadas.

Art. 2º O processamento da matrícula obedecerá às seguintes normas:

- I** - Para o estudante da Unidade de Ensino à vista dos resultados obtidos no ano anterior;



CAPÍTULO II

DA MATRÍCULA

Seção I

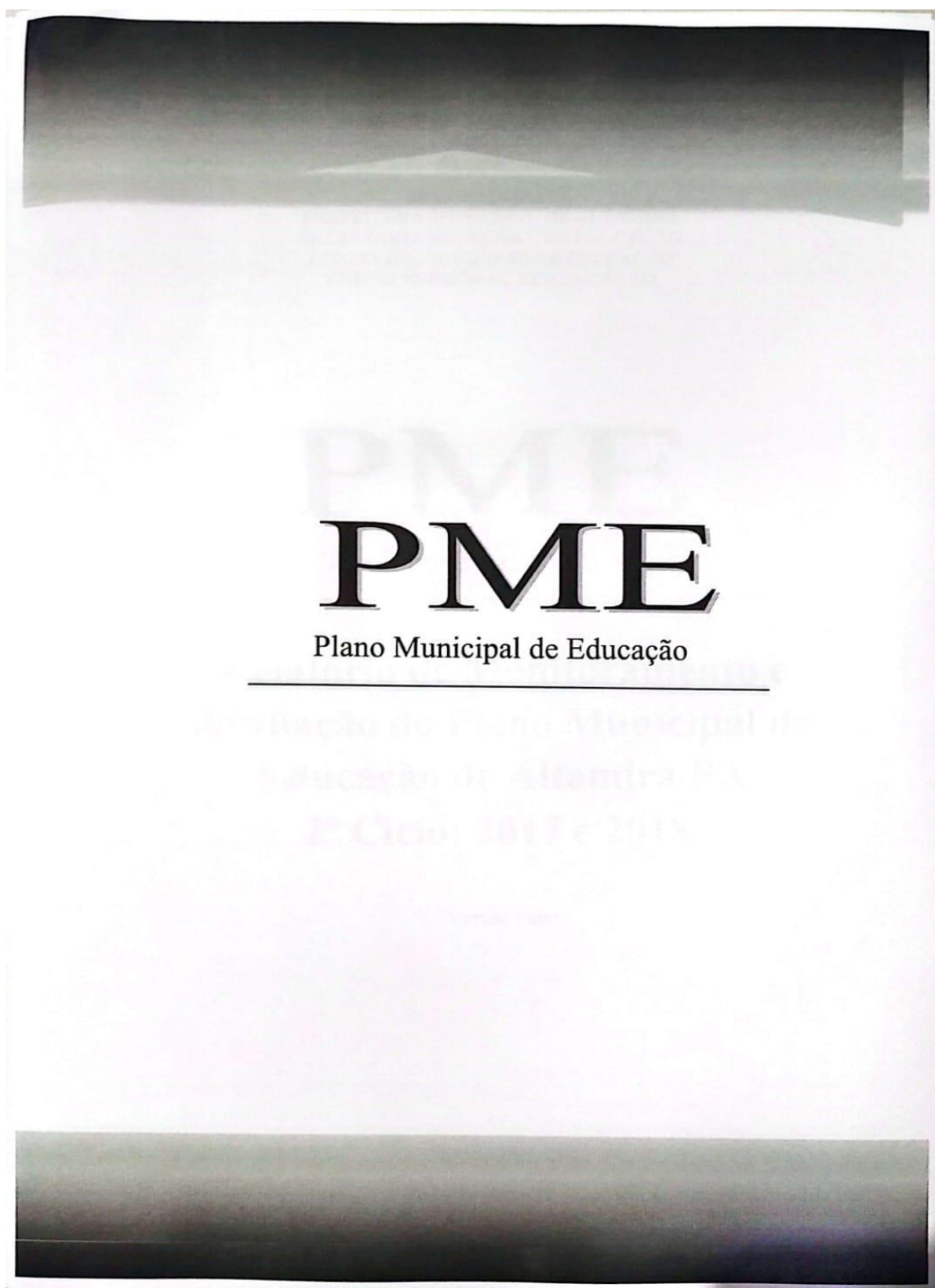
Da Matrícula na Educação Infantil

Art. 8º Na Educação Infantil a rematrícula e as novas matrículas serão oferecidas:

- I I - Em Creche – atendimento parcial ou integral - para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade;
- II II - Em Pré-Escola – para crianças de 4 e 5 anos e 11 meses de idade (obrigatório);
- III III - Escola mista (Creche/Pré-Escola) – Para crianças de 3 a 5 anos e 11 meses de idade.

Art. 9º A matrícula na Pré-escola é obrigatória a toda criança a partir dos 4 anos completos até o dia 31 de março, conforme Resolução CEB/CNE nº 02, de 9 de outubro de 2018.

Art. 10 As crianças que completam 4 anos após o dia 31 de março, devem ser matriculadas em Creches, primeira etapa da Educação Infantil.

ANEXO B – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA 2015 A 2025

ANEXO C – OBRIGATORIEDADE DE PROCESSO SELETIVO PARA O CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NA REDE DE ENSINO DE ALTAMIRA

LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020 - LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151> 1/30

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 25/12/2020 | Edição: 246-C | Seção: 1 - Extra C | Página: 1

Órgão: Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020

Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil, nos termos do art. 212-A da Constituição Federal.

Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no **caput** deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do **caput** parágrafo único do art. 10 e no inciso V do **caput** do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I - Pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb, a que se referem os incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX do **caput** o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino;

II - Pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências.

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei.

CAPÍTULO II

DA COMPOSIÇÃO FINANCEIRA

Seção I

Das Fontes de Receita dos Fundos

Art. 3º Os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

I - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD) previsto no inciso I do **caput** do art. 155 da Constituição Federal;

II - Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) previsto no inciso II do **caput** do art. 155 combinado com o inciso IV do **caput** do art. 158 da Constituição Federal;

III - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) previsto no inciso III do **caput** do art. 155 combinado com o inciso III do **caput** do art. 158 da Constituição Federal;

29/12/2020 LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020 - LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151> 3/30

III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcancarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei.

Parágrafo único. A complementação da União, nas modalidades especificadas, a ser distribuída em determinado exercício financeiro, será calculada considerando-se as receitas totais dos Fundos do mesmo exercício.

CAPÍTULO III

DA DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS

Seção I Das Definições

Art. 6º Para os fins do disposto nesta Lei, considera-se, na forma do seu Anexo:

I - Valor anual por aluno (VAAF):

a) decorrente da distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei;

b) decorrente da distribuição de recursos de que trata a complementação-VAAF: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e no inciso I do caput do art. 5º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei;

II - Valor anual total por aluno (VAAT):

a) apurado após distribuição da complementação-VAAF e antes da distribuição da complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e no inciso I do caput do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei;

b) decorrente da distribuição de recursos após complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e nos incisos I e II do caput do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei;

III - valor anual por aluno (VAAR) decorrente da complementação-VAAR: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no inciso III do caput do art. 5º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei.

Seção II -Das Matrículas e das Ponderações

Art. 7º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e da complementação da União, conforme o art. 5º desta Lei, dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade, bem como o disposto no art. 10 desta Lei.

§ 1º A ponderação entre diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano.

§ 2º O direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade.

§ 3º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição Federal: 29/12/2020 **LEI Nº 14.113**, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020 - LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020.

ANEXO D – DECRETO MUNICIPAL QUE REGULAMENTA A FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
PODER EXECUTIVO



Decreto nº 1.772/2022, de 12 de setembro de 2022.

Regulamenta a Lei Municipal 3.307/2019 que dispõe sobre provimento nas funções de Diretor, de Vice-Diretor e de Coordenador Pedagógico, de acordo os critérios técnicos de mérito e desempenho, e dá outras providências.

O Prefeito do Município de Altamira, Estado do Pará, no uso de suas atribuições legais, e nos termos do art. 85, X, da Lei Orgânica do Município, e

Considerando o art. 14, I e II, da Lei Federal nº 9394, de 26 de dezembro de 1996, que "Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional;

Considerando a necessidade de regulamentação dos artigos 31 e 32 da Lei Municipal nº 3.307/2019, que dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira, Remuneração e Valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Altamira;

Considerando ainda a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que "Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação";

Considerando o art.5º, III, da Lei 14.113, que dispõe: complementação -VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica;

Considerando que a Resolução nº 001, de 27 de julho de 2022, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade aprovou entre as metodologias de aferição das condicionalidades para fins de distribuição da Complementação VAAR, às redes públicas de ensino, a regulamentação em lei ou decreto do provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar entre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

Considerando, finalmente, o que disciplinam os incisos I, IV e V, do § 1º do art. 14 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamentou o novo FUNDEB;

DECRETA:

Art. 1º Fica regulamentado o Processo de Seleção para o provimento das funções de Diretor, de Vice-Diretor e de Coordenador Pedagógico das Escolas Públicas Municipais

de Educação Infantil e Fundamental efetuado por meio de critérios de mérito e de desempenho estabelecidos neste Decreto.

§ 1º A nomeação e a exoneração dos ocupantes das funções descritas no *caput* deste artigo são prerrogativas do Prefeito Municipal respeitando a legislação municipal e este Decreto.

§ 2º A nomeação de que trata o *caput* deste artigo será feita para um prazo de dois anos, permitida a recondução por idêntico período subsequente.

§ 3º O interessado em ocupar as funções descritas no *caput* deste artigo poderá ser nomeado em qualquer unidade escolar, sem restrições, desde que ele tenha sido aprovado e habilitado no Processo Seletivo.

Art. 2º Para concorrer às funções de Diretor, de Vice-Diretor e de Coordenador Pedagógico, os candidatos deverão satisfazer os seguintes requisitos:

I - ser brasileiro nato ou naturalizado;

II - estar em pleno gozo dos seus direitos políticos;

III - não ter sofrido nenhuma penalidade por força de Procedimento Administrativo Disciplinar - PAD ou condenação por ato de improbidade administrativa ou crime contra a Administração Pública;

IV - ser prioritariamente servidor efetivo do quadro permanente do Grupo Magistério da Educação Básica do Município de Altamira;

V - apresentar certificação de curso sobre Gestão Escolar oferecido pela Secretaria Municipal de Educação;

VI - possuir habilitação em Gestão Escolar obtida por meio de graduação em Pedagogia ou pós-graduação específica nos termos do Art. 64, da Lei 9394/1996;

VII - apresentar Atestado de Saúde Ocupacional - ASO, sem restrição psicológica e/ou psiquiátrica, sendo considerado válido até um ano após a sua emissão;

VIII - não ter contas reprovadas por Conselho Escolar ou pela Administração Municipal de Altamira, ou ainda, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

IX - comprovar disponibilidade e compatibilidade de horário para atuar em regime de dedicação integral, com o cumprimento de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, para Diretor e Vice;

X - apresentar Plano de Trabalho com metas e com indicadores definindo estratégias e/ou ações de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerando o nível socioeconômico dos educandos;

XI - acumular, no mínimo, 2 (anos) de efetivo exercício na docência, conforme § único, artigo 44, da Lei Municipal de nº 3.307/2019.



**ANEXO E – RELATÓRIO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME 2º
CICLO**



ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PME

Plano Municipal de Educação

**Relatório de Monitoramento e
Avaliação do Plano Municipal de
Educação de Altamira/PA
2º Ciclo: 2017 e 2018**

Versão Final

ALTAMIRA – PA

2023

SUMÁRIO

Apresentação	05
Organização e metodologia do processo de monitoramento	06
Relação das Metas do Plano Municipal de Educação	08
Quadro Comparativo das Metas Nacional e Municipal.....	10
Monitoramento da Meta 01 – Educação Infantil	14
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 01.....	18
Monitoramento da Meta 02 – Ensino Fundamental.....	23
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 02.....	26
Monitoramento da Meta 03 – Educação Especial/Inclusiva.....	30
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 03.....	34
Monitoramento da Meta 04 – Alfabetização Infantil.....	37
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 04.....	47
Monitoramento da Meta 05 – Educação Integral.....	49
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 05.....	56
Monitoramento da Meta 06 – Qualidade da Educação Pública Municipal/IDEB.....	59
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 06.....	78
Monitoramento da Meta 07 – Elevação da Escolaridade/Diversidade.....	86
Monitoramento da Meta 08 – Alfabetização de Jovens e Adultos.....	92
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 08.....	99
Monitoramento da Meta 09 – Profissionais da Educação.....	104
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 09.....	113
Monitoramento da Meta 10 – Formação em Pós-Graduação.....	115
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 10.....	119
Monitoramento da Meta 11 – Valorização dos Profissionais do Magistério Público Municipal.....	120
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 11.....	124
Monitoramento da Meta 12 – Planos de Carreira.....	125
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 12.....	128
Monitoramento da Meta 13 – Gestão Democrática.....	129
Monitoramento e Avaliação das Estratégias da Meta 13.....	134
Considerações Finais	136
Referências.....	137
Apêndice.....	139

ANEXO F – PPPs DE PRÉ-ESCOLAS ANALISADOS



PROJETO POLITICO
PEDAGÓGICO – PPP
EMEI EULÁLIA SOARES DE
OLIVEIRA



Rio xingu

1 A)

ALTAMIRA – PARÁ
2023

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEI - PROFESSORA MARIA CARMÉLIA FURTADO DA ROCHA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



CEI Transamazônica

2B

ALTAMIRA- PARÁ

2023

SEMED
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ALTAMIRA
PREFEITURA
MAIS VIDA, MAIS FUTURO!

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2022
CRECHE + EMEI AZIMAR ALMEIDA

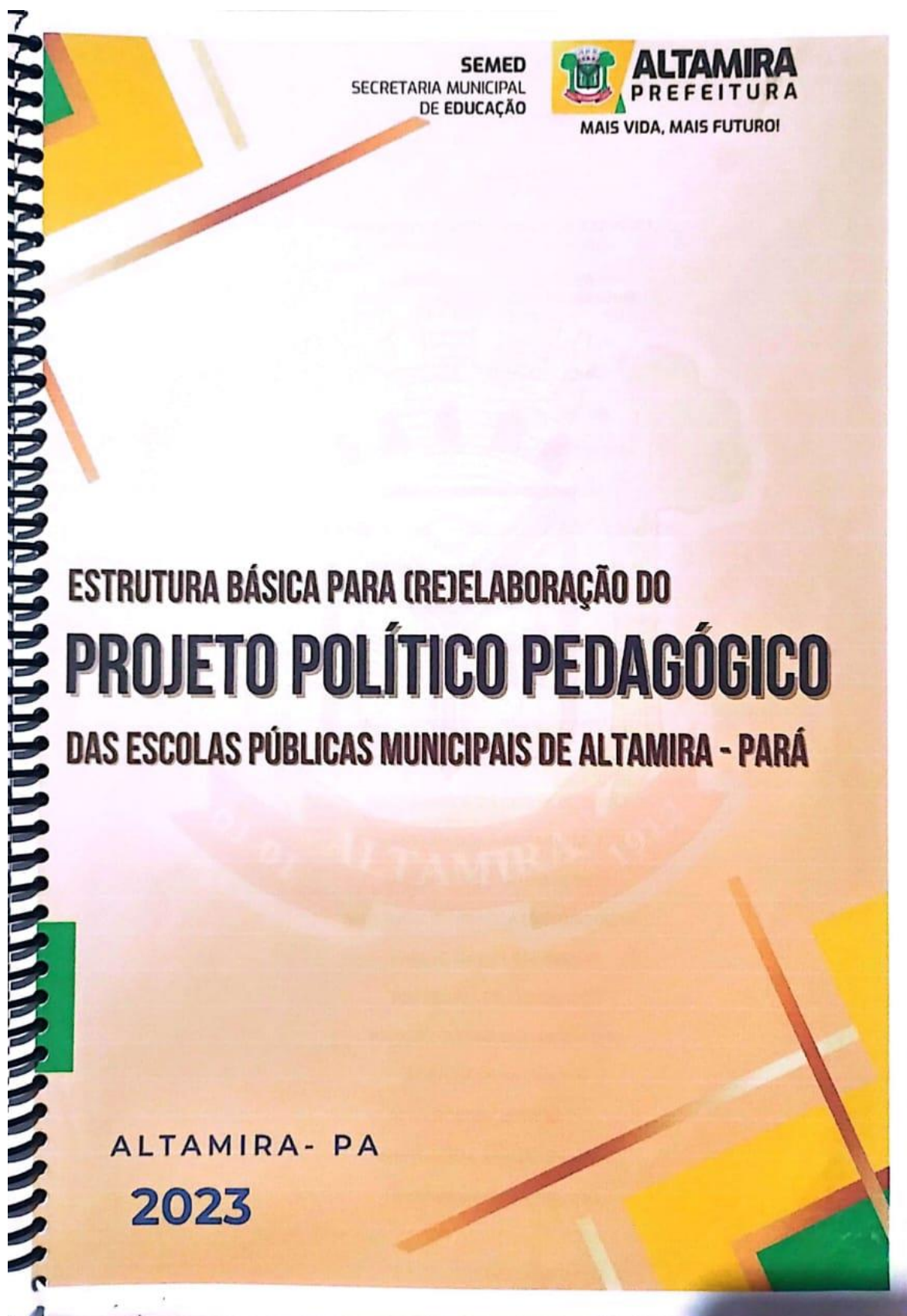


*Ti menciono no
sobre o entendimento
parcial na
etapa creche.*

ALTAMIRA - PARÁ
2022

*CEI Burity
3 (c)
1*

**ANEXO G – DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE PPPs DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE ALTAMIRA**



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

ELEMENTOS CONSTRUTIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ALTAMIRA – PARÁ

Identificação

1 Dados da Instituição

Elementos situacionais (diagnóstico)

2 Contextualização Histórica e Caracterização

3 Diagnóstico de Indicadores Educacionais

Elementos conceituais

4 Fundamentação Teórica e Bases Legais

5 Missão, Visão e Valores

Elementos operacionais

6 Organização da Prática Escolar, Projetos e Programas

7 Plano de Ação

Avaliação

8 Avaliação da implementação do Projeto Político Pedagógico

Anexos

Referências

ANEXO H – CARTA SOLICITANTE À SEMED

CARTA SOLICITANTE Nº 01/2024

Altamira, 29 de maio, 2024

Ao Setor: de documentação da SEMED
Assunto: Solicitação

DEFERIDO

Marinilza Pereira Maia
Marinilza Pereira Maia
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 2528/2023

Sou Marinilza Pereira Maia, aluna do mestrado – UFPA, do Programa de pós graduação PPEB, venho através desta, solicitar o empréstimo de alguns documento, pois, estou desenvolvendo minha pesquisa na linha de Gestão do Trabalho Pedagógico e estou precisando ter acesso a alguns documentos pertencentes a SEMED que servirão de referência para minha análise documental, esse projeto tem como tema: Sistema da educação de Altamira na articulação e implementação dos PPPs nas Pré escolas urbana da rede municipal. Segue a lista dos documentos:

- 1- Plano Municipal de Educação
- 2- Currículo da Educação Infantil (pre escola)
- 3- Projeto Político Pedagógicos da pré escolas da área urbana.
- 4- Relatório de Monitoramento do PME de Altamira

Desde já agradeço o empréstimo dos documentos, pode em mídia.

Atenciosamente,

Marinilza Pereira Maia

Secretaria Municipal de Educação de Altamira

Protocolo nº 3760Data: 29 / 05 / 2024Atendente: Genaldo Figueiredo