



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES, TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E
EDUCAÇÃO

NAIARA DA SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DOS PLANOS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO NO BAIXO TOCANTINS-PARÁ**

ABAETETUBA-PARÁ
2025

NAIARA DA SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DOS PLANOS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO NO BAIXO TOCANTINS-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará (PPGCITE/UFPA), como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Cidades, Território, Identidades e Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Territorialidades

Orientador: Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza

ABAETETUBA – PARÁ
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)

S586g Silva, Naiara da.
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DOS
PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BAIXO
TOCANTINS-PARÁ / Naiara da Silva. — 2025.
150 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação
em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, Abaetetuba,
2025.

1. Planos Municipais de Educação. 2.
Interdisciplinaridade. 3. Gestão Democrática da Educação. 4.
Baixo Tocantins. 5. Amazônia Tocantina. I. Título.

CDD 370.98115

NAIARA DA SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DOS PLANOS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO NO BAIXO TOCANTINS-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará (PPGCITE/UFPA), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Cidades, Território, Identidades e Educação.

Data de aprovação: 19/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orlando Bezerra Nobre de Souza (Orientador).
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares (Membra externa).
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro Oliveira (Membra externa).
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza (Membro interno).
Universidade Federal do Pará - UFPA

Dedico este momento tão especial as pessoas mais importantes da minha vida, que sem eles eu não conseguiria chegar até aqui. A minha mãe Valdenora Luzia da Silva (in memoriam.), minhas amadas Irmãs Naiandra Silva, Natalia Silva, meu irmão primogênito Leandro Silva, a linda família que me acolheu na localidade do Ajó/Cametá e que me deu suporte no decorrer dos anos. Maikon Valente da Cruz meu amado parceiro, Maria de Jesus Valente que amo de paixão, minhas Madrinhas, dona Jota, Odete Mendes, Orlando Souza e não posso deixar de mencionar minhas (Crianças-Pets) Alfa, Havena, Pitty e Nebulosa que mesmo nos dias de cansaço e estresse elas estavam com os sorrisos arregalados me enchendo de lambidas, beijos e carinhos, fazendo com que eu fortalecesse dia após dia...

E Hoje principalmente dedico essa conquista, ao amor “Samuel” que neste ano de 2025 fui agraciada pela sua chegada e que está mudando minha vida completamente.

Saibam que esta vitória também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte da vida e de toda inspiração. Sem Sua presença constante, nenhum sonho poderia se tornar realidade.

À minha família, meu alicerce, agradeço profundamente pelo incentivo e apoio em cada passo dessa jornada de aprendizagem. Um carinho especial vai para meus companheiros de quatro patas – Havena, Pitty, Nebulosa e Alfa – que, mesmo na saudade e distância, foram minha motivação diária para retornar ao lar e compartilhar o amor incondicional que sempre nos uniu, com direito aos tão esperados lambeijos.

Às minhas irmãs Naiandra, Natalia e Leandro, e ao meu parceiro de vida, Maikon Valente da Cruz, meu eterno agradecimento. Seu amor, confiança e incentivo foram fundamentais para que eu não desistisse, mesmo nos momentos mais difíceis. Ao fruto do nosso amor, nosso bebê, dedico com carinho esta conquista – você já é parte da realização desse sonho.

Não posso deixar de mencionar Dona Jota (Maria José), cuja generosidade e conselhos foram essenciais para que essa caminhada fosse possível. Também agradeço, com carinho e gratidão, aos amigos Jefferson, Junior e Gordinho, que semanalmente me ajudaram com caronas, permitindo que eu estivesse presente – de corpo e alma – na Universidade e em Belém.

À Universidade Federal do Pará, em seus Campi de Abaetetuba, Cametá e Belém, minha sincera gratidão pela criação e manutenção dos Programas de Pós-Graduação, em especial o PPGCITE, que tem contribuído de forma inestimável para o fortalecimento da educação em nossa região.

Ao meu orientador, que agora posso chamar carinhosamente de meu barbudinho, Professor Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza, meu respeito e admiração. Sua orientação segura, sensível e competente foi essencial para meu crescimento acadêmico e humano. Sua dedicação à ciência e ao conhecimento é inspiradora.

À minha eterna Professora, Amiga Querida e Amada, Prof.^a Dr.^a Odete da Cruz Mendes, dedico esta conquista com imenso carinho. Sua presença em minha vida foi e sempre será um farol de luz e sabedoria.

Agradeço ainda aos docentes do PPGCITE/UFPA que contribuíram significativamente para minha formação: Professora Dr.^a Brayna Conceição dos Santos Cardoso, Yvens Ely Martins Cordeiro, Alexandre Augusto Cals e Souza, Afonso Wellinton de Souza Nascimento e Francinei Bentes Tavares. Suas aulas foram momentos de profundo aprendizado e inspiração.

À banca, meu muito obrigada: Professor Dr. Orlando Nobre, Professora Dr.^a Rosilene

Lagares (UFT), Professora Dr.^a Ney Cristina Monteiro Oliveira e Professor Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza. Agradeço por suas valiosas contribuições e por redirecionarem minha pesquisa com tanto cuidado e conhecimento.

A todos e todas que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória e contribuíram para a concretização deste sonho, meu mais sincero e afetuoso muito obrigada!

A loucura move o mundo, e o mundo move a loucura.

Bendito aqueles que demonstram suas loucuras, pois esses sim vivem verdadeiramente felizes.

Será?

Dependendo do seu ponto de vista, assim como Leonardo Boff já dizia, “todo ponto de vista é a vista de um ponto” e para entender como alguém o vê, é necessário saber como são seus olhos...

(Silva, N)

RESUMO

A dissertação investiga a gestão democrática nos Planos Municipais de Educação (PMEs) da região do Baixo Tocantins, no Pará, considerando-a como princípio fundamental para a efetivação de uma educação pública, participativa e socialmente referenciada. Parte-se do pressuposto de que a gestão democrática constitui um elo entre educação e democracia, indispensável para fortalecer a cidadania e garantir inclusão social. O estudo busca compreender como os municípios de Baião, Cametá e Mocajuba incorporam os princípios da autonomia, participação e descentralização em seus PMEs. Analisa, ainda, os desafios e possibilidades para a efetivação da gestão democrática no contexto amazônico. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida com base em revisão bibliográfica e análise documental dos Planos Municipais de Educação, tendo como referência o Plano Nacional de Educação (2014–2024), especialmente a Meta 19, que trata da ampliação dos mecanismos de gestão democrática. A análise evidencia que os PMEs reafirmam a gestão democrática como diretriz, mas em diferentes níveis de efetivação: Baião apresenta maior ênfase na participação comunitária; Cametá articula experiências sociais com normatividade institucional; Mocajuba adota um modelo mais técnico-gerencial, com menor protagonismo social. Entre os principais desafios, destacam-se: fragilidade dos Conselhos Municipais e escolares, escassez de recursos, formação insuficiente de gestores e necessidade de fortalecimento das práticas coletivas de planejamento. A pesquisa conclui que a gestão democrática deve ser compreendida como princípio, processo e prática: princípio orientador da educação pública; processo sustentado por regulamentação e planejamento; e prática dependente de vontade política e engajamento social. Reforça-se que sua consolidação é um imperativo ético e político para a garantia de uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada, especialmente no contexto da Amazônia tocantina.

Palavras-chave: Planos Municipais de Educação. Interdisciplinaridade. Gestão Democrática da Educação. Baixo Tocantins. Amazônia Tocantina.

ABSTRACT

This dissertation investigates democratic management in the Municipal Education Plans (PMEs) of the Baixo Tocantins region in the state of Pará, Brazil, considering it a fundamental principle for the implementation of a public, participatory, and socially grounded education. It assumes that democratic management constitutes a vital link between education and democracy, essential for strengthening citizenship and ensuring social inclusion. The study seeks to understand how the municipalities of Baião, Cametá, and Mocajuba incorporate the principles of autonomy, participation, and decentralization in their PMEs. It also examines the challenges and opportunities for the effective realization of democratic management within the Amazonian context. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review and documentary analysis of the Municipal Education Plans, using as a reference the National Education Plan (2014–2024), particularly Goal 19, which addresses the expansion of mechanisms for democratic management. The analysis shows that the PMEs reaffirm democratic management as a guiding directive, but with different levels of implementation: Baião places greater emphasis on community participation; Cametá combines social experiences with institutional normativity; and Mocajuba adopts a more technical-managerial model with less social protagonism. Among the main challenges are the fragility of municipal and school councils, scarcity of resources, insufficient training of education managers, and the need to strengthen collective planning practices. The research concludes that democratic management must be understood as a principle, a process, and a practice: a principle that guides public education; a process supported by regulation and planning; and a practice that depends on political will and social engagement. It reinforces that its consolidation is an ethical and political imperative to ensure high-quality, inclusive, and socially referenced public education, especially in the Tocantine Amazon context.

Keywords: Municipal Education Plans; Interdisciplinarity; Democratic Management of Education; Baixo Tocantins; Tocantine Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Região do Baixo Tocantins.....	23
Figura 2 - Mapa do Baixo Tocantins, com indicação dos municípios analisados.....	59
Figura 3 - Fotografia da cidade de Baião	61
Figura 4 - Mapa da região de Baião	62
Figura 5 - Mapa da Região de Cametá	69
Figura 6 - Cidade de Cametá, banhada pelo rio Tocantins	70
Figura 7 - Mapa da Região de Mocajuba	78
Figura 8 - Imagem aérea do município de Mocajuba.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planos Municipais de Educação e Gestão Educacional (2014-2024).....	28
Quadro 2 - Dados do Censo Escolar (2024): Rede Pública – Escolas Rurais e Urbanas.....	63
Quadro 3 - Professores por etapa de ensino.....	66
Quadro 4 - Matrículas por etapa de Ensino.....	67
Quadro 5 – Caracterização da Rede de Ensino do Município de Cametá.....	70
Quadro 6 – Caracterização da Rede de Ensino e Matrículas por Etapa.....	82
Quadro 7 - Análise das metas e estratégias no PNE, PEE e PMEs.....	86
Quadro 8 - Municípios e o PEE frente a cada estratégia do PNE	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira da Educação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANFOPE	Associação Nacional de Formação para os Professores
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATS	Adicional de Tempo de Serviço
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPPPE	Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação
CF	Constituição Federativa da República do Brasil
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNDS	Compromisso Nacional pelo Desenvolvimento Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
DNCD	Diretrizes Nacionais de Carreira Docente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Graduação
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa do Pará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNO	Fundo Constitucional de Financiamento do Norte
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOMB	Lei Orgânica do Município de Baião
LOMC	Lei Orgânica do Município de Cametá
LOMM	Lei Orgânica do Município de Mocajuba
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formações de professores
PCCR	Plano de Cargo Carreira e Remuneração
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
PPGCITE	Programa de Pós-Graduação em Cidade, Territórios, Identidades e Educação
PSPN	Piso Salarial Nacional Profissional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SciELO	Scientific Electronic Library Online

SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato de Trabalhadores da Educação no Estado do Pará
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SNE	Sistema Nacional de Educação
SRH/MP	Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Apresentação do tema	19
1.2	Problemática e questões de estudo	21
1.3	Objetivos da pesquisa	22
1.4	O percurso metodológico da pesquisa.....	22
1.5	Estrutura da dissertação	33
2	A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO	36
2.1	Democracia: desafios e perspectivas no século XX.....	36
2.2	Democracia: diferentes dimensões e seu papel político, cultural e social	42
2.3	Democracia e gestão	53
3	BAIXO TOCANTINS: CONTEXTOS E REALIDADES	59
3.1	O município de Baião-PA: aspectos socioeconômicos, organização da rede de ensino público municipal e cenário educacional	60
3.2	O município de Cametá-PA: aspectos socioeconômicos, organização da rede de ensino público municipal e cenário educacional	68
3.3	O município de Mocajuba-PA: aspectos socioeconômicos, organização da rede de ensino público municipal e cenário educacional	77
4	A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ, BAIÃO E MOCAJUBA-PA	84
4.1	Análise das estratégias presentes na Meta 19.....	92
4.1.1	Estratégia 19.1 / 10.1	96
4.1.2	Estratégia 19.2 / 10.2	99
4.1.3	Estratégia 19.3 / 10.3	101
4.1.4	Estratégia 19.4 / 10.4	104
4.1.5	Estratégia 19.5 / 10.5	106
4.1.6	Estratégia 19.6 / 10.6	108
4.1.7	Estratégia 19.7 / 10.7	110
4.1.8	Estratégia 19.8 / 10.8	112
4.1.9	Estratégia 19.9 / 10.9	114
4.1.10	Estratégia 19.10 / 10.10	115
4.1.11	Estratégia 19.11 / 10.11	117
4.1.12	Estratégia 19.12 / 10.12	118
4.1.13	Estratégia 19.13 / 10.13	120

4.1.14	Estratégia 19.14 / 10.14	122
4.1.15	Estratégia 19.15 / 10.15	123
4.1.16	Estratégia 19.16	124
4.1.17	Síntese das análises.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	143

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática desta pesquisa está profundamente relacionada à minha trajetória pessoal, social e acadêmica, marcada por desafios, deslocamentos e resistências, que forjaram não apenas minha identidade como educadora, mas também meu compromisso político com a educação pública e com a gestão democrática.

Ao longo da vida, percorri diversos estados e municípios brasileiros, convivendo com múltiplas realidades sociais e educacionais. Em muitos desses contextos, experienciei situações de exclusão e violência — ora como testemunha, ora como alvo direto — que, longe de desestimularem meus objetivos, reafirmaram minha convicção de que a educação constitui um dos caminhos mais potentes de transformação social. Desde a infância, via na escola um espaço de possibilidades, mesmo quando confrontada com discursos desencorajadores sobre a profissão docente.

Recordo com nitidez de um episódio na segunda série do Ensino Fundamental, quando minha professora me perguntou o que eu gostaria de ser quando crescesse. Sem hesitar, respondi: “Quero ser professora”. A reação dela foi de espanto e desencorajamento, revelando uma percepção de desvalorização da docência. Apesar disso — ou talvez por isso —, decidi que dedicaria minha trajetória à educação, acreditando que, por meio dela, seria possível produzir mudanças significativas na vida das pessoas e na sociedade.

Essa convicção foi sendo moldada por uma série de vivências, atravessadas por marcadores de identidade como gênero, raça, território e neurodivergência. Durante anos, fui compreendida — e me compreendi — como “diferente”. Apenas mais tarde, ao entender minha neurodivergência, pude ressignificar minha forma de ser e aprender, reconhecendo que não se tratava de inadequação, mas de singularidade. Nesse processo, a educação foi essencial para a construção de uma identidade afirmativa e para a superação de estigmas.

O ingresso no Ensino Superior intensificou esse processo de autoconhecimento e enfrentamento. Inicialmente aprovada no curso de Química da Universidade Federal do Tocantins (UFT), optei por Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Cametá, por questões de proximidade e acessibilidade. A vivência universitária, embora permeada por momentos de insegurança e sensação de não pertencimento, tornou-se também um espaço de descobertas e fortalecimento. Com o tempo, compreendi que meu lugar na universidade era legítimo e que minha trajetória poderia contribuir para a produção de conhecimento a partir de outras perspectivas.

Nesse contexto, a aproximação com a Professora Dr.^a Odete da Cruz Mendes foi um

marco significativo, pois, sob sua orientação, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão da Educação na Amazônia Tocantina¹ (GEPEGEAT), vinculado à Faculdade de Educação da UFPA/Cametá. Como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), iniciei uma caminhada na pesquisa acadêmica, com ênfase nas Políticas Públicas Educacionais, na Valorização Docente e na Gestão Democrática. Foi nesse espaço que nasceu a inquietação que deu origem a esta dissertação.

A escolha por investigar os Planos Municipais de Educação (PMEs) está relacionada ao interesse em analisar municípios que apresentam semelhanças com a realidade em que estou inserida, como é o caso de Cametá. A partir desse ponto de partida, os municípios de Cametá, Baião e Mocajuba, no estado do Pará, foram selecionados por estarem diretamente vinculados às experiências vividas no interior da Universidade e à atuação no campo da pesquisa. Esses municípios, situados na região da Amazônia tocantina, refletem realidades ao mesmo tempo diversas e compartilhadas, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados na implementação de políticas públicas educacionais que assegurem os princípios constitucionais de participação, autonomia e descentralização.

Nesse contexto, a partir de 2018, iniciei minha atuação como pesquisadora na área da Gestão e das Políticas Educacionais, o que consolidou meu interesse pela análise de documentos orientadores da política educacional local. Com base nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), sobretudo na Meta 19, que trata da ampliação dos mecanismos de gestão democrática (Brasil, 2014), este estudo se propõe a investigar como esse princípio está presente nos PMEs dos referidos municípios, considerando suas especificidades históricas, sociais e políticas.

Portanto, a construção desta pesquisa resulta do entrelaçamento entre vivência e fundamentação teórica, articulando trajetória pessoal, compromisso coletivo e o desejo de transformação social. Esse percurso investigativo foi atravessado por circunstâncias específicas, sobretudo pelo período gestacional vivenciado durante o desenvolvimento do estudo, que demandou cuidados excepcionais e culminou no parto nos meses finais do prazo previsto para a conclusão da dissertação. Tal contexto impôs limitações objetivas à realização de atividades de campo, especialmente no que se refere à permanência in loco e à ampliação da coleta de dados nos municípios investigados. Ainda assim, ressalta-se que os materiais levantados e analisados mantêm relevância, consistência e rigor metodológico, sendo suficientes para sustentar as análises propostas. Desse modo, as condições vivenciadas não comprometem a

¹ É uma região do Estado do Pará, localizada entre a Amazônia Central e a Amazônia Oriental. É considerada a segunda maior Bacia hidrográfica do Brasil, superada apenas pela bacia do Rio Amazonas, a região é caracterizada por extensas áreas de várzea e terra firme, com floresta densa e rica em biodiversidade.

validade da pesquisa, mas explicitam os desafios enfrentados no processo investigativo, reafirmando o compromisso científico e ético que orientou todas as etapas do trabalho. Portanto, a construção desta pesquisa nasce do entrelaçamento entre vivência e teoria, entre trajetória pessoal e compromisso coletivo, entre experiência e desejo de transformação. Inspirada nas reflexões de Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, compreendo que lutar por uma educação emancipadora é, também, lutar por dignidade, por reconhecimento e por liberdade. Assim, esta dissertação se propõe a contribuir para a compreensão da Gestão Democrática na perspectiva dos Planos Municipais de Educação, considerando-os não apenas como instrumentos de planejamento, mas também como expressões das disputas e das possibilidades de construção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

1.1 Apresentação do tema

Os planos de educação são um documento formal e legal que resulta de uma decisão política do ato de planejar. Na tradição brasileira, existem algumas concepções de planejamento que, em determinadas conjunturas políticas, expressam os interesses que cada governo propõe para sua ação e intervenção. No entanto, nesse campo do planejamento da educação, advoga-se a mudança de uma concepção normativo/prescritiva da realidade futura, para uma dimensão participativa, com definição de diretrizes orientando a transformação da realidade e de objetivos e metas como apostas da “[...] caminhada rumo ao futuro desejado e possível” (Bordignon, 2014), constituindo-se como parte das orientações da gestão da educação. Todavia, os delineamentos dos sistemas de educação perpassam pelo regime político do Brasil, que é o federalismo, sob o qual se assenta o processo de gestão das políticas educacionais. Os planos se apresentam em nível de sistemas: federal, estaduais, distrital e municipais. Isso, porque o Brasil é formalmente definido na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como uma república federativa, que:

[...] supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Outra suposição de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder. Isso significa a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordacar a diversidade (Cury, 2002, p. 171).

Nesta dissertação, cabe conceber a política de educação pública com base nos princípios da autonomia, participação e descentralização. Esses fundamentos são essenciais, pois garantem uma educação capaz de atender às necessidades de toda a sociedade, respeitando as diferentes identidades e promovendo a participação ativa dos sujeitos no processo educacional e nos rumos

do país. Nesse sentido, os planos municipais de educação (PMEs) devem ser mecanismos orientadores de gestão da educação nos municípios.

A defesa da gestão democrática da educação, todavia, tem sido um pressuposto político fundante e uma bandeira de luta e dos movimentos sociais, em cujo âmbito educadoras e educadores defendem a escola pública, gratuita, laica, diversa, universal, com qualidade socialmente referenciada, ao passo que alimentam um processo de inserção da sociedade civil nas deliberações dos governos sobre pontos importantes das políticas educacionais, em particular na esfera local dessa política, no caso dos municípios.

Assim, Marilena Chauí (2006, p. 138), na obra *Cidadania Cultural*, o direito à cultura ilustra que “a democracia é um único regime político no qual o conflito não é algo que precisa ser exorcizado, ocultado ou terminado, mas aquilo que vivifica o regime político”, de modo que “a democracia é de ser um único regime político que não se apoia na noção de privilégio, mas na ideia de direito”.

Quando propomos esses três municípios, partimos do pressuposto de que eles se encontram em uma zona de fronteira, na microrregião que se localiza entre a Amazônia Central e Amazônia Oriental, no Nordeste do Pará, dividindo coincidentemente a microrregião do Baixo Tocantins e a de Tucuruí (Costa, 2006, p. 21).

A Bacia do Tocantins-Araguaia é considerada uma das mais importantes do Brasil devido à sua extensão, riqueza hídrica e relevância econômica e ambiental. Com aproximadamente 967.059 km², abrange sete estados brasileiros (Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Bahia e Distrito Federal) e desempenha um papel fundamental no abastecimento de água, na geração de energia hidrelétrica e na biodiversidade da Amazônia Legal (Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico, 2013).

De acordo com Tucci e Clarke (1997),

a Bacia do Tocantins-Araguaia destaca-se não apenas pelo volume de água disponível, mas também por sua importância estratégica na produção de energia, sendo o rio Tocantins um dos principais corredores de escoamento hidroviário e de exploração econômica na região Norte do Brasil.

Além disso, estudos da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico indicam que a bacia abriga ecossistemas diversos, incluindo áreas de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica, fundamentais para a conservação da biodiversidade. Outra questão relevante é o impacto ambiental das hidrelétricas na bacia, como a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que modificou significativamente a dinâmica fluvial e a vida das comunidades ribeirinhas (Fearnside, 2001). Nesse contexto, encontram-se estrategicamente posicionadas, entre dois significativos empreendimentos econômicos, a Hidrelétrica de Tucuruí, localizada no

município homônimo, e o Complexo Albras-Alunorte, situado em Barcarena. Dessa forma, geograficamente, os municípios encontram-se próximos e têm estruturas morfológicas bastante parecidas, o que torna viável a pesquisa. Com isso, destacam-se por suas características intrínsecas de localidades ribeirinhas, cujas configurações urbanas se estruturam à beira dos rios.

1.2 Problemática e questões de estudo

Nesse sentido, a descentralização não pode ser compreendida apenas como uma estratégia administrativa de transferência de responsabilidades do nível central para os entes subnacionais, mas como um mecanismo potencial de democratização da gestão pública, na medida em que possibilita maior proximidade entre o Estado e a sociedade. Quando orientada por princípios democráticos, a descentralização cria condições para que os municípios, as escolas e a comunidade escolar participem de forma mais ativa da definição de prioridades, do planejamento das ações educacionais e do acompanhamento das políticas públicas.

A autonomia, por sua vez, emerge como condição fundamental para a efetivação da gestão democrática, uma vez que implica a capacidade dos sistemas de ensino e das unidades escolares de exercerem decisões pedagógicas, administrativas e financeiras de forma contextualizada, respeitando as especificidades territoriais, socioculturais e políticas. Contudo, tal autonomia não se realiza de maneira isolada, tampouco desvinculada de mecanismos de participação social, controle público e corresponsabilização coletiva.

Dessa forma, autonomia, participação e descentralização constituem pilares interdependentes da gestão democrática, pois a ampliação da autonomia institucional requer a existência de processos participativos efetivos, enquanto a descentralização somente se consolida como prática democrática quando acompanhada de espaços reais de deliberação e de compartilhamento do poder. Nos municípios da Amazônia Tocantina, marcados por desigualdades territoriais, limitações estruturais e desafios históricos de acesso às políticas públicas, a materialização desses princípios nos Planos Municipais de Educação assume papel estratégico na organização e na condução da política educacional.

Assim, considerando que os Planos Municipais de Educação são instrumentos centrais de planejamento, regulação e orientação das políticas educacionais no âmbito local, torna-se imprescindível analisar de que maneira esses documentos incorporam — ou não — os princípios da gestão democrática em sua estrutura normativa, em suas metas e estratégias.

Sendo assim, a questão-problema que orienta esta pesquisa pauta-se em: como os Planos Municipais de Educação dos Municípios de Baião, Cametá e Mocajuba têm abordado a autonomia, a participação e a descentralização como pilares da gestão democrática da educação. É justamente nesse ponto que as noções de descentralização e autonomia se entrelaçam de modo indissociável ao debate sobre a gestão democrática da educação. A gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), não se limita a um princípio normativo abstrato, mas constitui-se como um processo político e pedagógico que pressupõe a ampliação dos espaços de participação, a redistribuição do poder decisório e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos e das instituições educativas.

Em face desse cenário, a pesquisa se orienta pelos seguintes questionamentos:

1. Como os municípios do Baixo Tocantins contemplam a Gestão Democrática entre as metas e estratégias de seus Planos Municipais de Educação?
2. De que maneira os princípios da autonomia, participação e descentralização são incorporados e operacionalizados nos Planos Municipais de Educação de Baião, Cametá e Mocajuba?
3. Quais desafios e possibilidades se apresentam para a efetivação da gestão democrática nos Planos Municipais de Educação dos municípios de Baião, Cametá e Mocajuba?

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral da investigação é: Analisar as metas e estratégias relacionadas à Gestão Democrática nos Planos Municipais de Educação dos municípios de Baião, Cametá e Mocajuba, a fim de perceber os princípios da gestão democrática incorporados aos Planos Municipais de Educação.

Já os Objetivos Específicos são:

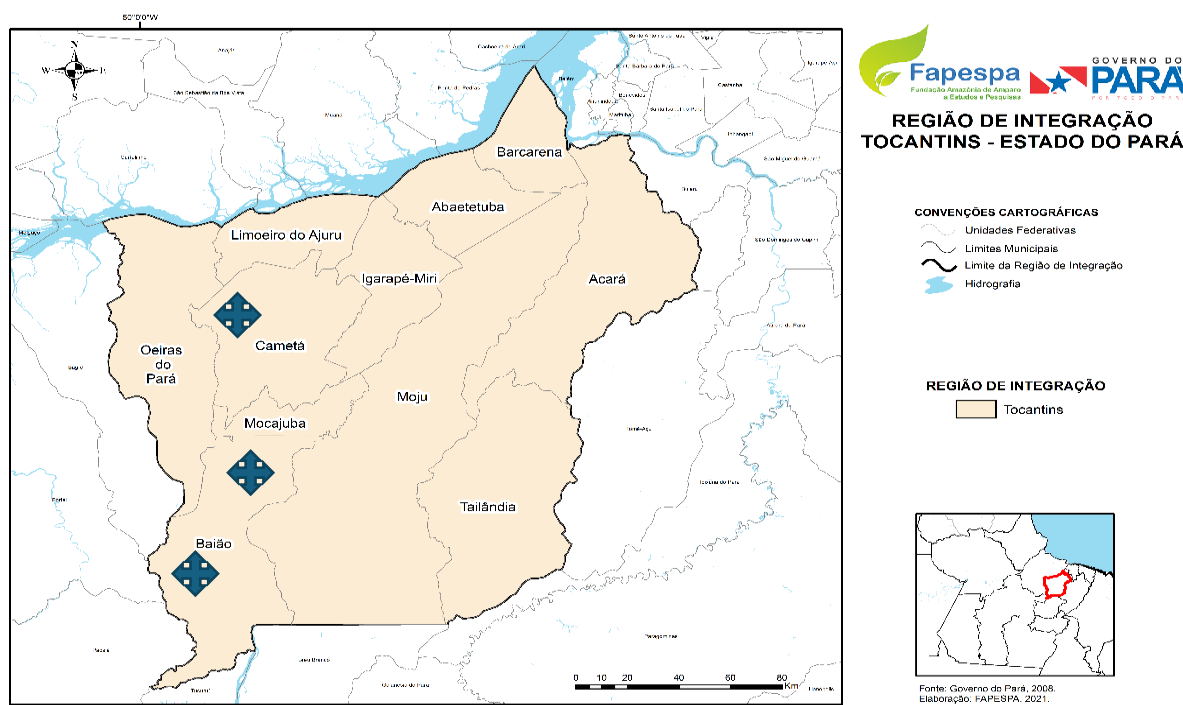
- a) Identificar os conceitos de gestão democrática presentes na literatura educacional;
- b) Apontar os princípios da gestão democrática e os seus mecanismos de implementação nos Planos Municipais de Educação dos municípios de Baião, Cametá e Mocajuba;
- c) Afinar, a partir dos processos de Gestão Democrática anunciados nos Planos, as possibilidades de sua implantação nas ações da gestão municipal de Baião, Cametá e Mocajuba.

1.4 O percurso metodológico da pesquisa

A região do Baixo Tocantins é composta por 11 municípios paraenses: Abaetetuba,

Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Ela é caracterizada por uma diversidade territorial, social e cultural que remonta ao processo de colonização iniciado no século XVII (CRESS, 2023).

Figura 1 - Mapa da Região do Baixo Tocantins



Fonte: Fapespa (2021).

Essa diversidade configura um contexto complexo e desafiador para a formulação e implementação de políticas públicas, especialmente no campo educacional, justificando a escolha desses municípios como objeto de análise. No âmbito metodológico, a pesquisa adota um percurso qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, cujo objetivo é compreender as especificidades e nuances dos processos de gestão democrática presentes nos Planos Municipais de Educação (PMEs) desses municípios. Tal abordagem permite uma investigação aprofundada das práticas, princípios e desafios da gestão educacional no contexto regional.

O percurso metodológico fundamenta-se em dois procedimentos principais: a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica oferece o embasamento teórico necessário para situar a pesquisa no campo dos estudos sobre gestão democrática na educação pública, possibilitando a articulação dos conceitos-chave e das discussões relevantes para o tema. A análise documental, por sua vez, consiste no exame sistemático dos PMEs, com foco na identificação de seus princípios, metas e estratégias voltados à promoção da gestão democrática e à efetivação de políticas educacionais locais.

De acordo com Bardin (2016), a pesquisa documental “envolve a coleta e análise de que

originalmente para finalidades diversas, mas que podem ser reaproveitados para responder a questões de pesquisa”. Nesse sentido, quando interpretados à luz de objetivos investigativos, planos e legislações revelam elementos essenciais sobre as concepções e práticas de gestão democrática nos municípios estudados.

É importante ressaltar que esta análise não implica a geração de novos dados empíricos, mas a releitura crítica de dados existentes, o que favorece uma abordagem histórica, social e cultural aprofundada, visto que esse percurso metodológico representa uma estratégia acessível e eficaz para o exame de fenômenos complexos, corroborando a visão de Menga Lüdke e André (1986, p. 38) sobre a importância da análise documental para a compreensão de contextos multifacetados.

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja, desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos, quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Com base nessas premissas, este estudo utilizará o método da Análise de Conteúdo como estratégia para a interpretação dos dados extraídos dos PMEs desses três municípios da região do Baixo Tocantins. Essa técnica qualitativa permite sistematizar, categorizar e interpretar informações textuais, possibilitando a identificação de padrões, significados e inferências. Segundo Bardin (2016, p. 47):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

No processo de análise, serão examinados os Planos Municipais de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação e outros documentos orientadores sobre a temática da gestão democrática. A atenção estará voltada, especialmente, para as metas e estratégias que tratam da participação social, da descentralização e da transparência no processo de gestão educacional. Para tanto, serão adotadas categorias analíticas como: Participação, Autonomia e Descentralização.

Como um instrumento, a pesquisa bibliográfica constitui-se como ponto de partida essencial em qualquer investigação científica, conforme destaca Fonseca (2002, p. 32):

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa

bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Essa abordagem possibilita identificar o tema, mapear lacunas existentes na literatura e sustentar a análise com base em referenciais teóricos consolidados. Desse modo, a pesquisa bibliográfica não se limita à coleta de dados, mas se configura como uma estratégia fundamental para a construção crítica do objeto de estudo. Em consonância com essa perspectiva, Marconi e Lakatos (2003) ressaltam: “O levantamento bibliográfico constitui-se em uma etapa inicial e necessária, pois fundamenta teoricamente o pesquisador sobre o tema e as questões que compõem o problema de pesquisa”.

No presente estudo, a pesquisa bibliográfica foi conduzida com base em fontes publicadas e academicamente validadas, abrangendo materiais impressos e digitais, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, anais de congressos, periódicos, jornais, revistas, acervos e páginas de websites. Esse levantamento teve como objetivo identificar obras que contribuam para a compreensão crítica da gestão democrática da educação no contexto brasileiro.

As obras selecionadas foram publicadas no período de 2014 a 2024, contemplando uma década de produção acadêmica voltada à análise da gestão educacional, das políticas públicas e dos fundamentos sociopolíticos da educação. Para melhor organização e sistematização, os materiais foram agrupados em três eixos temáticos principais: Sociologia e Política; Gestão da Educação; e Planos e Planejamento Educacional.

No primeiro eixo, dialogamos com autores(as) que contribuem para o entendimento da estrutura social, das relações e poder e da democracia participativa, fundamentos indispensáveis para se compreender a Gestão Democrática da Educação. Dentre os principais nomes, estão: Norberto Bobbio (2018), com reflexões sobre democracia, participação cidadã e a crise das instituições políticas; Boaventura de Sousa Santos (2014, 2016), que oferece uma visão crítica sobre epistemologias do Sul e o papel da educação na emancipação social; Leonardo Avritzer (2002, 2013, 2016, 2017, 2019, 2020), cujas contribuições sobre a participação democrática são centrais para o debate; e Marilena Chauí (2014), que analisa o autoritarismo e a negação da democracia no espaço público brasileiro.

No eixo de Gestão da Educação, foram mobilizados(as) autores(as) que abordam os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da Gestão Democrática da Educação, compreendida como uma prática participativa, dialógica e emancipadora, articulada à construção de uma escola pública de qualidade social. Esses(as) autores(as) discutem as relações de poder no espaço escolar, os princípios de autonomia, descentralização e

participação, bem como o papel dos sujeitos na construção coletiva do projeto pedagógico e da política educacional. Dentre os principais nomes, destacam-se: Vitor Henrique Paro (2015, 2017, 2018), um dos principais defensores da gestão democrática na escola pública, discutindo a centralidade da participação dos sujeitos escolares e da comunidade na tomada de decisões, bem como destacando a gestão como prática política e ética voltada à realização do direito à educação; Luiz Fernandes Dourado (2010, 2014, 2017, 2020), com importantes contribuições sobre o papel da gestão no contexto das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito aos Planos de Educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais; Dourado enfatiza a gestão democrática como princípio constitucional e como instrumento de efetivação das políticas públicas educacionais; Licínio Lima (2014, 2017, 2019), autor português que problematiza os modelos de gestão e suas implicações no cotidiano escolar, defendendo uma concepção democrática e colegiada da gestão educacional, com foco na autonomia pedagógica e organizacional das escolas; e Rosilene Lagares, Roberto Carvalho e Ney Cristina Oliveira (2020), que discute a importância da gestão democrática como meio de superação das desigualdades educacionais, valorizando os processos de escuta, diálogo e construção coletiva no interior das instituições escolares;

Essas contribuições teóricas fundamentam a compreensão da gestão democrática da educação como um processo estruturado na escuta ativa, no diálogo horizontal, na construção participativa de decisões e na valorização dos sujeitos escolares como protagonistas da transformação educacional.

Já no eixo de Planos e Planejamento Educacional, o fundamento teórico encontra-se em autores(as) que discutem o papel do planejamento como instrumento estratégico de gestão pública e educativa, em consonância com os princípios democráticos e participativos. O planejamento educacional é compreendido não apenas como uma ferramenta técnico-administrativa, mas como prática política, articulada às demandas sociais, à garantia de direitos e à construção coletiva de projetos educacionais. Entre os(as) principais autores(as) convocados, destacam-se: Luiz Fernandes Dourado (2014, 2017, 2020), cuja obra é referência nos estudos sobre os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação; Dourado, que destaca o planejamento como elemento de articulação entre a gestão democrática e as políticas educacionais, chamando atenção para os desafios da efetivação das metas e estratégias dos PMEs; Carlos Roberto Jamil Cury (2014, 2016), que contribui com reflexões sobre a legislação educacional brasileira e o planejamento como direito público subjetivo, com abordagem que enfatiza o papel da Constituição de 1988 e da LDB/1996 na consolidação do planejamento participativo; Anísio Teixeira (Rocha, 2014), precursor do pensamento sobre o planejamento

educacional no Brasil, que defendia uma escola pública, democrática e planejada com base nas necessidades reais da população, integrando educação e desenvolvimento nacional; e Ilma Passos Alencastro Veiga (2011), quem propõe uma concepção crítica do planejamento escolar, entendendo-o como parte integrante da construção do projeto político-pedagógico das instituições educativas.

Essas contribuições são fundamentais para compreender o planejamento educacional como prática intencional, dialógica e situada, que deve considerar o contexto sociocultural, político e econômico dos territórios, visando à construção de políticas públicas sustentáveis, participativas e transformadoras, dessa forma, foi elaborado um quadro com o levantamento de produções científicas, de dissertações e teses publicadas entre os anos de 2014 e 2024 (Quadro 1). Esse levantamento foi realizado nos sites de programas de pós-graduação sediados no estado do Pará, especificamente nos seguintes programas: PPGCITE; PPGDUC; Rede EDUCANORTE, PPEB, PPGED e PPGE/UFOPA.

Com o objetivo de sistematizar e facilitar a busca, foram definidos descritores temáticos que orientaram a seleção das produções, sendo eles: Sociologia e Política, Gestão da Educação / Plano Municipal de Educação; e Baixo Tocantins e Planejamento Educacional / Políticas Educacionais. Essa estratégia possibilitou identificar lacunas na produção acadêmica e reforçar a originalidade da proposta investigativa apresentada neste estudo.

Assim, constata-se que o levantamento realizado não apenas fundamenta teoricamente a discussão proposta, mas também evidencia a pertinência e a originalidade da pesquisa ao preencher lacunas existentes na produção científica sobre planejamento educacional no contexto do Baixo Tocantins. A sistematização das produções analisadas, a partir de descritores específicos, reforça o caráter metodológico e criterioso do estudo, assegurando a consistência da revisão bibliográfica e a relevância da investigação para o avanço do conhecimento na área. Dessa maneira, a pesquisa se insere de forma clara no campo da Educação, oferecendo subsídios técnicos e analíticos para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas educacionais mais contextualizadas, participativas e transformadoras.

Quadro 1 - Planos Municipais de Educação e Gestão Educacional (2014-2024)											
PPGCITE	ANO	PPGDUC	ANO	EDUCANORTE	ANO	PPEB	ANO	PPGED	ANO	PPGE/UFO PA	ANO
Maria Ines Viegas Correa: A Gestão Da Política De Educação No Território Do Campo Da Rede Municipal De Abaetetuba/ Pa (2010 - 2022): Avanços, obstáculos e possibilidades para ampliação e qualificação da oferta	2023	Kátia Silene Da Silva Valente: A Gestão Do Conselho Escolar Em Uma Escola Municipal De Cametá/Pa, 2013 A 2023	2024	Reginaldo Do Socorro Martins Da Silva: Gestão De Escola Básica Na Amazônia Paraense Em Tempos De Covid-19: O Trabalho De Gestores Frente Aos Desafios Da Gestão Em Escolas Públicas De Belém/Pa (2020-2022)	2025	Wylle Jeane Do Amaral Rodrigues: "O Plano Estadual De Educação E O Alcance Das Metas De Expansão Da Oferta Educacional De 2021 A 2024."	2025	Gabriela Esther Nascimento Dos Santos: Democracia E Universidade Pública Na Atualidade Da Sociedade Brasileira: O Que A União Nacional Dos Estudantes (Une) Tem A Dizer Sobre Esses Temas Hoje?	2022	Lucas De Vasconcelos Soares: A Gestão Educacional: Entre A Democracia E A Barbárie	2020
Alessandra Quaresma Gonçalves : Política Educacional Na Cidade: Limites E Perspectivas Na Implementação Do Plano Municipal De Educação Em Igarapé-Miri.	2022	Anderson Neylon De Freitas Caldas: A Participação Dos Conselhos Escolares Das Escolas Estaduais De Ensino Médio Da 2ª Ure/Cametá Na Gestão Do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE.	2022	Gercina Ferreira Da Silva: Política Educacional E Educação De Mulheres Na Amazônia Tocantina (1958 – 1963)	2025	Kesia Silva Da Costa Amaral: “ O Plano Estadual De Educação E O Alcance Das Metas De Expansão Da Oferta Educacional De 2021 A 2024.”	2025				
Manoel Carlos Guimarães Da Silva: A Implementação Do Sistema Municipal De Educação De Abaetetuba:	2022	Nancy Da Cruz Ribeiro: A Gestão Do Programa Mais Educação E Suas Implicações Para A Perspectiva Da	2019	Josenir De Araújo Calixto: Política Educacional E Direito À Educação Básica No Acre: Uma Análise Do Período De 1999 A 2018	2025	Simone Joselle Xavier Da Silva: “A Implantação Dos Conselhos Escolares Nas Escolas Da Rede Pública Municipal	2025				

O Conselho Municipal De Educação Como Fio Condutor.		Escola Em Tempo Integral Em Unidades Escolares Municipais De Cametá/PA				De Altamira - Pará, No Período De Vigência Do Plano Municipal De Educação - 2015 A 2025”					
		Zenaide Leão Batista: O Plano De Ações Articuladas (PAR) E Suas Implicações Na Gestão Das Escolas Da Rede De Ensino Municipal De Cametá-PA.	2017	Andressa Da Silva Gonçalves: Os Currículos Nortistas À Luz Da Bncc: A Educação Para As Relações Étnico-Raciais No Ensino De História Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental Na Região Norte (2015-2022)	2024	Cintya Da Silva Aguiar: “O Conselho Municipal De Educação E A Materialização Do Plano Municipal De Educação De Ananindeua-PA”	2024				
				Izete Magno Correa: Entre Medos E Esperanças: A Gestão De Escolas Estaduais De Belém Pará Na Pandemia Da Covid-19 (2020-2021)	2024	Maria Do Socorro Silva Da Silva: A Gestão Pedagógica Do Ensino Médio De Tempo Integral Em Abaetetuba/PA	2022				
						Tatiane Lima Santos: Análise Do Aspecto Ideológico Do Discurso Legitimador Das Políticas Públicas Educacionais Ambientais Da Gestão Municipal De Belém (1993 A 1996).	2021				
						Reginaldo Célio Almeida De					

						Oliveira: Educação E Saúde: A Gestão Do Programa Saúde Na Escola (PSE) No Município De Tucuruí –PA E A Melhoria Da Saúde E Aprendizage m Na Escola Básica	2021				
						Ingrid Caroline Vital De Souza Cravo: O Direito À Educação De Adolescente s Privados De Liberdade: Os Desafios Da Gestão Da Educação Básica Nas Unidades Socioeducati vas No Pará.	2021				
						Eliene Brito Passos: Os Desafios Da Gestão Escolar Na Implementaç ão Do Programa Novo Mais Educação	2020				
						Raimundo Nonato Leite De Oliveira: Gestão Escolar E Inovação Em Espaço Insular Na Amazônia: Uma Análise A Partir Da Realidade Vivenciada	2020				

						Em Uma Escola Na Ilha Mosqueiro, Belém, Pará					
						Ana Rosa Pinheiro Da Silva: Interfaces Entre Educação Básica, Movimento Social, Ação Comunitária E Gestão Escolar: Uma Análise A Partir Da Escola “Tocantins” No Município De Tucuruí.	2019				
						Keila Simone Dos Anjos: PDE Escola E A Democratização Da Gestão: O Caso Da Escola Forte Ambé No Município De Altamira - Pará.	2018				
						Daniel Rodrigues Palheta: O Conselho Escolar Como Epicentro Da Gestão Democrática : O Caso Da Escola Eduardo Lauande Em Marituba - PA (2013-2015)	2018				
						Pablo Aguiar Castro Batista: Descentralização Financeira	2018				

						Para As Escolas Da Educação Básica Pública; Uma Análise Do PDDE Na Escola Estadual Cidade Modelo No Período De 2012 A 2015.						

Fonte:Quadro construída pela Autora.

A análise do conjunto de trabalhos produzidos pelos programas de pós-graduação PPGCITE, PPGDUC, PPEB, pela Rede EDUCANORTE, entre outros, nos revelou um panorama rico e diversificado acerca dos processos de gestão educacional e implementação de Planos Municipais de Educação em municípios do Baixo Tocantins. Este levantamento sistemático das obras apresentadas no Quadro 1 – Planos Municipais de Educação e Gestão Educacional (2014–2024) revela-se de fundamental importância para a compreensão do estado do conhecimento acerca da gestão educacional, da gestão democrática e das políticas públicas de educação no contexto amazônico e, em especial, no território paraense. Trata-se de um conjunto expressivo de produções acadêmicas, oriundas de diferentes Programas de Pós-Graduação, que dialogam diretamente com os desafios históricos, políticos e institucionais da educação básica e superior na região. Ao mapear dissertações e teses que abordam temas como Planos Municipais e Estadual de Educação, conselhos escolares e municipais, participação social, descentralização financeira, programas federais (PDDE, PAR, PSE, Mais Educação), gestão escolar em contextos específicos (campo, ilhas, pandemia, unidades socioeducativas), o quadro evidencia a pluralidade de enfoques e a densidade analítica produzida ao longo da última década. Esse levantamento permite identificar continuidades, rupturas e lacunas nas pesquisas, contribuindo para situar o objeto de estudo em um campo já consolidado, porém ainda em permanente construção.

Além disso, a concentração significativa de estudos nos municípios do Baixo Tocantins, na Região Metropolitana de Belém e em outros territórios amazônicos demonstra a relevância de análises territorializadas, que consideram as especificidades socioculturais, geográficas e políticas da Amazônia. Essas obras reforçam que a gestão educacional não pode ser compreendida de forma abstrata ou homogênea, mas precisa ser analisada a partir das realidades

locais, das condições materiais das redes de ensino e das formas concretas de participação e controle social. O levantamento também cumpre um papel metodológico e político. Do ponto de vista metodológico, subsidia a construção do referencial teórico e analítico da pesquisa, evitando duplicidades, fortalecendo diálogos acadêmicos e possibilitando comparações entre diferentes experiências de implementação dos Planos de Educação e dos mecanismos de gestão democrática. Do ponto de vista político, evidencia o compromisso da produção científica regional com a defesa do direito à educação, da democracia e da justiça social, ao problematizar os limites e as possibilidades das políticas educacionais em contextos marcados por desigualdades históricas. Por fim, levantar e comentar essas obras é um exercício de reconhecimento da produção acadêmica local e regional, muitas vezes invisibilizada nos grandes balanços nacionais. Ao sistematizar essas pesquisas, valoriza-se o conhecimento produzido na Amazônia e cria-se uma base sólida para aprofundar análises críticas sobre a efetivação da gestão democrática nos Planos Municipais e Estadual de Educação, contribuindo para o fortalecimento das políticas educacionais e das práticas participativas nos sistemas de ensino. Embora a maioria dos estudos apresentem recortes focados em municípios específicos, a diversidade das abordagens apontam para a necessidade de fortalecimento das práticas de gestão democrática e de participação comunitária, de modo a garantir maior efetividade dos planos e das políticas públicas educacionais na região do Baixo Tocantins e arredores. Ao integrar a revisão de literatura e a análise documental, com base em uma abordagem qualitativa e crítica, este estudo busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a gestão democrática da educação pública no contexto dos municípios do Baixo Tocantins, evidenciando suas potencialidades, limites e possibilidades de fortalecimento da participação social nos processos de planejamento educacional.

1.5 Estrutura da dissertação

O primeiro capítulo, intitulado *Democracia e Educação*, analisa o papel da educação como promotora de valores democráticos, formando cidadãos críticos e autônomos, enquanto a democracia garante uma educação inclusiva e de qualidade social. No item *Democracia: desafios e perspectivas no século XX*, apresentamos reflexões sobre a relação fundamental entre democracia e educação, destacando como esses dois elementos podem interagir para a construção de sociedades justas e igualitárias. Inicialmente, o capítulo explora as transições históricas que marcaram a consolidação da democracia e seus desafios, como as desigualdades sociais e a persistência de regimes autoritários. A abordagem busca evidenciar o papel da

educação na promoção da cidadania e na ampliação dos direitos democráticos ao longo do século XX.

No item *Democracia: as diversas dimensões e seu papel social*, discutiremos as várias faces da democracia, como sua dimensão política e econômica, na perspectiva das relações sociais democráticas, da diversidade de gênero, classe, raça, deficiência e cultura, bem como sua importância para a inclusão e transformação social. Ao prosseguirmos, dialogamos com a temática *Democracia e gestão*, com o foco recaindo sobre a gestão democrática, tanto em políticas públicas quanto na administração educacional, ressaltando a participação e transparência como pilares fundamentais. Este percurso reforça a interdependência entre educação e democracia, indispensável para o fortalecimento de sociedades mais igualitárias.

Quando adentramos o segundo capítulo, *Baixo Tocantins: contextos e realidades*, abordamos as especificidades territoriais e socioeconômicas do Baixo Tocantins, no Pará, com foco na construção dos Planos Municipais de Educação (PMEs). A partir da análise do território, serão apresentadas as realidades locais e os desafios enfrentados pelos municípios. Desse modo, discutimos como as características geográficas, sociais, culturais, econômicas e ambientais da região influenciam na formulação dos documentos normativos, considerando as desigualdades locais e a necessidade de estratégias contextualizadas, levando em conta os municípios analisados.

Portanto, em *O município de Baião-PA*, serão detalhados os aspectos socioeconômicos da cidade, como economia baseada na agricultura familiar, e a estrutura da rede pública de ensino, marcada por desafios de acesso e qualidade, apontando como se dá a organização da rede de ensino e seu cenário Educacional, apresentando dados educacionais e o contexto em que se produziu o seu PME.

Em *O município de Cametá-PA*, investigamos a realidade socioeconômica, examinando como se estrutura o Ensino Público Municipal, suas principais conquistas e os desafios enfrentados. Analisamos também a forma como a rede de ensino está organizada e o panorama educacional vigente, trazendo informações e indicadores educacionais, além de contextualizarmos o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME).

Em *O município de Mocajuba-PA*, abordamos a realidade socioeconômica, destacando os esforços para consolidar uma rede de ensino público. Analisa a estrutura organizacional do Ensino Municipal, suas conquistas e os desafios enfrentados, especialmente em relação à infraestrutura e à escassez de recursos. Apresentamos dados e indicadores educacionais que ajudam a compreender o cenário atual da educação local. Por isso mesmo, enfatizamos a importância de que os Planos Municipais de Educação (PMEs) sejam construídos com base nas

especificidades e necessidades do território, a fim de assegurar uma educação de qualidade, promotora da inclusão social e do desenvolvimento regional.

Por fim, o terceiro e último capítulo, intitulado *A gestão democrática nos planos municipais de educação de Cametá, Baião e Mocajuba-PA*, abordará a temática da gestão democrática a partir da análise dos Planos Municipais de Educação desses municípios.

2 A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO

Adentrar na temática da gestão democrática na educação exige refletir sobre a estreita relação entre democracia e educação como fundamento indispensável para a construção de sociedades inclusivas e participativas. Por isso, a investigação parte aqui do entendimento de que, ao promover valores democráticos, a educação contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e autônomos. Ao mesmo tempo, estes devem reconhecer que a democracia tem como papel garantir o acesso à educação de qualidade, assegurando inclusão, justiça social e o respeito à(s) diversidade(s). Assim, são discutidas as transições históricas que marcaram o avanço dos regimes democráticos, evidenciando os desafios enfrentados, como as desigualdades sociais e a persistência de estruturas autoritárias, ressaltando-se o papel da educação na consolidação dos direitos democráticos ao longo do século XX.

A análise também contempla as diversas dimensões da democracia – política, econômica, social e cultural. Nesse contexto, a gestão democrática se apresenta como um instrumento essencial para o fortalecimento das políticas públicas educacionais, com base na participação coletiva, na transparência das ações e no compromisso com a qualidade social da educação.

Assim, esse estudo propõe-se a identificar os conceitos de gestão democrática presentes na literatura educacional, bem como analisar como esses princípios estão refletidos nos PMEs dos municípios a serem analisados, de modo a refletir sobre as condições e desafios para sua implementação nas práticas da gestão pública local.

2.1 Democracia: desafios e perspectivas no século XX

O século XX foi um período decisivo na configuração e solidificação das democracias em diversas partes do mundo, mas também se revelou como um tempo de intensos desafios e contradições. Após o fim das duas grandes guerras mundiais, o cenário global foi marcado por um fortalecimento dos regimes democráticos, impulsionado por movimentos sociais vigorosos que reivindicavam a universalização dos direitos civis, econômicos, políticos e sociais. De maneira difusa, a ascensão desses movimentos refletia uma crescente conscientização popular sobre a necessidade de políticas mais inclusivas e equitativas.

Entretanto, esse processo de expansão democrática não ocorreu sem enfrentar obstáculos imensos. O autoritarismo, manifestado em regimes totalitários como o fascismo, o nazismo e o estalinismo, desafiou os princípios democráticos, questionando a viabilidade de

uma governança baseada na liberdade individual e no pluralismo político. O colonialismo, por sua vez, foi outro fator de resistência à democratização, uma vez que as lutas pela independência, especialmente na África e na Ásia, reacenderam o debate sobre a autodeterminação dos povos e a real aplicação dos ideais democráticos em um contexto global marcado pela exploração e opressão.

Além disso, as desigualdades persistiram como um desafio estrutural, pois, mesmo com a ampliação do sufrágio e o reconhecimento de novos direitos, muitas democracias continuaram a conviver com a exclusão de minorias e com profundas disparidades socioeconômicas. Essas desigualdades, muitas vezes enraizadas em divisões históricas, tornaram-se um ponto crítico para o desenvolvimento de um verdadeiro modelo democrático, que necessitava não apenas de mecanismos eleitorais, mas de uma transformação social mais profunda.

No entanto, o século XX também foi um período de progressos significativos, devido ao fortalecimento de instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas, que desempenha papéis cruciais na promoção dos direitos humanos, estabelecendo um marco normativo global para a proteção dos direitos fundamentais, que por sua vez, incitam o bem-estar social, expandindo-se em diversos países, consequentemente, fomentando o acesso à educação, saúde e outros direitos essenciais, por uma tentativa de correção das desigualdades internas e externas aos Estados. Ademais, movimentos sociais como o feminismo e as lutas pelos direitos das minorias ganharam expressão e visibilidade, tornando-se protagonistas de uma agenda de inclusão e igualdade e tornando-se forças decisivas na redefinição dos contornos da democracia moderna.

Este período histórico, portanto, não só consolidou a democracia em diversos contextos, mas também lançou as bases para as futuras transformações que continuariam a desafiar e a expandir os limites dessa forma de governo. O próprio desenvolvimento, como um fenômeno social, econômico, cultural, político e ambiental, sempre trouxe consigo novos desafios que refletem a complexidade de sua implementação e sustentação. Na busca por entender a democracia, é importante questionar: o que ela realmente significa e como se manifesta nas sociedades contemporâneas? A democracia, em sua essência, pode ser compreendida como um regime político no qual os cidadãos, usufruindo dos direitos políticos, participam de forma igualitária – diretamente ou por meio de representantes eleitos – na elaboração e no desenvolvimento das leis que regem a sociedade; logo, o poder da governança é exercido por meio do sufrágio universal, garantindo a expressão da vontade popular. Além disso, a soberania popular abarca as condições sociais, políticas, econômicas e culturais necessárias para que todos os indivíduos possam exercer sua autodeterminação política de maneira livre e igualitária.

Marilena Chauí (2006, p. 139), na obra *Cidadania Cultural: O Direito à Cultura*, afirma que a democracia não é apenas um regime político, mas um regime de distribuição de poder, de redistribuição de bens e de oportunidades, e de possibilidades de participação na definição daquilo que é o comum, o coletivo e o público. Em outras palavras, é uma forma de vida social.

Essa citação destaca como a democracia não se limita à esfera política, mas se estende à cultura e à distribuição de poder e recursos, conectando diretamente com o conceito de cidadania e os direitos culturais.

Entretanto, embora o conceito de democracia apresente uma teoria bem estruturada, que parece cumprir com seu papel social, na prática, sua execução frequentemente revela deficiências significativas. A democracia moderna tem raízes profundas nas práticas democráticas da Atenas clássica, onde filósofos como Platão e Aristóteles proporcionaram os primeiros *insights* críticos sobre os princípios e limitações desse sistema. A cidade-Estado grega, com sua assembleia popular (*Ecclesia*²) e seus júris (*dikasteria*³), estabeleceu os alicerces sobre os quais, posteriormente, as formas de governo representativo seriam construídas. A democracia ateniense, com sua participação direta dos cidadãos, permitia que as decisões políticas fossem tomadas no âmbito da comunidade, um modelo que, apesar de suas limitações (como a exclusão de mulheres, escravizados e estrangeiros), estabeleceu um precedente essencial: o poder emana da população.

A primeira se refere à mudança no mecanismo de participação, ou seja, na democracia antiga, o poder do "*demos*" (povo) era exercido diretamente nas praças ou assembleias, enquanto, na democracia moderna, o processo é mediado pela representação. Com isso, a participação direta foi substituída pela eleição de representantes, refletindo uma mudança no entendimento sobre a melhor forma de traduzir a soberania popular em ações políticas concretas. Já a diferença axiológica se relaciona aos valores que sustentam cada uma dessas formas de democracia, processo no qual a democracia moderna carrega consigo o ideal de um sistema mais inclusivo e fundamentado em direitos universais, contrastando com as limitações da democracia antiga, marcada pela exclusão de diversas camadas sociais.

² O funcionamento da Assembleia Popular (*Ecclesia*) na democracia ateniense é amplamente estudado por historiadores e especialistas em política grega. Mogens Herman Hansen, em *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes* (1991), descreve a importância desse órgão deliberativo: "A *Ecclesia* era a peça central da democracia ateniense, permitindo que todos os cidadãos do sexo masculino participassem diretamente da formulação de políticas, da criação de leis e das decisões sobre guerra e paz"

³ Um dos principais estudiosos da democracia ateniense, Mogens Herman Hansen, em seu livro *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes* (1991), descreve o funcionamento dos júris (*Dikasteria*) e sua importância na justiça participativa: "Os tribunais atenienses eram formados por grandes júris compostos por cidadãos escolhidos por sorteio, garantindo que o poder judicial permanecesse nas mãos do povo e não de uma elite especializada".

Esse deslocamento da participação direta para a representação implica também uma transformação na própria ideia de liberdade política. Se, na democracia ateniense, a liberdade estava atrelada à ação direta no espaço público, na democracia moderna, a liberdade é entendida como o direito de escolher representantes que, por sua vez, decidirão em nome do povo. Embora esse modelo tenha permitido uma ampliação da participação, ele também trouxe à tona novos dilemas, como o distanciamento entre os representantes e os representados, bem como a possibilidade de concentração de poder em poucas mãos. Essas questões ainda são pertinentes e refletem a tensão constante entre a teoria democrática e suas condições de aplicação na prática.

O conceito de democracia, longe de ser estático, evolui com o tempo e se adapta às necessidades e desafios impostos pelas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas. Apesar de suas limitações e contradições, a democracia moderna continua a ser um dos maiores marcos na busca por justiça e igualdade, sendo um processo dinâmico e em constante transformação.

Esse ponto de vista reforça a ideia de que a democracia não é apenas uma questão de vontades ou de participação popular irrestrita, mas sim uma estrutura institucional complexa em que as decisões devem ser tomadas de acordo com regras claras e transparentes, que garantam a equidade entre os diversos grupos e interesses da sociedade. As "regras primárias ou fundamentais" mencionadas pelo autor referem-se ao arcabouço jurídico que define a distribuição de poder e a garantia de direitos, estruturando a participação das(os) cidadãs(os) no processo decisório. A democracia, portanto, é um campo de disputas e consensos onde as diferentes visões e interesses devem se articular dentro de um quadro normativo que regula, ao mesmo tempo, o acesso ao poder e o exercício das decisões políticas.

A ênfase em "quem está autorizado a tomar as decisões coletivas" sublinha um dos maiores desafios da democracia moderna: o equilíbrio entre a representatividade e a eficácia das decisões políticas⁴. Este ponto revela a tensão entre a necessidade de garantir que todos os

⁴ A perspectiva liberal, no contexto político, é uma corrente de pensamento que enfatiza a liberdade individual, a proteção dos direitos humanos e a primazia do mercado livre como formas de organização social e econômica. Em uma democracia liberal, o foco está na limitação do poder do Estado e na garantia de direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, o direito à propriedade privada e a igualdade perante a lei. A teoria liberal, que remonta a pensadores como John Locke, Adam Smith e, mais recentemente, John Rawls, defende a ideia de que o papel do governo é proteger as liberdades e os direitos individuais, proporcionando um ambiente onde as pessoas possam agir livremente para alcançar seus interesses, desde que não infrinjam os direitos dos outros. A economia, na visão liberal, deve ser organizada de forma a permitir a livre concorrência, com mínima intervenção estatal, o que é visto como fundamental para o crescimento econômico e a inovação. Em uma democracia liberal, o sistema eleitoral e as instituições são projetados para garantir que os cidadãos escolham seus representantes de forma livre e justa, e que as decisões políticas respeitem os direitos dos indivíduos. No entanto, críticas à perspectiva liberal muitas vezes apontam para a desigualdade social que pode ser exacerbada pela ênfase excessiva na liberdade de mercado e na ausência de regulamentação do poder corporativo, o que pode limitar a verdadeira representatividade e aprofundar as disparidades econômicas e sociais. A defesa de uma economia de mercado, com a proteção dos

setores da sociedade tenham voz, assim como a eficiência das instituições para tomar decisões rapidamente e com autoridade. Em democracias representativas, essa tensão é resolvida por meio do processo eleitoral, mas também por meio do estabelecimento de instituições e procedimentos que asseguram a responsabilidade e a transparência na tomada de decisões.

Na perspectiva da democracia direta, essa questão se torna ainda mais complexa, pois a tomada de decisões coletivas não é intermediada por representantes eleitos, mas ocorre diretamente pela participação dos cidadãos. O princípio fundamental da democracia direta é que o poder político deve estar nas mãos do povo de maneira contínua e ativa, sem a necessidade de delegação permanente a representantes.

Nesse contexto, a tensão entre representatividade e eficácia das decisões políticas assume uma dinâmica diferente. Em vez de depender de um equilíbrio entre representantes eleitos e instituições formais, a democracia direta busca garantir que todas e todos sejam ouvidas(os) por meio de mecanismos como assembleias populares, referendos, plebiscitos e plataformas digitais de deliberação pública.

No entanto, essa abordagem enfrenta desafios significativos: a inclusão e participação. Ora, para que a democracia direta funcione, é essencial que todas(os) as(os) cidadãs(os) tenham acesso igualitário aos espaços de decisão. Transparência e responsabilidade também são necessárias, pois, sem a intermediação de representantes políticos, a responsabilidade das decisões recai diretamente sobre os cidadãos. Isso demanda um alto nível de educação política e acesso à informação para evitar manipulações, *fake news* e a influência desproporcional de grupos econômicos ou midiáticos no processo decisório. Em suma, na democracia direta, o desafio não é apenas equilibrar representatividade e eficiência, mas também garantir que a participação seja genuína, informada e viável em termos práticos.

No entanto, Bobbio salienta que a essência da democracia reside no caráter contestável e transparente dessas decisões, que devem ser submetidas ao escrutínio público, permitindo que as regras possam ser questionadas e ajustadas conforme as necessidades da sociedade. Os "procedimentos" também remetem à questão da legitimidade no exercício do poder, já que a democracia, enquanto forma de governo, não se resume a eleições periódicas ou a um conjunto de direitos formais; antes, ela se constrói a partir de práticas institucionais que asseguram a participação genuína, e inclui a transparência na condução dos processos decisórios e a capacidade das instituições de atender ao interesse público de maneira justa e equitativa. Portanto, a democracia, conforme analisada por Bobbio, é uma forma de governo que não

direitos de propriedade privada e a limitação do Estado, é central nesse modelo, assim como a crença na importância de instituições que promovam o pluralismo e a proteção contra abusos de poder.

apenas define quem pode tomar decisões, mas também os meios pelos quais tais decisões são tomadas, sempre em conformidade com os princípios da justiça e da equidade. Essa perspectiva é crucial para a compreensão das dinâmicas contemporâneas da política democrática, especialmente em contextos de crescente desconfiança nas instituições políticas e na própria ideia de representação. A partir desse cenário, a democracia, longe de ser um modelo simples, exige a constante renovação de suas práticas e a adaptação das regras e procedimentos para garantir que todas e todos cidadãos possam participar de maneira efetiva e com impacto nas decisões coletivas que regem suas vidas.

Nessa mesma perspectiva,

Há duas diferenças entre a democracia dos antigos e a democracia dos modernos: uma de ordem analítica e a outra de ordem axiológica. Na ordem analítica, a diferença reside no fato de que a democracia antiga, como já observado, era fundada no “poder dos demos”, verificado a partir da atuação direta dos cidadãos em uma praça ou assembleia, enquanto a democracia moderna funda-se na representação, tendo no processo eleitoral o seu elemento mais significativo (Bobbio, 1991, p. 39).

A reflexão crítica sobre esse modelo é essencial para garantir que, ao longo do tempo, os princípios democráticos sejam continuamente renovados e melhorados, atendendo às demandas de uma sociedade em constante mudança. Essa relação entre poder e população evoluiu ao longo dos séculos, com transformações significativas na maneira como a democracia foi conceituada e praticada. Bobbio, ao distinguir entre a democracia antiga e a moderna, destaca duas importantes diferenças: uma de ordem analítica e outra de ordem axiológica.

Segundo Bobbio (1986, p. 18),

O único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabeleçam quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.

O autor afirma que a democracia se caracteriza por um conjunto de normas que regula quem tem a autoridade para tomar decisões coletivas, o que implica, desde logo, um processo de legitimidade e representação, ao se afirmar que o ponto central para alcançar o entendimento sobre a democracia reside em como são estabelecidas essas regras e os procedimentos que orientam as decisões coletivas. Bobbio traz à tona uma das questões cruciais da teoria política moderna: o modo como a participação política é organizada e regulamentada.

2.2 Democracia: diferentes dimensões e seu papel político, cultural e social

Em sua essência, a democracia transcende o simples ato de votar periodicamente para eleger representantes. Ela é um regime político, mas também uma prática social, cultural e pedagógica, que se manifesta em múltiplas dimensões da vida coletiva, nas sociedades contemporâneas. Especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas, como o brasileiro, a democracia assume um papel fundamental na construção de uma cidadania ativa, crítica e participativa, sendo imprescindível para a efetivação de direitos e para a promoção da justiça social.

A democracia se concretiza através de elementos que norteiam a gestão participativa, por meio dos quais se fundamenta da escuta ativa de diferentes segmentos da comunidade escolar, da valorização da diversidade de vozes e saberes. A gestão democrática da educação, por exemplo, busca assegurar que decisões sobre o processo educativo sejam tomadas de forma transparente, coletiva e inclusiva, promovendo o controle social e a corresponsabilidade.

No Brasil, o debate sobre democracia ganha força com a redemocratização política após o regime militar (1964–1985), e com a Constituição Federal de 1988, marco importante desse novo período, que consagrou a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um de seus princípios (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso VI). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforça esse princípio ao acrescentar a expressão “e a legislação do sistema de ensino” (Brasil, 1996, Art. 3º, Inc. VIII), consolidando a gestão democrática como tema central nos debates educacionais.

Segundo Freitag (2005, p. 74), ao legislar e materializar essas diretrizes na sociedade civil, o Estado atua de maneira decisiva na conformação do sistema educacional. A autora afirma que:

O Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação [...] nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, nas imposições de um código linguístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente etc.

Dessa forma, o Estado desempenha papel preponderante na promoção da gestão democrática, sendo responsável por garantir políticas educacionais eficazes, capazes de assegurar uma educação pública de qualidade, acessível e alinhada aos princípios democráticos. Trata-se de uma necessidade urgente para o desenvolvimento social, econômico e humano, especialmente em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturais.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação não pode ser vista apenas como um ideal abstrato, pois deve ser tomada como um instrumento necessário à construção de uma sociedade sustentável, justa e equitativa. Ao reconhecer a importância da democracia na educação e promover práticas participativas, construímos um futuro educacional justo e igualitário. Assim, é fundamental que instituições educacionais e órgãos governamentais atuem em conjunto para fortalecer essa perspectiva promovendo o crescimento intelectual e social dos indivíduos.

Saviani (2003, p. 23) contribui com essa discussão ao afirmar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, evidenciado por sua intencionalidade e relação direta com o trabalho. Segundo o autor, trabalho não é qualquer atividade, mas, sim, uma ação dotada de finalidade consciente, o que revela a importância da educação no processo de formação do sujeito. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a escola não deve ser apenas um espaço de ensino formal, mas um lugar de mediação entre o conhecimento historicamente acumulado e as necessidades da sociedade contemporânea.

No contexto escolar, a gestão democrática se manifesta por meio de:

- a) Constituição e atuação dos Conselhos Escolares;
- b) Elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP);
- c) Definição e fiscalização do uso da verba escolar pela comunidade;
- d) Transparência na prestação de contas;
- e) Avaliação institucional participativa;
- f) Eleição direta para a escolha da direção escolar.

Para que tais processos se concretizem de forma efetiva, é essencial que estejam fundamentados no diálogo, na escuta ativa e no respeito às especificidades técnicas de cada função na escola.

A LDB/96 dedica atenção especial ao tema, destacando nos Artigos 14 e 15 os seguintes princípios:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996).

A gestão das políticas educacionais, portanto, é central tanto para a efetividade da educação quanto para o fortalecimento da democracia. No entanto, ela ainda é alvo de intensos debates, pois envolve uma complexa articulação entre transformações econômicas, sociais, culturais e políticas, em escala global e nacional. O papel do Estado, nesse processo, é histórico e dinâmico. Ao longo do tempo, o Estado liberal tem sofrido transformações, deixando de ser um agente monolítico para se configurar como uma estrutura moldada pelos interesses dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade.

No liberalismo clássico, o Estado exercia um papel limitado, pautado pela não intervenção econômica, o que beneficiava majoritariamente as classes proprietárias e aprofundava desigualdades sociais. Com o avanço do liberalismo social e do Estado de bem-estar, houve certo reconhecimento das necessidades sociais, ainda que de maneira insuficiente, especialmente em países periféricos como o Brasil.

Dessa forma, a emancipação da sociedade brasileira requer um Estado que promova justiça social, amplie o acesso aos direitos e garanta a participação consciente e ativa de todas(os) as(os) cidadãs(ãos) na vida política, econômica e educacional. A qualidade da democracia depende também da qualidade da educação, a qual deve abranger os aspectos culturais, étnicos, políticos, econômicos, religiosos, de gênero da vida em sociedade. A gestão democrática da educação, nesse sentido, é uma ferramenta essencial para promover transformações que dialoguem com a diversidade, com a justiça social e com o fortalecimento da cidadania.

Na área educacional concebemos o plano em diferentes classificações e abrangências. Temos o Plano Nacional de Educação (PNE), de âmbito nacional, que depois se desdobra para os Planos de Educação dos Estados (PEEs), o distrital, que é o Plano de Educação do Distrito Federal (PEDF), e os municipais, que são os Planos Municipais de Educação (PMEs). Será dado um foco maior a estes últimos, visto que os PMEs são objeto de estudo desta pesquisa.

Segundo Carvalho (2015, p. 670), a partir do *Dicionário de Políticas Públicas*, a definição de planejamento consiste no seguinte:

É o conjunto dos atos e decisões pelos quais se define “onde se pretende chegar, o que deve ser feito, quando, como e quem se sequênci”. Nessa concepção, o conceito está presente em qual quer instância, desde um pequeno departamento de uma organização até seu mais alto nível hierárquico. Pode ser aplicado a organizações econômicas, sociais e governamentais.

O planejamento como processo de tomada de decisões pode ser centralizado no âmbito do executivo, mas pode ser participativo, com discussões populares, ao explicitar de forma

metafórica o sentido de planejamento enquanto processo. Este ato é visto como:

O planejamento, principalmente com a incorporação de várias incertezas, adicionou a preocupação com a eficiência ao planejamento governamental. Com isso se associou o qualitativo estratégico. O planejamento aponta para um futuro desejado e que precisa ser alcançado para que a população encontre sentido na existência de governos (Carvalho, 2015, p. 672).

O planejamento traduz-se em tomada de decisões quanto ao percurso em que vai caminhar, mesmo que esse caminhar tenha pedras no caminho, que fazem com que a chegada se torne mais árdua. No entanto, ao planejar a caminhada já prevenindo possíveis obstáculos, é necessário fazê-lo sabendo que haverá imprevistos no trajeto da busca pela qualidade social da educação.

Já o plano nessa perspectiva é um documento cuja construção é caracterizada por meio de participação política, tendo vigência de longo prazo e sendo instituído por lei. A diferença entre planejamento e plano não está no seu conteúdo, mas na forma que eles assumem, sendo o planejamento o processo, e o plano, o resultado materializado. Enquanto produto, o plano pode ser de governo ou de Estado. Em síntese: “Assim, o planejamento se constitui dos processos decisórios nas fases de elaboração do plano e de sua implementação, ou seja: se constitui em processo contínuo de tomada de decisões, que começa antes e continua depois do plano” (Bordignon, 2014, p. 33).

Consideremos que:

O plano Nacional de Educação, aprovado, sem vetos pela lei (13.005/2014, tem importância política e estratégica para o delineamento das políticas de estado na educação. Aprovado em 2014, após vários tensionamentos, deve constituir eixo das políticas educativas. Os principais desafios referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas metas e estratégias, bem como o esforço pela ampliação dos recursos para a educação (Dourado, 2017, p. 41).

De tal modo, a democracia é um conceito que discute uma série de possibilidades, sentimentos e necessidades de múltiplos sujeitos que, perante variáveis específicas, definem as diretrizes de suas trajetórias e representações.

Em *Democracy disfigured*, a filósofa política Nadia Urbinati discute criticamente o conceito de representação democrática, destacando que sua compreensão mais restrita se resume à eleição de representantes. Essa forma de democracia, chamada de democracia indireta ou representativa, limita a participação popular ao momento do voto, reduzindo a ação cidadã ao ato de escolher governantes e legisladores. Urbinati argumenta que essa concepção estreita

desfigura o ideal democrático, pois esvazia a dimensão participativa, deliberativa e de controle social que deve caracterizar uma democracia plena. Para ela, é fundamental que a representação seja acompanhada de mecanismos que permitam a atuação contínua da sociedade na vida política, como o debate público, a fiscalização das ações governamentais e a presença ativa da população nos processos decisórios. Assim, a autora defende uma ampliação da democracia representativa, com práticas que garantam o envolvimento real dos cidadãos nas decisões que afetam suas vidas, superando os limites da mera delegação de poder por meio do voto.

Sobre esse conceito de representação, delinea que:

No que diz respeito às nossas sociedades contemporâneas, elas são democráticas porque têm eleições livres e a oportunidade de ter mais de um candidato competindo, porque permitem uma competição política efetiva e debate entre opiniões diversas e concorrentes e, finalmente, porque as eleições fazem dos eleitos objeto de controle e escrutínio (Urbinati, 2014, p. 21)

O conceito de representação discutido destaca que as sociedades contemporâneas se configuram como democráticas principalmente por meio da realização de eleições livres, da competição entre candidatos e da pluralidade de opiniões. Esses elementos possibilitam um debate político efetivo e asseguram que o exercício da democracia vá além do simples ato de votar, manifestando-se também no controle e no escrutínio constante dos representantes eleitos pela sociedade.

A partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, o Brasil consolidou um marco democrático e participativo na formulação das políticas educacionais, com destaque para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Este documento orientador estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional, sendo um dos instrumentos fundamentais para garantir a gestão democrática e a articulação entre os entes federativos.

Na Meta 19, o PNE (2014-2024)⁵ aponta a importância da implementação da gestão democrática nas redes de ensino, promovendo a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios. Essa diretriz assume especial relevância em regiões como o Baixo Tocantins, no estado do Pará, onde a realidade socioeconômica e geográfica impõe desafios específicos à formulação e execução dos Planos Municipais de Educação (PMEs).

⁵ O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). A norma foi publicada no *Diário Oficial da União*. O PNE em vigor, composto de 20 metas, foi aprovado pela Lei 13.005, de 2014. De acordo com o texto, o Poder Executivo deveria enviar ao Congresso Nacional uma nova proposta até junho de 2023. Como isso não ocorreu, a senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO) apresentou o projeto de lei (PL) 5.665/2023, que estabelece a prorrogação do plano atual.

Nesse contexto, os municípios enfrentam entraves estruturais que comprometem o cumprimento das metas do PNE, como a precariedade da infraestrutura escolar, a dispersão geográfica das comunidades ribeirinhas e rurais, a falta de acesso a serviços básicos e a distância das sedes administrativas. A ausência de água potável, energia elétrica e saneamento em muitas escolas evidencia o descompasso entre os objetivos propostos pelo PNE e a realidade local.

Além das barreiras materiais, a efetivação do PME depende do comprometimento político com a gestão democrática. A criação de fóruns, conselhos municipais de educação e a realização de audiências públicas, conforme defendido na CONAE, são mecanismos indispensáveis para garantir que os planos reflitam as reais necessidades dos territórios. A participação ativa da comunidade, especialmente em contextos historicamente excluídos, é uma condição básica para a elaboração de políticas educacionais inclusivas e equitativas.

O PNE também aponta para a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino por meio do regime de colaboração, previsto na Constituição Federal. As resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) — como as Diretrizes para a Educação do Campo (Res. CNE/CEB nº 7/2018), Educação Especial (Res. CNE/CP nº 2/2019) e Educação Profissional (Res. CNE/CP nº 1/2020) — reforçam essa articulação, estabelecendo normativas que promovem a integração entre União, estados e municípios para garantir o direito à educação em todas as suas modalidades.

Nessa perspectiva refletir sobre a democracia no Brasil exige compreender sua interface com a política educacional e seus impactos na construção de uma sociedade justa e plural. Ao contrário de abordagens que recuam demasiadamente na história, este escrito propõe um olhar mais recente, ancorado nos debates contemporâneos, especialmente a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

A CONAE 2010 representou um marco importante no processo de construção democrática da educação no Brasil. Pela primeira vez, representantes da sociedade civil, do poder público e de diferentes setores educacionais se reuniram em uma ampla conferência nacional para discutir as diretrizes de uma política educacional inclusiva, participativa e comprometida com o direito à educação de qualidade social. Como destaca Saviani (2011), “a ampliação do debate educacional a partir de bases participativas permitiu que as políticas públicas fossem pensadas em diálogo com os sujeitos que fazem a educação no cotidiano”.

Desse processo participativo, resultou a elaboração do Plano Nacional de Educação, com 20 metas e diversas estratégias voltadas ao fortalecimento da Educação Básica, à valorização dos profissionais da educação, à ampliação do acesso ao Ensino Superior e à promoção da igualdade racial, de gênero, regional e social. Segundo o próprio texto da lei: “a

execução do PNE e o cumprimento de suas metas constituem dever dos entes federados em regime de colaboração” (Brasil, 2014, art. 6º), o que reforça a importância do compromisso coletivo com a democratização da educação.

O PNE consagrou a educação como um direito humano e instrumento de fortalecimento da democracia participativa. Entre suas metas, destacam-se o combate ao analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a ampliação do ensino técnico e superior, além da valorização do magistério e da promoção de uma gestão democrática e transparente nas escolas. Essa gestão democrática está assegurada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que determina que o ensino será ministrado com base nos princípios de “gestão democrática do ensino público, na forma da legislação” (Brasil, 1996, art. 3º, inciso VIII).

Como observa Dourado (2010), a gestão democrática “é condição fundamental para a consolidação da escola pública como espaço de construção da cidadania, de respeito às diversidades e de promoção da justiça social”. No entanto, a consolidação de uma educação democrática enfrenta inúmeros desafios, pois, apesar dos avanços institucionais promovidos nos últimos anos, persistem desigualdades estruturais, como a precarização das escolas públicas em regiões periféricas e rurais, a exclusão de crianças e jovens da escola, a violência simbólica contra identidades e culturas diversas, além do desmonte de políticas públicas educacionais nos últimos governos. Como alerta Gatti (2019), “há uma onda de desvalorização do conhecimento científico e do papel social da escola, o que coloca em risco conquistas históricas da educação pública brasileira”.

Ademais, a democracia como valor educacional também está ameaçada por movimentos antidemocráticos que buscam deslegitimar o papel da escola como espaço de debate, pluralidade e formação crítica. O avanço de discursos ultraconservadores – que tentam censurar temas como gênero, sexualidade, racismo, direitos humanos e história afro-indígena – representa um retrocesso no projeto de uma educação libertadora, que foi fortemente defendido por intelectuais como Paulo Freire. Para ele, “ensinar exige a assunção de um compromisso com a transformação da sociedade” (Freire, 1996, p. 25), e “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2001, p. 67).

Nesse sentido, retomar os princípios da CONAE e do PNE torna-se uma urgência. Eles reafirmam que educar é um ato político, e que a escola é um espaço estratégico de construção da cidadania ativa, da justiça social e da participação popular. A democratização da educação é indissociável da democratização da sociedade como um todo.

Portanto, o processo refletir sobre as diversas dimensões da democracia no campo

educacional implica reconhecer seus avanços históricos recentes – como a Constituição de 1988, a LDB/96, a CONAE/2010 e o PNE/2014 –, e lutar para que eles não sejam desmontados. Implica também compreender que a democracia não é um estado perpétuo de coisas, mas um processo contínuo, que demanda vigilância constante, compromisso ético e atuação coletiva.

Entretanto, mesmo após a CONAE e com o avanço das diretrizes do PNE 2014–2024, persistem dificuldades na efetivação do regime de colaboração, especialmente devido à falta de regulamentação legal clara e à resistência de alguns gestores em adotar práticas colaborativas. Como destaca Cury (2008), embora o Brasil tenha uma educação nacional, a pluralização dos sistemas de ensino sem a consolidação de um sistema nacional integrado enfraquece o pacto federativo necessário para uma educação pública de qualidade.

Contudo, Cury (2008, p. 000) ainda aponta como o legado histórico da gestão educacional, desde o Império, resultou em diferentes sistemas que coexistem. Embora possamos falar em uma educação nacional, “a atual Constituição deu continuidade à tradição advinda do Ato Adicional de 1834 e dispôs pela pluralização dos sistemas, inclusive pela incorporação dos sistemas de ensino municipais”.

Assim, a superação dos desafios postos depende não apenas de investimento estrutural, mas de vontade política e mobilização social, conforme proposto na CONAE e consolidado nas metas e estratégias do PNE. Fortalecer a democracia na educação é garantir que ela seja construída com e para os sujeitos dos territórios, reconhecendo a diversidade e promovendo justiça social. De tal modo, a efetividade da democracia educacional no Baixo Tocantins — e em todo o Brasil — depende de um compromisso concreto com a gestão democrática, a infraestrutura adequada, a escuta ativa das comunidades e a efetivação de um regime de colaboração verdadeiramente funcional. Apenas com a conjugação desses elementos será possível garantir o direito à educação de qualidade e, com isso, fortalecer as bases de uma sociedade mais justa e democrática. O Plano Nacional de Educação (PNE) atualmente teve uma prorrogação, com a Lei nº 14.934, que designa, nos art. 1º e 2º, que

Art. 1º Fica prorrogada, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2024).

Dessa forma, o documento visa apresentar diretrizes e metas para a educação em nível nacional, assim como para a criação de indicadores de desempenho e a realização de avaliações periódicas, que permitem ajustes necessários e asseguram que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira eficiente.

Para a materialidade das metas, é preciso ainda fazer o acompanhamento na fase da implementação deste, de modo a discutir e identidade dos povos na construção dos Planos Municipais de Educação (PMEs). A esse respeito, Sallum Jr. (2018) e Bagno (1999) oferecem uma perspectiva que enfatiza a centralidade da identidade cultural e social das comunidades no processo de formulação de políticas educacionais. Eles argumentam que, para que os PMEs sejam verdadeiramente eficazes, é imprescindível que reflitam as particularidades históricas, culturais e sociais dos grupos que compõem as localidades.

Sallum Jr. (2018) explora a identidade como um processo dinâmico e multifacetado, que se constrói ao longo do tempo através das interações sociais, culturais e políticas. Segundo os entendimentos a partir da obra de Sallum Jr., a educação deve ser um instrumento de reafirmação da identidade local, servindo como um meio para fortalecer os laços culturais e sociais que sustentam a coesão comunitária.

Por outro lado, Bagno (1999) enfatiza a importância de reconhecer a diversidade identitária no planejamento educacional. Ele propõe que os PMEs devem ser vistos como oportunidades para integrar as narrativas e práticas culturais das comunidades na estrutura educacional formal. Assim, o autor sugere que a identidade não deve ser apenas um ponto de partida, mas um guia contínuo no desenvolvimento e implementação das políticas educacionais, garantindo que estas reflitam as necessidades e aspirações dos povos.

Entretanto, não podemos deixar de apontar que ambos os autores concordam que a inclusão da identidade local nos PME vai além de um simples reconhecimento cultural; trata-se de uma estratégia fundamental para assegurar que as políticas educacionais sejam relevantes, inclusivas e eficazes. Eles defendem que os planos educacionais devem ser moldados não apenas por diretrizes gerais, mas também pelas especificidades de cada comunidade, respeitando as tradições, histórias e valores que compõem sua identidade.

A região do Baixo Tocantins é marcada por uma riqueza cultural e diversidade de identidades que influenciam diretamente a configuração dos PMEs, sendo composta por uma geografia variada, que inclui áreas florestais, ribeirinhas e urbanas. Esta diversidade geográfica é acompanhada por uma multiplicidade de identidades culturais. Cada uma dessas comunidades possui tradições, línguas e modos de vida próprios, que devem ser considerados na formulação dos documentos oficiais.

Isso nos leva a dizer que a construção do Plano Municipal de Educação (PME), por exemplo, deva ocorrer no coletivo, seguida pela criação de fóruns até sua implementação, de forma a atender às orientações normativas. Nessa conjuntura, adentrar nos impactos de construção e apresentar relevâncias pertinentes as orientações identitárias nos faz compartilhar

diversas reflexões que nos permitem analisar as políticas locais.

Em relação a esses aspectos Sallum Jr. e Bagno alertam que essa desconexão pode levar ao fracasso dos planos, já que as políticas educacionais, que não consideram como a identidade dos povos, correm o risco de serem rejeitadas ou mal implementadas pelas/nas comunidades. No entanto, a perspectiva de Sallum Jr. e Bagno é uma chamada para que os formuladores de políticas educacionais reconheçam a identidade dos povos na construção dos PMEs. Eles defendem que, para que a educação cumpra seu papel transformador, é essencial que os planos de educação sejam moldados a partir da identidade local, garantindo que as políticas educacionais estejam em sintonia com as realidades e aspirações das comunidades.

A construção dos Planos Municipais de Educação é um processo crucial para garantir uma educação de qualidade e inclusiva em cada município brasileiro. Esses planos são influenciados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelos Planos Estaduais de Educação (PEE), que estabelecem diretrizes, metas e estratégias para orientar as políticas educacionais em níveis nacional e estadual. O (PNE) então configura-se como um instrumento estratégico fundamental para o desenvolvimento da educação no Brasil ao longo de um período de dez anos. Ele abrange desde a educação infantil até a pós-graduação, e contempla aspectos essenciais, como a formação e valorização dos profissionais da educação, o financiamento do setor e a promoção da gestão democrática.

A Meta 19 estabelece que a gestão democrática deve ser efetivada no prazo máximo de dois anos, reafirmando seu papel central na construção de uma educação pública inclusiva e participativa. Entretanto, essa meta apresenta uma tensão aparente entre dois princípios: a meritocracia e a consulta pública. Embora possam parecer opostos, ambos são elementos integrantes do conceito mais amplo de democracia, que é plural e multifacetada. A meritocracia enfatiza a valorização do mérito individual, enquanto a consulta pública ressalta a participação coletiva e a deliberação social. O desafio reside em articular essas duas premissas de maneira que se complementem para o alcance de um objetivo comum: a democratização efetiva da gestão educacional.

Cabe, por isso mesmo, apresentarmos o escopo da Meta 19, evidenciando seus objetivos e estratégias para a consolidação da gestão democrática no âmbito da educação pública.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 83).

Essa meta reforça o compromisso do PNE com a gestão democrática, destacando a importância da participação dos profissionais da educação e da sociedade no processo decisório, assegurando transparência e controle social nas políticas públicas educacionais.

O Plano Estadual de Educação (PEE) é um documento que se adapta e detalha as metas do PNE em relação às realidades e necessidades específicas de cada Estado. Os PEEs têm o papel de garantir que as diretrizes nacionais sejam implementadas de forma coerente e eficaz em nível estadual, respeitando as peculiaridades regionais. Assim, seu papel é:

Adequação Regional: Adaptar as metas do PNE às características e necessidades específicas de cada estado. Articulação e Coordenação: Facilitar a articulação entre as políticas estaduais e municipais de educação, promovendo a cooperação entre diferentes níveis de governo. Financiamento: Estabelecer estratégias de financiamento que garantam a sustentabilidade das ações previstas nos planos, incluindo a distribuição equitativa dos recursos entre os municípios (Pará, 2015).

Em nossa análise, podemos constatar que os PMEs são diretamente influenciados pelas diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE e pelo PEE. Essas metas funcionam como um norteador para que os municípios possam alinhar suas políticas educacionais às prioridades nacionais e estaduais, considerando a existência de aspectos comuns que facilitam a coordenação de esforços e a definição de objetivos claros e mensuráveis em todos os níveis de governo. Tais alinhamentos não significam uma prescrição em conformidade e como reflexo daquilo que está inscrito no PNE e no PEE, visto que há necessidade de levar em conta as particularidades locais, a fim de responder às especificidades dos contextos de inserção.

Sob esse viés, nosso papel enquanto ser social envolve a educação como política para combater a desinformação e fortalecer uma cultura democrática baseada no debate qualificado. Paulo Freire (1987) defende a educação como instrumento de libertação, afirmando que “A participação política requer consciência crítica, e esta só pode ser construída por meio de uma educação que emancipa, que questiona e que transforma” (Freire, 1987, p. 94). Nesse sentido, nosso papel é lutar pela inclusão e pela equidade, garantindo que as decisões políticas contemplem a diversidade social. Nancy Fraser (2009) argumenta que a justiça democrática deve incluir a redistribuição econômica, o reconhecimento cultural e a participação política plena, “Uma democracia verdadeiramente justa deve eliminar barreiras estruturais que impedem determinados grupos de participarem plenamente da vida política e social” (Fraser, 2009, p. 67).

A democracia é um conceito multifacetado que permeia não apenas as estruturas políticas, mas também as relações sociais, econômicas e culturais. Ao abordarmos as diversas

faces da democracia, é essencial considerar como pensadores como Marilena Chauí e Leonardo Avritzer refletem sobre suas dimensões e implicações, especialmente no que se refere às relações sociais democráticas e à inclusão das diversidades.

Em sua análise crítica sobre a democracia, Marilena Chauí enfatiza a sua relação com a liberdade, a justiça social e a igualdade. Assim, a democracia vai além do simples direito de votar; ela implica um sistema que busca garantir a participação de todas e todos nas decisões políticas, promovendo a igualdade e a eliminação das desigualdades estruturais, especialmente aquelas baseadas em classe, gênero, raça e outras formas de discriminação.

Marilena Chauí (2011), ao questionar “o que é a democracia?”, reafirma a importância de uma democracia que seja inclusiva, capaz de garantir direitos fundamentais a todas/os indivíduos. Nesse ponto de vista, a autora propõe uma reflexão profunda sobre o conceito de democracia, ressaltando que ela não deve se limitar a um regime político formal, mas sim ser uma estrutura capaz de assegurar a participação ativa de todos os cidadãos. Desse modo, a autora critica a concepção limitada de democracia, que muitas vezes a restringe ao voto, e aponta que é fundamental que os cidadãos possam interagir e influenciar as decisões políticas e sociais.

Para ela, a democracia vai além de um simples processo eleitoral: é um meio de transformação das condições sociais e econômicas de uma sociedade, de modo a garantir a inclusão e o reconhecimento da pluralidade de experiências e identidades. A democracia, portanto, não é estática, mas deve ser constantemente renovada e desafiada, para que cumpra seu papel de inclusão e transformação social. Para Chauí, a democracia deve ser um instrumento de luta contra as opressões históricas que as mulheres e os negros enfrentam, bem como uma maneira de garantir que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da vida social e política.

Nosso papel social diante das demandas da democracia é ir além da passividade e assumir uma postura ativa na transformação social. Isso significa participar, questionar, educar-se e lutar pela ampliação dos direitos democráticos, garantindo que a democracia seja um processo vivo, dinâmico e acessível a todos.

2.3 Democracia e gestão

O Brasil experimentou um renascimento democrático, em meio ao qual a educação foi consagrada como um direito social fundamental. A década de 1990, marcada pela criação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)⁶, representou um marco importante na construção de uma educação mais inclusiva, com foco em qualidade e acesso Universal. Cabe até mesmo considerar alguns pontos, como:

Educação como Direito Fundamental: A LDB garante que a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família. A Educação Básica (educação infantil, Ensino Fundamental e médio) deve ser obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes, com o compromisso de garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Qualidade da Educação: A LDB destaca a importância da qualidade do ensino, a formação de profissionais qualificados (professores, gestores e outros), e o incentivo à avaliação da educação como ferramenta de melhoria.

Diversidade e Inclusão: A Lei estabelece que a educação deve respeitar a diversidade cultural, social e regional do país. Ela também reforça o compromisso com a educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais.

Gestão Democrática: A LDB prevê que a gestão das escolas deve ser democrática, com a participação da comunidade escolar, pais, alunos e profissionais da educação, favorecendo o debate e a reflexão sobre as práticas educacionais (Brasil, 1996).

A Educação como Direito Fundamental é um dos pilares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e reflete o compromisso do Brasil com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao garantir que a educação é um direito de todas(os) e um dever do Estado e da família, a LDB assegura que cada criança e adolescente tenha acesso à Educação Básica (infantil, fundamental e média). Esse direito é central para a promoção da cidadania, pois a educação é a chave para a inserção social e para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Ao tornar a educação obrigatória e gratuita, a LDB visa reduzir as desigualdades sociais, proporcionando uma base comum de conhecimento e habilidades para todos os cidadãos, independentemente de sua origem, classe social ou condição financeira.

A qualidade da educação é outro ponto fundamental da LDB, uma vez que não basta garantir o acesso à escola, sendo necessário também assegurar que esse acesso resulte em aprendizado efetivo e significativo. Para tanto, é necessário que a formação de professores e demais profissionais da educação seja de excelência, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios de uma educação diversa e de qualidade. A LDB também destaca a importância da avaliação da educação como uma ferramenta de melhoria, reforçando que a avaliação não deve ser vista apenas como um processo de controle, mas como um meio

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, é a legislação que estabelece as diretrizes e normas para a organização da educação no Brasil, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação superior, e a educação de jovens e adultos. Ela define a estrutura e as bases do sistema educacional brasileiro, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos.

para diagnosticar problemas, ajustar estratégias pedagógicas e aprimorar as práticas educacionais. Ao colocar a qualidade no centro do debate, a LDB busca garantir que os alunos saiam da escola com o conhecimento e as competências necessárias para participar ativamente da sociedade.

O princípio da diversidade e inclusão reflete o reconhecimento da complexidade social, cultural e regional do Brasil. O país é caracterizado por sua pluralidade étnica, cultural e histórica, e a educação deve refletir essa diversidade, não apenas respeitando, mas também valorizando as diferentes culturas e identidades. Quando a LD garante o acesso à educação de qualidade para alunos com necessidades especiais, ela reforça o compromisso com a inclusão, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. Isso é um reflexo do entendimento de que a educação não pode ser uma via única, mas deve ser adaptada para atender às necessidades de cada estudante, de forma que todos possam alcançar seu potencial máximo.

Já a gestão democrática prevista na LDB fortalece a ideia de que a educação deve ser construída coletivamente, envolvendo todos os atores do processo educacional. Ao garantir a participação da comunidade escolar, pais, mães, alunos(as), professores(as) e gestores(as) devem trabalhar em conjunto para definir os rumos da escola e as melhores práticas pedagógicas. A gestão democrática, portanto, não se limita à participação formal, mas se estende ao envolvimento real de todas(os) na tomada de decisões, favorecendo o diálogo, a transparência e a corresponsabilidade. Isso não apenas contribui para um ambiente escolar mais harmônico, mas também fortalece a cidadania, pois as(os) alunas(os) aprendem na prática o valor da participação e da construção coletiva.

Considerando como a gestão democrática na educação é amparada por direitos institucionais, podemos pensar com Antônio Gramsci, que enfatiza o papel da escola como espaço de formação integral do cidadão. A gestão democrática, nesse contexto, assume a tarefa de fomentar uma educação que articule o saber acadêmico com os conhecimentos locais e tradicionais, promovendo uma interação dialética entre escola e comunidade. Dessa forma, além de estruturar as práticas pedagógicas, ela fortalece o papel da escola como um espaço de transformação social e se relaciona com o conceito de governança, que, aplicado ao contexto educacional, implica a capacidade de articular diferentes atores e recursos em torno de objetivos comuns.

Nesse cenário, a gestão democrática pode atuar como uma força mobilizadora, capaz de alinhar os esforços da comunidade escolar em prol de uma educação pública de qualidade, inclusiva e enraizada nas especificidades locais. No contexto de desigualdades estruturais, a

gestão democrática emerge como um instrumento de resistência ao autoritarismo e às práticas excludentes. Em regiões como o Baixo Tocantins, ela pode se tornar a base para um processo educativo emancipador, que promova autonomia, cidadania e valorização cultural.

No Art. 3º da Constituição Federal, a colaboração entre Estado, família e sociedade para garantir uma educação de qualidade: "A educação, dever da família e do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando à formação do educando para o pleno exercício da cidadania, com a gestão democrática do ensino público" (Brasil, 1988). A educação deve estar "vinculada à garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, à liberdade de ensinar, aprender e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (Brasil, 1988). Esses preceitos estabelecem as bases para a criação de espaços de decisão compartilhada e inclusão comunitária.

No entanto, nos territórios amazônicos, por exemplo, as políticas públicas muitas vezes negligenciam as demandas específicas das populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas, cujos modos de vida dependem da preservação ambiental e do respeito às suas territorialidades. Para Freire (1987), "não há democracia verdadeira sem a transformação radical das estruturas sociais". Isso implica reconhecer as diferenças e combater as opressões impostas pelas estruturas de poder. Como assinala Avritzer:

É uma política participativa local, que gera um processo de deliberação entre sociedade civil e Estado no nível local. Ele inclui atores sociais, membros de associações de bairro e cidadãos comuns em um processo de negociação e deliberação que acontece em duas etapas: uma etapa participativa, em que a participação é direta, e uma etapa representativa, na qual a participação ocorre por meio da eleição de delegados e ou conselheiros (Avritzer, 2013, p. 12).

Ao se afirmar como resistência, a gestão democrática promove participação popular na tomada de decisões e no planejamento de ações que considerem as especificidades locais. Em contextos escolares, isso significa envolver estudantes, professoras(es), funcionárias(os), gestoras(es) e comunidades em um processo colaborativo de construção de práticas pedagógicas. A experiência de gestão democrática, nesses casos, é vital para transformar as instituições em espaços de emancipação. Segundo Gadotti (2000), "a escola precisa ser o espaço do diálogo, onde todas as vozes tenham lugar e sejam ouvidas".

Para Freire (1996) e Paro (2001), a gestão democrática transcende a simples administração escolar, exigindo a construção de processos coletivos e participativos que envolvam professoras(es), funcionárias(os), estudantes, famílias e gestores.

Nesse sentido, Paro (2001) enfatiza a importância da participação ativa de todas(os) as(os) envolvidas(os) na comunidade escolar:

A gestão democrática é um processo que implica a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais, sendo, portanto, um espaço de construção coletiva e de tomada de decisões (Paro, 2001)

Em consonância com essa perspectiva teórica, Paulo Freire ressalta que a gestão democrática é um instrumento de transformação social, permitindo que a escola se torne um espaço emancipador, conectado com as realidades culturais e sociais da comunidade. Freire enfatiza que a educação, quando mediada pelo diálogo e pela participação, favorece a construção de uma consciência crítica, capacitando indivíduos e grupos para enfrentamentos de distintas realidades.

Maria da Graça de Almeida (2006) reforça que a gestão democrática, “é um processo de resistência à homogeneização dos saberes e das culturas, promovendo, na prática, a construção de um espaço de resistência e transformação que empodera tanto os educadores quanto os educandos”. Essas práticas educativas não apenas respondem às necessidades locais, mas também criam alternativas para os desafios globais, como a crise climática e a crescente exclusão social. Além disso, ela é uma ferramenta de transformação ao mobilizar a coletividade para atuar em prol da justiça social.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2019) argumenta que o horizonte democrático só será ampliado quando os locais forem reconhecidos como centrais para a reinvenção do espaço público. Isso significa descentralizar as decisões e abrir espaço para que as populações marginalizadas se tornem protagonistas.

No cenário educacional, essa abordagem desafia modelos autoritários de ensino e fomenta práticas pedagógicas inovadoras, capazes de construir uma sociedade mais consciente e participativa.

Em Cametá-PA, por exemplo, identificam-se iniciativas educacionais alinhadas aos princípios da gestão democrática que dialogam com a agricultura familiar, a valorização da cultura local e práticas de sustentabilidade, conforme indicam as diretrizes do Plano Municipal de Educação e os referenciais da educação do campo. Essas experiências evidenciam o potencial transformador da educação quando articulada a processos democráticos de participação e justiça social.

Dermeval Saviani (2007), em sua obra sobre a pedagogia histórico-crítica, propõe que:

A gestão democrática na educação não é apenas um princípio de administração, mas uma estratégia de resistência às opressões, capaz de transformar a escola em um espaço de participação ativa e conscientização crítica.

Desse modo, esse processo nos convoca a repensar os modelos tradicionais de administração e a construir espaços coletivos de tomada de decisão, promovendo, assim, uma democracia viva e efetiva. Tal perspectiva é essencial não apenas para a Amazônia, mas para todos os contextos em que a resistência e a transformação são urgentes.

A gestão democrática se configura como um princípio fundamental para a transformação da educação; além disso, ao se integrar a gestão democrática a uma pedagogia crítica, pode-se promover uma educação que seja não apenas um espaço de aprendizado formal, mas também um campo de luta pela preservação da cultura e pelo fortalecimento da identidade local. Sobre isso, Almeida (2006) ressalta que "a gestão democrática na educação é um processo de resistência à homogeneização dos saberes e das culturas", destacando a importância de um modelo educacional que respeite e integre as práticas culturais locais. Esse processo educativo, quando aliado às demandas regionais, torna-se um meio de enfrentar desafios globais, como a crise climática e a exclusão social.

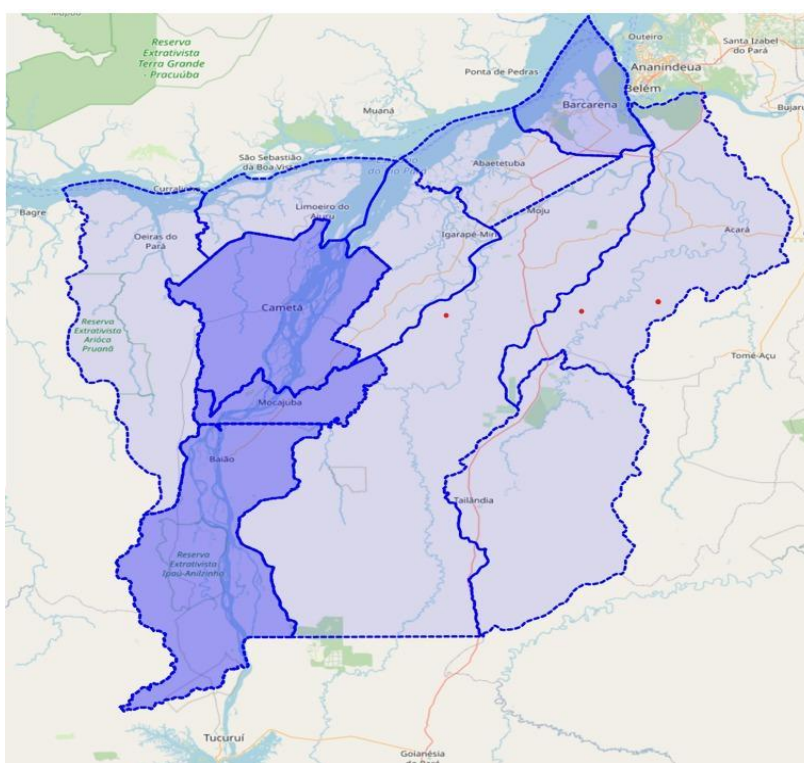
3 BAIXO TOCANTINS: CONTEXTOS E REALIDADES

Neste capítulo, destaca-se a historicização dos municípios pesquisados, discutindo os aspectos sócio-organizacionais de cada um e suas conexões com os Planos Municipais de Educação, a fim de evidenciar elementos relevantes para a discussão. A região do Baixo Tocantins possui população predominantemente rural e marcada por características geográficas particulares, sendo assim, é necessário compreender os contextos locais ao elaborar políticas educacionais, pois os PME's devem ser adequados às necessidades de cada município, respeitando suas especificidades.

As reflexões sobre as realidades da educação envolvem um olhar atento das escolas e da formação de professoras/es, a disponibilidade de recursos, a qualidade do ensino e as condições de aprendizagem. Portanto, ao analisar os PME's na região do Baixo Tocantins, é essencial considerar não apenas as políticas nacionais e estaduais, mas também como essas políticas se articulam com as realidades locais, garantindo uma educação com qualidade, igualitária e inclusiva.

Com base no Índice de Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais (INDE), apresentamos abaixo a representação dos municípios do Baixo Tocantins, em especial Baião, Cametá e Mocajuba.

Figura 2 - Mapa do Baixo Tocantins, com indicação dos municípios analisados



Fonte: Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais (INDE)/ Editado pela Autora.

Os municípios de Baião, Cametá e Mocajuba se interligam uns com os outros e possuem um conjunto de características que reflete as dificuldades gerais enfrentadas pela região do Baixo Tocantins em termos educacionais. Por outro lado, também possibilitam o estudo de abordagens inovadoras e adaptativas que podem servir como modelos para outros municípios da região. Contudo, Baião, Cametá e Mocajuba compartilham condições socioeconômicas, culturais e históricas que configuram desafios estruturais comuns à realidade educacional da região, como a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de recursos financeiros e humanos e as desigualdades de acesso e permanência dos estudantes.

Cada um desses municípios apresenta especificidades na forma de organização de seus sistemas de ensino e na implementação de políticas públicas, o que possibilita a identificação de práticas inovadoras e adaptativas em resposta às demandas locais. A análise comparativa dessas experiências, portanto, não apenas evidencia as dificuldades estruturais compartilhadas, mas também revela estratégias que podem ser sistematizadas e potencialmente replicadas em outros contextos semelhantes, contribuindo para a construção de modelos de gestão e planejamento educacional mais contextualizados e eficazes para a região.

3.1 O município de Baião-PA: aspectos socioeconômicos, organização da rede de ensino público municipal e cenário educacional

Localizado na região do Baixo Tocantins, estado do Pará, Baião apresenta características peculiares que tornam seu estudo relevante para a discussão sobre os PMEs. De forte característica rural, enfrenta problemas estruturais e de acesso à educação, típicos de áreas periféricas, como a precariedade das infraestruturas escolares e o limitado acesso à formação docente qualificada (Santos; Lima; Pereira, 2019).

Além disso, é um exemplo de localidade onde a educação precisa incorporar aspectos das comunidades tradicionais, como as ribeirinhas, exigindo adaptações pedagógicas que contemplem suas especificidades culturais e geográficas (Cunha; Silva; Souza, 2020). O município também é um importante ponto de análise de políticas públicas que visam mitigar as desigualdades educacionais no contexto rural, com foco na inclusão social e na educação ambiental. Como município amazônico, situado na região Norte do Brasil, tem características que refletem tanto o contexto regional quanto as particularidades socioeconômicas e culturais da região.

Figura 3 - Fotografia da cidade de Baião



Fonte: Pará (2025a).

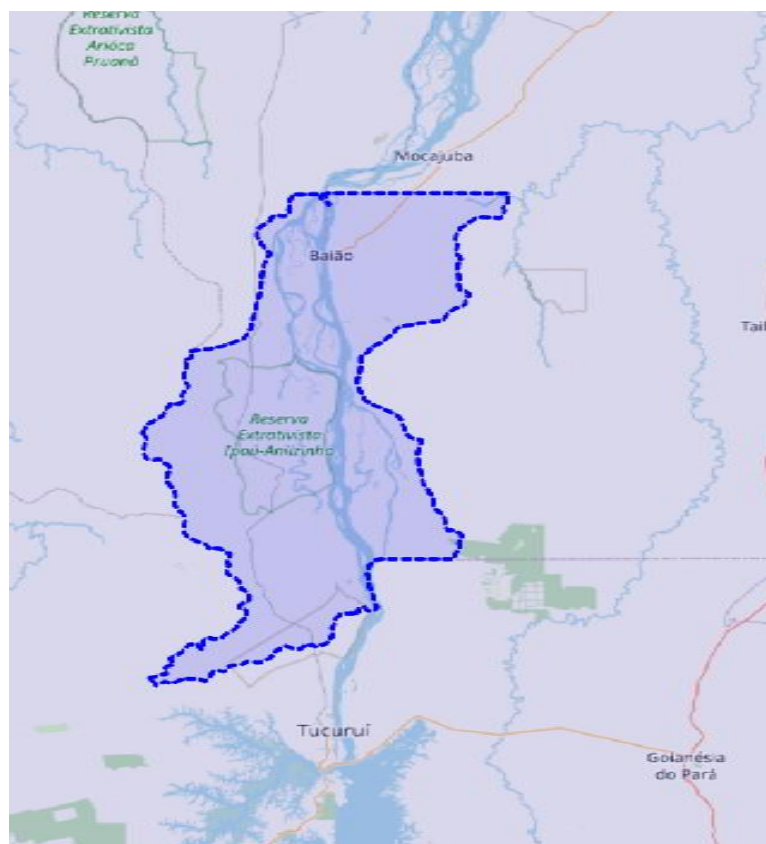
O município se destaca por sua localização estratégica no Baixo Tocantins, o que lhe confere uma diversidade natural rica, com destaque para os recursos hídricos e a fauna e flora da Amazônia. De acordo com os dados oficiais, Baião apresenta um perfil socioeconômico marcado por vulnerabilidades que influenciam diretamente o setor educacional. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022) destaca que:

A economia do município de Baião está assentada, sobretudo, nas atividades primárias, com predominância da agricultura familiar, da pesca e do extrativismo, apresentando baixo nível de industrialização e grande dependência de transferências governamentais. Essa realidade socioeconômica impacta diretamente as políticas de educação e saúde, que demandam contínuo suporte de instâncias estaduais e federais (IBGE, 2022, p. 14).

Esse contexto influencia as condições de oferta da educação, pois limita a arrecadação própria e exige que o município desenvolva políticas educacionais adaptadas às condições locais. O cenário educacional de Baião, embora repleto de desafios estruturais, está respaldado por documentos de planejamento robustos, que reconhecem os problemas e apontam metas para a próxima década. Nesse âmbito, o Plano Municipal de Educação se apresenta como guia para o fortalecimento da rede, evidenciando que os avanços dependerão da articulação entre gestão Municipal, comunidade escolar e apoio das esferas estadual e federal.

Abaixo, o mapa de Baião nos apresenta a dimensão territorial da cidade, revelando sua posição estratégica em meio à diversidade natural da Amazônia. Essa localização evidencia não apenas suas riquezas ambientais, mas também os desafios socioeconômicos e educacionais que marcam a realidade local, onde atividades como a agricultura familiar, a pesca e o extrativismo sustentam a economia e influenciam diretamente a organização da rede pública de ensino.

Figura 4 - Mapa da região de Baião



Fonte: Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais (INDE).

Baião tem origens que remontam a 1694, com a concessão de uma sesmaria ao português Antônio Rodrigues Baião. Fundado às margens do rio Tocantins, o povoado recebeu o nome de Baião em 1769 e foi elevado à condição de vila em 1833. Durante o período republicano, o município enfrentou instabilidades políticas, com a extinção da Câmara Municipal e disputas pelo controle local. Sua história está marcada pela presença indígena e por sucessivas mudanças político-administrativas, sendo território de origem de outros municípios paraenses, como Marabá e Tucuruí.

A localização estratégica favoreceu o comércio e o contato com outras regiões, e a cultura local é fortemente influenciada por comunidades ribeirinhas, que mantêm vivas tradições religiosas, artísticas e de luta por direitos territoriais. A economia baseia-se na

agropecuária, especialmente na produção de mandioca, açaí e pescados, com crescimento recente do setor de serviços, incluindo o turismo comunitário. Apesar dos avanços, Baião ainda enfrenta desafios socioeconômicos, como precariedade na infraestrutura, dificuldade de acesso à saúde e educação e altos índices de desigualdade. A Lei Orgânica do Município define princípios fundamentais para sua administração, abrangendo áreas essenciais como saúde, educação e meio ambiente.

No campo educacional, destaca-se o Plano Municipal de Educação (2015–2025), que estabelece metas alinhadas ao Plano Nacional de Educação, com foco em inclusão, infraestrutura escolar, formação docente e redução das desigualdades.

Nessa perspectiva, o município apresenta um cenário educacional que espelha tanto os desafios quanto os avanços característicos das regiões amazônicas. Com uma população majoritariamente rural e ribeirinha. No entanto, iniciativas têm sido implementadas com o objetivo de melhorar esses indicadores, conforme evidenciam documentos oficiais e estudos acadêmicos.

A coordenação das atividades educacionais no município é de responsabilidade da Secretaria Executiva de Educação de Baião, que abrange diversas coordenadorias e departamentos. Entre eles, destacam-se os setores de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Alfabetização de Adultos e Ensino Superior, além de áreas administrativas como Planejamento e Estatística, Alimentação Escolar e Transporte Escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é utilizado como uma ferramenta fundamental para avaliação da qualidade do ensino no país. Embora os dados específicos de Baião não estejam disponíveis nos relatórios nacionais, o IDEB serve como uma referência importante. Em 2023, o índice nacional registrou médias de 6,0 para os anos iniciais, 5,0 para os anos finais do Ensino Fundamental e 4,3 para o Ensino Médio.

É importante, contudo, reconhecer as limitações desses indicadores. Conforme apontado por Jannuzzi (2002, 2009), os indicadores educacionais são instrumentos metodológicos que refletem aspectos parciais da realidade educacional, não sendo capazes de capturar, em sua totalidade, a complexidade e a qualidade do ensino. Dessa forma, devem ser utilizados como subsídios para a formulação de políticas públicas, e não como julgamentos definitivos.

Entre os principais desafios enfrentados por Baião, estão a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar, a formação continuada dos profissionais da educação e a garantia do acesso equitativo à educação em áreas de difícil alcance. O Plano Plurianual local (PPA) 2022–2025 reconhece essas questões e enfatiza a importância de investimentos em áreas estratégicas, como educação, saúde e infraestrutura para o desenvolvimento local sustentável.

A implementação de políticas educacionais eficazes demanda articulação entre as diversas esferas de governo e a participação ativa da comunidade. A gestão democrática da educação, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é essencial para assegurar que as políticas públicas estejam alinhadas às realidades locais e promovam a equidade no acesso à educação.

A gestão educacional em Baião é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que desempenha um papel estratégico na formulação, execução e monitoramento das políticas públicas voltadas à educação no município. A SEMED está estruturada em diversos departamentos e coordenadorias que abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, incluindo áreas como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Planejamento Educacional, Transporte Escolar, Alimentação Escolar e Estatística Educacional. Nesse âmbito, as ações do PME priorizam o acesso, a permanência, a equidade e a qualidade da educação, com atenção especial às populações em situação de vulnerabilidade social, como as comunidades ribeirinhas, quilombolas e rurais. Entretanto, Baião enfrenta desafios históricos e estruturais que limitam o pleno alcance dos objetivos educacionais e a efetivação do direito à educação pública de qualidade. Tais desafios estão diretamente associados às desigualdades territoriais que marcam a região amazônica, historicamente caracterizada por fragilidades na presença do Estado, dificuldades de acesso geográfico e insuficiência de investimentos contínuos em políticas educacionais estruturantes (DOURADO, 2013; OLIVEIRA, 2010).

Entre os principais obstáculos identificados, destaca-se a precariedade da infraestrutura escolar em áreas de difícil acesso, especialmente em comunidades rurais e ribeirinhas, onde as condições físicas das escolas, a oferta de transporte escolar e a logística de distribuição de materiais didáticos comprometem a permanência e o sucesso dos estudantes. Estudos sobre educação do campo evidenciam que tais limitações estruturais produzem impactos diretos na organização do trabalho pedagógico e aprofundam as desigualdades educacionais entre territórios urbanos e rurais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; HAGE, 2014).

Outro desafio relevante refere-se à carência de recursos pedagógicos contextualizados à realidade local. A adoção de currículos homogêneos e materiais didáticos descolados dos modos de vida, dos saberes tradicionais e das práticas socioculturais das comunidades amazônicas tende a fragilizar os processos de ensino e aprendizagem, reforçando o distanciamento entre a escola e o território em que ela se insere (ARROYO, 2014; SACRISTÁN, 2000). Essa descontextualização incide de forma ainda mais intensa sobre estudantes do campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que concerne ao fluxo escolar, os elevados índices de evasão e distorção idade-série, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e na EJA, configuram-se como expressões de trajetórias escolares marcadas por reprovação, exclusão social e precarização das condições de vida. Conforme aponta Ribeiro (2011), tais fenômenos não podem ser compreendidos como falhas individuais dos estudantes, mas como resultados de um sistema educacional que historicamente não assegura condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem. Nesse sentido, a EJA assume um papel estratégico como política de reparação do direito à educação, embora ainda enfrente desafios relacionados à sua valorização institucional e à garantia de condições adequadas de funcionamento (ARROYO, 2017).

Apesar desse cenário adverso, a gestão municipal tem buscado desenvolver estratégias para o enfrentamento dessas limitações, por meio de investimentos em programas de formação continuada de professores, do fortalecimento da EJA como instrumento de inclusão social e educacional e da implementação de práticas pedagógicas que valorizam os saberes e as culturas locais. Tais iniciativas dialogam com a perspectiva de uma educação socialmente referenciada, comprometida com a equidade e com o reconhecimento das especificidades territoriais (DOURADO, 2013).

Adicionalmente, observa-se o esforço de consolidação de uma gestão democrática e participativa, fundamentada no envolvimento de conselhos escolares, lideranças comunitárias e movimentos sociais nos processos decisórios. Conforme defende Paro (2016), a gestão democrática constitui um princípio estruturante da educação pública brasileira, sendo fundamental para o fortalecimento da autonomia dos sistemas municipais de ensino e para a construção de políticas educacionais mais sensíveis às realidades locais. A Lei Orgânica do Município de Baião, que funciona como a "Constituição municipal", também orienta a gestão educacional, garantindo o direito à educação como um dos pilares fundamentais da administração pública local. Assim, apesar dos desafios, a gestão educacional de Baião tem demonstrado compromisso com o fortalecimento da escola pública como espaço de transformação social, com foco na equidade, no respeito à diversidade e na valorização da cidadania.

Quadro 2 – Dados do Censo Escolar (2024): Rede Pública – Escolas Rurais e Urbanas

INDICADORES	DESCRIÇÃO / QUANTITATIVO
Total de escolas	68 escolas
Etapas atendidas	Educação Básica

Localização	Rural e Urbana
Dependência administrativa	Pública

Fonte: Material retirado do site <https://qedu.org.br/municipio/1504604-Baião/censo-escolar> e editado pela autora.

O cenário educacional de Baião reflete os desafios comuns a muitos municípios da região amazônica. Apesar das dificuldades enfrentadas, observa-se um compromisso concreto com a melhoria da educação, visível nos esforços de planejamento, nos investimentos realizados e na mobilização de diversos agentes, a continuidade dessas ações, aliada à participação comunitária e ao apoio intergovernamental, é fundamental para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora no município. Pois, a leitura dos dados do Censo Escolar de 2024 evidencia a amplitude e, ao mesmo tempo, as contradições da oferta educacional na rede pública, que atende tanto escolas urbanas quanto rurais. O quantitativo de 68 escolas revela um esforço de cobertura territorial, porém esse número, isoladamente, não assegura a qualidade do atendimento, sobretudo quando se consideram as desigualdades históricas entre campo e cidade e as condições objetivas de funcionamento dessas unidades escolares.

Quadro 3 – Professores por etapa de ensino

ETAPA	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	154
Anos Finais do Ensino Fundamental	237
Ensino Médio	58

Fonte: Material retirado do site <https://qedu.org.br/municipio/1504604-Baião/censo-escolar> e editado pela autora.

No que se refere ao corpo docente, observa-se uma concentração maior de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, em comparação aos anos iniciais e ao Ensino Médio. Essa distribuição pode indicar maior complexidade curricular nessa etapa, mas também levanta questionamentos sobre a sobrecarga docente, a rotatividade de profissionais e a adequação da formação específica para atender às demandas pedagógicas, especialmente em contextos rurais e de vulnerabilidade social. No Ensino Médio, o número reduzido de professores, diante do total de matrículas, pode comprometer a diversificação curricular e o acompanhamento pedagógico dos estudantes.

Quadro 4 – Matrículas por etapa de Ensino

ETAPA	MATRÍCULAS
Creche	403
Pré-escola	1.144
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3.029
1º ano	582
2º ano	525
3º ano	678
4º ano	623
5º ano	621
Anos Finais do Ensino Fundamental	2.305
6º ano	698
7º ano	630
8º ano	517
9º ano	460
Ensino Médio	1.458
1ª série	336
2ª série	678
3ª série	444
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	698
Educação Especial	276

Fonte: Material retirado do site <https://qedu.org.br/municipio/1504604-Baião/censo-escolar> e editado pela autora.

A análise das matrículas revela um contingente expressivo de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que demonstra a centralidade dessa etapa na estrutura da rede. No entanto, a redução progressiva do número de matrículas ao longo dos anos finais e do Ensino Médio aponta para possíveis processos de evasão, reprovação e distorção idade-série, problemas recorrentes na educação pública brasileira. Esses dados sugerem que o sistema educacional enfrenta dificuldades em garantir a permanência e o sucesso escolar ao longo da trajetória educativa, especialmente nos momentos de transição entre etapas.

A presença significativa de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) indica que parte da população não teve seu direito à educação assegurado na idade adequada, revelando falhas estruturais do sistema regular de ensino. A EJA, embora cumpra um papel social fundamental, não pode ser compreendida como solução compensatória permanente, mas como evidência da necessidade de políticas preventivas que assegurem trajetórias escolares contínuas e sem interrupções.

No campo da Educação Especial, o número de matrículas demonstra avanços no acesso, mas também impõe desafios quanto às condições de inclusão efetiva. A simples inserção do estudante com deficiência no sistema educacional não garante aprendizagem, sendo imprescindível a oferta de profissionais especializados, recursos pedagógicos adequados e

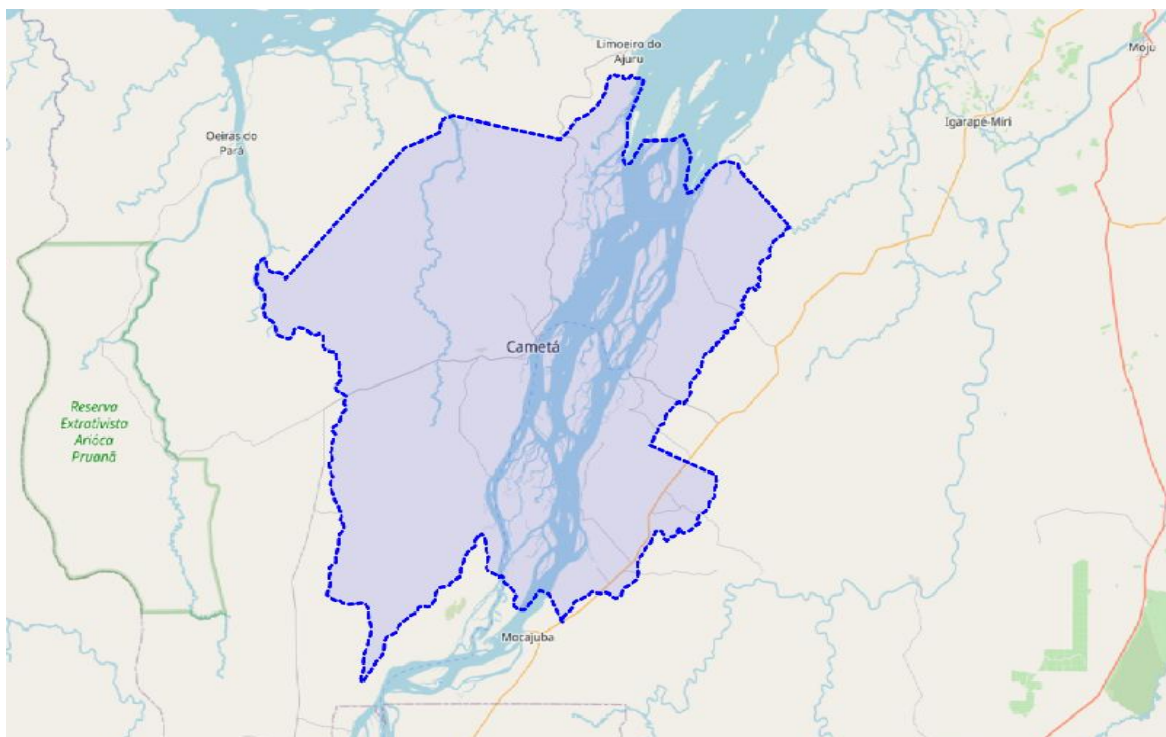
formação continuada dos docentes, sob pena de a inclusão se restringir a uma perspectiva formal e não substantiva.

De modo geral, os dados do Censo Escolar cumprem a função de mapear a realidade educacional, mas, assim como outros instrumentos quantitativos, não dão conta de revelar a complexidade do processo educativo. Quando utilizados de forma descontextualizada, podem reforçar uma lógica tecnicista e gerencial, alinhada a políticas de controle e responsabilização. Assim, a análise crítica desses dados exige que sejam articulados a políticas públicas comprometidas com a qualidade social da educação, a equidade, a valorização dos profissionais da educação e o respeito às especificidades territoriais, especialmente das populações do campo.

3.2 O município de Cametá-PA: aspectos socioeconômicos, organização da rede de ensino público municipal e cenário educacional

Cametá é um dos maiores e mais complexos municípios da região do Baixo Tocantins, fator que o torna um caso relevante, pois enfrenta desafios significativos na implementação de uma educação de qualidade para todas as suas populações (Oliveira, 2018). As questões de infraestrutura escolar, a necessidade de políticas específicas para povos tradicionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas são elementos centrais para a análise do PME local. A integração de metodologias adequadas, alinhadas às realidades culturais e sociais das(os) alunas(os), é essencial para garantir a eficácia dos planos educacionais (Almeida, 2017).

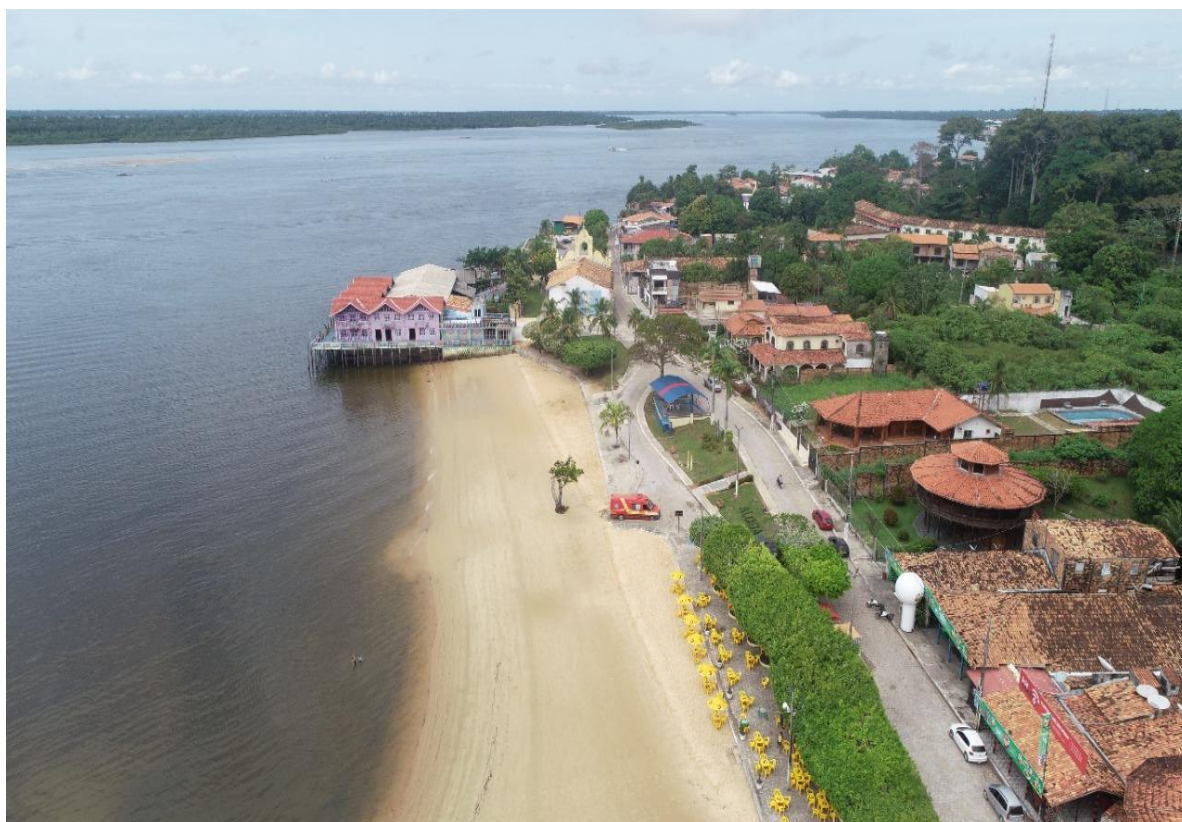
Cametá apresenta uma rica diversidade cultural, histórica e econômica, com parcelas de população rural e ribeirinha. A cidade destaca-se pela agricultura familiar, pesca artesanal e extrativismo como principais atividades econômicas, que refletem a forte ligação da comunidade com os recursos naturais da Amazônia.

Figura 5 - Mapa da Região de Cametá

Fonte: Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais (INDE).

O município destaca-se também por sua relevância histórica, socioeconômica e educacional no contexto amazônico. Com uma trajetória que remonta ao período colonial, Cametá representa um exemplo significativo das dinâmicas socioculturais da região Norte do Brasil. Sua história tem início em 1617, quando os frades franciscanos Frei Cristóvão de São José, Frei Manuel da Piedade e Frei Cosme de São Damião desembarcaram às margens do rio Tocantins, estabelecendo os primeiros contatos entre os indígenas Cambutas e os missionários cristãos.

A ação evangelizadora dos frades, especialmente a liderança de Frei Cristóvão, levou à criação de um novo povoado em torno de uma ermida construída pelos religiosos, dando origem ao que seria conhecido como Camutá-tapera. Esse processo de colonização e catequese resultou na formação de uma sociedade mestiça, marcada pela presença de povos indígenas e afrodescendentes, cuja herança cultural segue presente na identidade local. Elevada à categoria de vila em 1635 e posteriormente, à cidade em 1848, Cametá consolidou-se como um importante centro comercial e cultural da região, beneficiado por sua posição estratégica às margens do rio Tocantins, que favoreceu o escoamento de produtos e a comunicação com outras regiões do Pará e do Brasil.

Figura 6 - Cidade de Cametá, banhada pelo rio Tocantins

Fonte: Cametá (2025).

A economia cametaense tem como base o extrativismo, a agropecuária e o comércio. Produtos como açaí, mandioca, peixes e mariscos são fundamentais para a subsistência e comercialização regional. Nos últimos anos, o setor de serviços, impulsionado pelo turismo e pelo crescimento do comércio local, também tem ganhado destaque. No entanto, o município ainda enfrenta desafios, como a precariedade da infraestrutura básica e a deficiência nos serviços de saúde e educação, especialmente nas comunidades ribeirinhas e quilombolas, onde as desigualdades sociais são mais acentuadas.

Quadro 5– Caracterização da Rede de Ensino do Município de Cametá

INDICADORES	ETAPAS / MODALIDADES	QUANTITATIVO
Unidades escolares	Total de escolas	208
Professores por etapa	Anos iniciais do Ensino Fundamental	499
	Anos finais do Ensino Fundamental	1.026
	Ensino Médio	226
Matrículas por etapa	Creche	1.908
	Pré-escola	4.288
	Anos iniciais do Ensino Fundamental	11.969

	1º ano	2.133
	2º ano	2.074
	3º ano	2.676
	4º ano	2.532
	5º ano	2.554
	Anos finais do Ensino Fundamental	10.379
	6º ano	3.019
	7º ano	2.689
	8º ano	2.378
	9º ano	2.293
	Ensino Médio	6.182
	1ª série	1.496
	2ª série	2.787
	3ª série	1.899
Outras modalidades	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1.672
	Educação Especial	1.109

Fonte: Material retirado do site <https://gedu.org.br/municipio/1504604-mocajuba/censo-escolar> e editado pela autora.

O quadro evidencia a dimensão e a complexidade da rede de ensino do município de Cametá, que atende um contingente expressivo de estudantes distribuídos em 208 unidades escolares. Esse quantitativo revela a amplitude do sistema municipal e reforça os desafios relacionados à gestão educacional em um território marcado por extensas áreas rurais, ribeirinhas e de difícil acesso, características próprias da região amazônica.

No que se refere ao quadro docente, observa-se uma concentração significativa de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 1.026 profissionais, número superior ao registrado nos anos iniciais (499 professores) e no Ensino Médio (226 professores). Essa distribuição reflete, por um lado, a maior fragmentação curricular dos anos finais, que demanda docentes com formações específicas por área de conhecimento; por outro, suscita reflexões acerca das condições de trabalho, da carga horária e da necessidade de políticas de valorização e formação continuada, especialmente nas etapas iniciais da escolarização, fundamentais para a consolidação da aprendizagem.

Em relação às matrículas, os dados indicam que os anos iniciais do Ensino Fundamental concentram o maior número de estudantes, com 11.969 matrículas, evidenciando a centralidade dessa etapa na rede municipal. A distribuição relativamente equilibrada entre os anos do 1º ao 5º ano demonstra uma demanda contínua por políticas de alfabetização, acompanhamento pedagógico e redução das desigualdades de aprendizagem, sobretudo considerando os impactos que eventuais defasagens podem gerar ao longo da trajetória escolar.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o total de 10.379 matrículas, com maior concentração no 6º ano, pode indicar tanto o ingresso significativo de estudantes oriundos dos anos iniciais quanto possíveis desafios relacionados à permanência e à progressão escolar nos anos subsequentes. Essa etapa, tradicionalmente marcada por maiores índices de reprovação e evasão, exige atenção especial da gestão educacional no que se refere à transição entre ciclos, à organização curricular e ao suporte pedagógico aos estudantes.

O Ensino Médio, com 6.182 matrículas, apresenta uma redução expressiva em relação ao Ensino Fundamental, o que sinaliza desafios históricos relacionados à permanência dos estudantes nessa etapa. A queda no número de matrículas ao longo das séries evidencia a necessidade de políticas públicas que tornem o Ensino Médio mais atrativo, articulado às realidades juvenis e às demandas socioculturais e econômicas do território cametaense.

Destaca-se ainda o atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 1.672 matrículas, e à Educação Especial, com 1.109 matrículas, o que revela esforços do município no atendimento a públicos historicamente excluídos do sistema educacional. Contudo, esses dados também apontam para a necessidade de garantir condições adequadas de infraestrutura, recursos pedagógicos específicos e profissionais qualificados, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

De forma geral, os dados analisados permitem compreender que, embora o município de Cametá possua uma rede de ensino ampla e diversificada, os desafios relacionados à gestão, à equidade e à qualidade da educação permanecem significativos. A leitura articulada desses indicadores reforça a importância de políticas educacionais integradas, capazes de dialogar com as especificidades territoriais e sociais do município, superando uma lógica meramente quantitativa e avançando na consolidação do direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada.

No campo educacional, apesar dos obstáculos estruturais, a rede municipal de ensino tem apresentado avanços no acesso à Educação Básica. A rede atende milhares de estudantes em escolas urbanas e rurais, inclusive em áreas de difícil acesso. Estratégias como a formação continuada de professores e os investimentos em infraestrutura escolar são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, iniciativas voltadas à educação inclusiva e à valorização da cultura local têm sido incentivadas, tornando o processo educacional mais contextualizado e significativo para os estudantes.

Assim, Cametá continua a construir sua história como um município que valoriza suas raízes, enfrenta seus desafios e aposta na educação como um dos caminhos para o desenvolvimento social e a redução das desigualdades.

A educação em Cametá constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico do município, refletindo o compromisso com a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Situado na região Nordeste do estado do Pará, com uma população estimada em aproximadamente 140 mil habitantes (IBGE), Cametá apresenta um panorama educacional marcado por avanços significativos, mas também por desafios que exigem atenção das políticas públicas. A legislação educacional local, orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), busca garantir o acesso à educação de qualidade, promovendo a inclusão e a valorização do saber. Nesse contexto, o município tem investido em programas e projetos voltados à melhoria da infraestrutura escolar, capacitação docente e ampliação da educação inclusiva. A valorização da educação é evidenciada pela implementação de iniciativas que buscam integrar a realidade local às diretrizes nacionais, como o Plano Municipal de Educação (PME), elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas e estratégias adaptadas às necessidades da população cametaense.

De acordo com Art. 3º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024, a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Cametá conta com uma rede de ensino composta por instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além de unidades de Ensino Superior. O desempenho educacional do município pode ser observado por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem apresentado evolução positiva.

Mas, ao dialogarmos de maneira crítica, percebemos o modo gerencialista que o IDEB se concretiza no município. Pois, em 2019, o município registrou média de 3,7 nos anos iniciais e 3,3 nos anos finais do Ensino Fundamental. Já em 2021, os índices subiram para 4,5 e 4,0, respectivamente, indicando melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, persistem desafios importantes, como a evasão escolar, que ainda apresenta taxas elevadas: 5,10% no Ensino Fundamental e 8,90% no Ensino Médio (INEP). Esses dados revelam a urgência de políticas públicas mais eficazes para garantir a permanência dos alunos na escola. A infraestrutura das escolas também enfrenta limitações, especialmente no que diz respeito ao acesso à tecnologia. A cobertura de internet no município é de apenas 3,13%, dificultando a inserção de práticas pedagógicas digitais. Essa situação ficou evidente durante a pandemia de COVID-19, quando o ensino remoto expôs desigualdades no acesso à conectividade

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) consolidou-se, desde sua criação em 2007, como o principal indicador oficial de qualidade da educação básica no Brasil. Ao articular dados de rendimento escolar, especialmente as taxas de aprovação, com o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas de larga escala, o IDEB passou a orientar metas nacionais, estaduais e municipais, influenciando de maneira significativa o planejamento, a gestão e o financiamento das políticas educacionais. Apesar de sua relevância como instrumento de monitoramento e acompanhamento das redes de ensino, o índice apresenta limites conceituais, metodológicos e políticos que demandam uma análise crítica da realidade educacional. Um dos principais limites do IDEB reside na redução da qualidade educacional a um indicador numérico, o que desconsidera a complexidade dos processos educativos. A aprendizagem escolar é atravessada por dimensões sociais, culturais, territoriais e subjetivas que não são plenamente captadas por testes padronizados. Ao privilegiar resultados quantitativos, o IDEB tende a invisibilizar aspectos centrais da educação, como a formação integral dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento dos saberes locais, especialmente em contextos amazônicos, rurais e ribeirinhos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao efeito indutor e regulador do IDEB sobre as práticas pedagógicas e a gestão escolar. A pressão pelo cumprimento de metas pode levar escolas e sistemas de ensino a adotarem estratégias voltadas prioritariamente para a elevação dos índices, como o treinamento direcionado para provas, a priorização de conteúdos cobrados nas avaliações externas e a flexibilização dos critérios de aprovação. Tais práticas, embora possam resultar em avanços nos indicadores, não garantem, necessariamente, a melhoria efetiva da qualidade do ensino, configurando uma lógica de responsabilização e de controle baseada em resultados.

Ademais, o IDEB não considera de forma adequada as desigualdades estruturais que caracterizam os diferentes territórios brasileiros. Municípios marcados por altos índices de vulnerabilidade social enfrentam desafios históricos relacionados à pobreza, à precariedade da infraestrutura escolar, às dificuldades de acesso, à rotatividade de profissionais da educação e à insuficiência de políticas públicas integradas. Ao estabelecer metas homogêneas para realidades profundamente desiguais, o indicador pode reforçar processos de responsabilização indevida das escolas e dos professores, deslocando para o âmbito local problemas que decorrem, em grande medida, de limitações estruturais e de responsabilidades das distintas esferas do Estado.

Outro limite significativo refere-se à fragilidade do IDEB como instrumento de avaliação da gestão democrática. Embora a participação social, o funcionamento dos conselhos escolares

e municipais e o envolvimento da comunidade sejam princípios assegurados pela legislação educacional brasileira, essas dimensões não são contempladas pelo indicador. Desse modo, experiências que investem em processos democráticos, participativos e inclusivos tendem a não ter seus esforços reconhecidos, enquanto modelos de gestão centrados em desempenho, controle e eficiência gerencial são frequentemente valorizados.

Do ponto de vista político, o IDEB também atua como um instrumento de governança e regulação, ao alinhar as políticas educacionais locais às diretrizes nacionais, muitas vezes sem considerar as especificidades regionais e territoriais. Esse movimento contribui para a centralização das decisões educacionais e limita a autonomia dos sistemas municipais de ensino, tensionando o princípio federativo e os fundamentos da gestão democrática previstos na Constituição Federal e na legislação educacional.

Dessa forma, embora o IDEB seja um indicador importante para o acompanhamento de tendências e para a identificação de desafios na educação básica, sua utilização deve ocorrer de maneira crítica e contextualizada. É imprescindível que o índice seja articulado a outros indicadores quantitativos e qualitativos, como as condições de infraestrutura escolar, o financiamento da educação, a formação e valorização docente, a participação social e a permanência dos estudantes, evitando análises simplificadoras que reduzam a educação a números e rankings.

Em síntese, a superação dos limites do IDEB exige compreendê-lo não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento parcial de análise, que deve subsidiar, e não substituir, políticas educacionais comprometidas com a equidade, a justiça social e o direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada.

E ao analisarmos o cenário educacional de Cametá, reflete os desafios comuns à região amazônica, como a necessidade de melhorar indicadores de qualidade, combater a evasão escolar e ampliar o acesso à tecnologia, e ao mesmo tempo, as iniciativas em curso demonstram o comprometimento com a construção de uma educação mais justa, democrática e contextualizada. Para garantir o direito à educação de qualidade, é essencial que o município continue investindo na formação de professores, na ampliação da infraestrutura escolar e na implementação de políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão. Somente assim será possível consolidar uma educação que contribua efetivamente para o desenvolvimento sustentável de Cametá e da região. A análise das políticas públicas educacionais no município de Cametá evidencia que sua implementação não pode ser compreendida de forma isolada ou meramente normativa, mas como resultado de disputas históricas, arranjos federativos e escolhas políticas que incidem diretamente sobre o direito à educação. Conforme aponta Bobbio

(2007), o Estado é concebido como agente central na promoção do bem-estar social, sendo responsável pela formulação, financiamento e execução de políticas públicas. No entanto, no contexto brasileiro, especialmente a partir das reformas dos anos 1990, observa-se uma reconfiguração desse papel, marcada pela descentralização administrativa e pela municipalização das políticas educacionais, sem a correspondente ampliação dos recursos necessários para sua efetivação.

Nesse sentido, o caso de Cametá reflete contradições estruturais presentes em grande parte dos municípios amazônicos. Ao mesmo tempo em que a legislação federal e estadual estabelece diretrizes e programas voltados à universalização do acesso, à permanência e à melhoria da qualidade do ensino — como PNAE, PNATE, PDDE e PAR —, cabe ao município assumir responsabilidades significativas, muitas vezes com capacidade financeira e técnica limitada. Tal cenário corrobora as análises de Peroni (2000) e Faria (2006), ao indicarem que a descentralização, longe de significar autonomia plena, frequentemente se traduz em transferência de encargos, combinada à centralização das diretrizes pedagógicas e avaliativas. É nesse contexto que a trajetória recente das políticas educacionais em Cametá deve ser compreendida. A reformulação do Plano Municipal de Educação (PME), por meio da Lei nº 417/2022, e a criação do Conselho Municipal de Educação (CME), regulamentada pela Lei nº 418/2022, representam avanços institucionais importantes no fortalecimento da gestão democrática. Esses dispositivos sinalizam a incorporação formal dos princípios da participação social, da deliberação coletiva e do controle social das políticas educacionais, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996.

Entretanto, a análise crítica do processo revela tensões entre o que está previsto na legislação e o que se materializa na prática. A posse tardia do Conselho Municipal de Educação, meses após a realização da VIII Conferência Municipal de Educação, evidencia limites na efetiva participação do órgão nas deliberações estratégicas que orientaram a reelaboração do PME. Ainda que o processo conferencial tenha contado com ampla representação institucional e social, a ausência do CME plenamente constituído fragiliza o princípio da gestão democrática, ao restringir a atuação contínua e institucionalizada da sociedade civil na formulação e monitoramento das políticas educacionais. É nesse cenário que se insere a reforma do sistema municipal de ensino por meio do Programa Educação Transforma Cametá. Financiada, em grande medida, pelos recursos oriundos dos precatórios do FUNDEF, o programa representa uma inflexão relevante na política educacional local, tanto pelo volume de recursos envolvidos quanto pela amplitude das intervenções propostas. A destinação de 60% dos recursos para a valorização dos profissionais da educação e de 40% para investimentos na infraestrutura escolar

atende às exigências legais e responde a demandas históricas da rede municipal, especialmente no que se refere às condições físicas das escolas urbanas, rurais e ribeirinhas.

Contudo, embora o programa se apresente como uma política estruturante, sua análise demanda cautela. A execução de obras, reformas e construções de escolas, ainda que necessária, não garante, por si só, a melhoria da qualidade da educação. Conforme indicam os debates contemporâneos sobre políticas educacionais, é fundamental que tais investimentos estejam articulados a ações de formação continuada de professores, fortalecimento da gestão escolar, participação comunitária e avaliação permanente dos impactos pedagógicos das intervenções realizadas.

Além disso, considerando as especificidades territoriais da Amazônia — como o isolamento geográfico, a presença de escolas em ilhas e comunidades de difícil acesso e a histórica invisibilização dessas populações nas decisões políticas —, torna-se imprescindível analisar se o Programa Educação Transforma Cametá tem conseguido reduzir desigualdades intra-municipais ou se reproduz assimetrias no atendimento educacional. A entrega parcial das obras até o final de 2024, embora significativa, reforça a necessidade de acompanhamento sistemático, fiscalização social e transparência na aplicação dos recursos públicos.

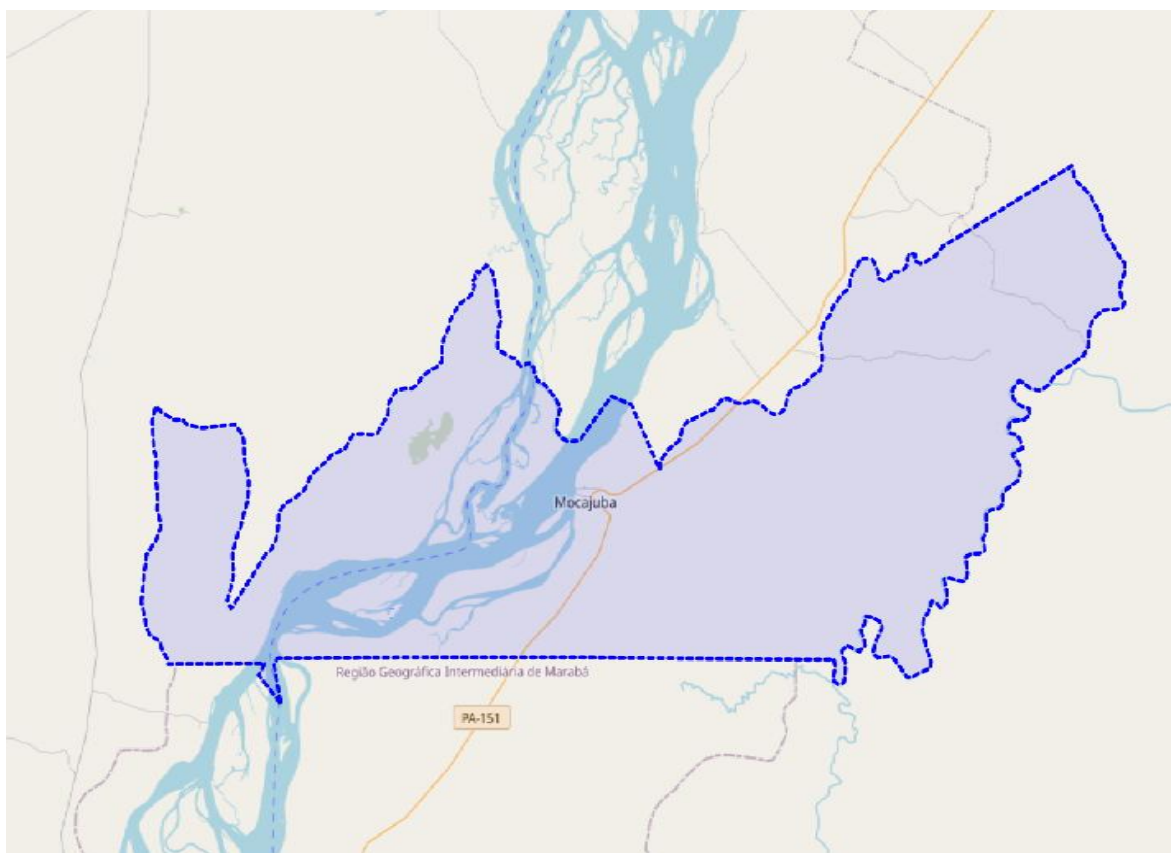
Dessa forma, o diálogo entre as políticas públicas educacionais implementadas em Cametá e a reforma do sistema municipal de ensino revela avanços institucionais importantes, mas também expõe desafios persistentes relacionados à efetivação da gestão democrática, à participação social qualificada e à sustentabilidade das políticas educacionais. Compreender esse processo exige articular o marco legal, as práticas de gestão e os impactos concretos sobre o cotidiano escolar, reconhecendo que a consolidação do direito à educação de qualidade depende não apenas de recursos financeiros, mas da capacidade política e institucional de transformar normas em ações socialmente referenciadas.

3.3 O município de Mocajuba-PA: aspectos socioeconômicos, organização da rede de ensino público municipal e cenário educacional

Embora seja de menor porte, Mocajuba é igualmente relevante no estudo dos PMEs no Baixo Tocantins, pois a população predominantemente rural e com acesso restrito à educação formal apresenta desafios próprios. A implementação de tecnologias educacionais, ainda que recente, é uma estratégia que Mocajuba tem adotado para contornar as barreiras geográficas e sociais no acesso à educação (Lima; Sá; Torres, 2020). A análise de Mocajuba oferece uma oportunidade para entender como a tecnologia pode ser usada como ferramenta inclusiva em áreas isoladas, complementando o ensino tradicional e tornando-o mais acessível a populações

em risco de exclusão educacional.

Figura 7 - Mapa da Região de Mocajuba



Fonte: Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais (INDE).

Mocajuba, possui uma trajetória histórica que remonta ao período colonial, marcada pela presença portuguesa e pelo processo de catequização dos povos indígenas. Emancipada oficialmente em 1895, a cidade se consolidou como importante polo comercial, com forte base na produção agroextrativista, grandes povoamentos quilombolas e comunidades tradicionais.

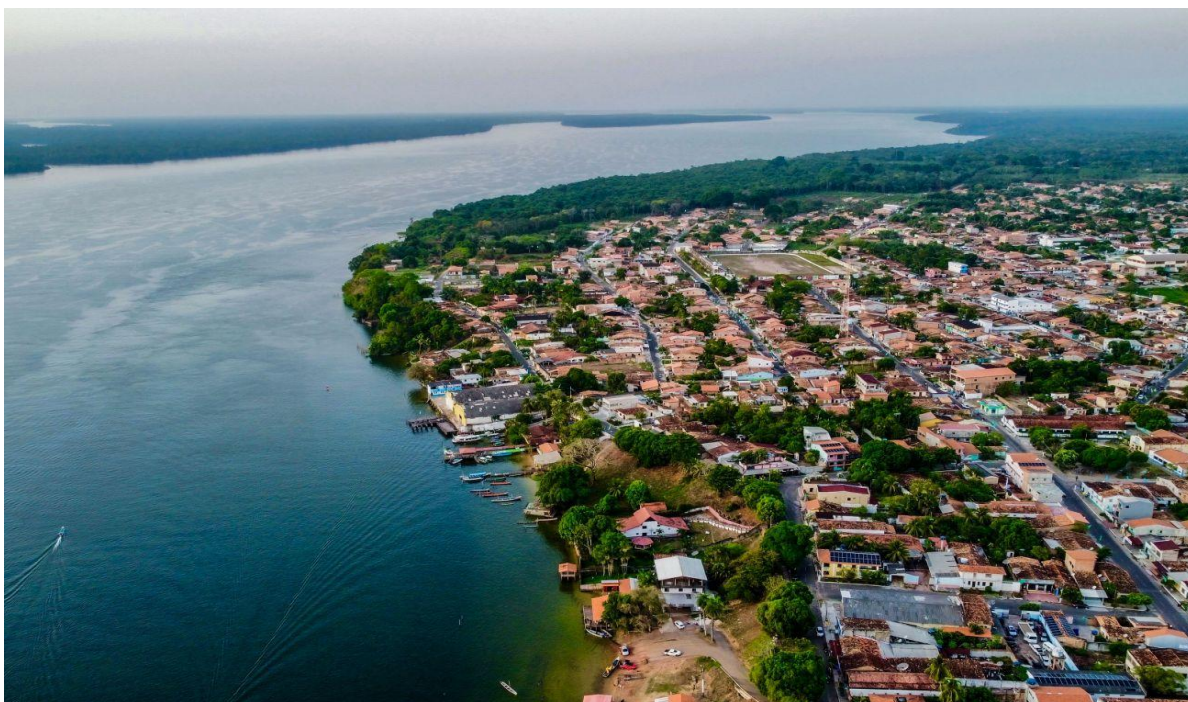
Durante o século XX, o crescimento populacional foi impulsionado pela exploração da madeira e pela agricultura familiar. Hoje, ela mantém viva sua história por meio da arquitetura e das manifestações culturais, refletindo a diversidade sociocultural da região. Sua economia é sustentada principalmente por atividades agroextrativistas, pesca, agricultura familiar e comércio, com destaque para produtos como açaí, castanha-do-pará e pescado. O setor de serviços, especialmente o turismo ecológico e cultural, também tem ganhado espaço.

A educação em Mocajuba é orientada por legislações nacionais, estaduais e municipal, que buscam garantir um ensino inclusivo e de qualidade. A cidade tem-se empenhado em implementar projetos pedagógicos contextualizados com a realidade amazônica, valorizando a cultura local e os saberes ancestrais. Através de parcerias institucionais, promove iniciativas

voltadas à formação de jovens e adultos, à inclusão social e à cidadania.

Assim, Mocajuba se destaca no Baixo Tocantins não apenas por sua beleza natural, mas também pelo compromisso com o desenvolvimento sustentável e com a educação como ferramenta de transformação social. Seu esforço contínuo na valorização da cultura e na promoção do conhecimento reflete uma trajetória de luta por um futuro justo e inclusivo.

Figura 8 - Imagem aérea do município de Mocajuba



Fonte: Pará (2025b).

O cenário educacional expressa os desafios enfrentados pela região amazônica, ao mesmo tempo em que revela iniciativas locais voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Com uma população estimada em 27.198 habitantes, sendo 11,24% composta por crianças de 0 a 6 anos, a educação infantil assume um papel fundamental no desenvolvimento social da região, reforçando a importância de políticas voltadas à primeira infância.

De acordo com dados do Censo Escolar, Mocajuba possui 55 escolas de Educação Básica, distribuídas entre a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. A maioria dessas instituições pertence à rede municipal de ensino, que também atende a comunidades tradicionais, como as escolas localizadas em territórios quilombolas, conforme estabelece o Decreto Municipal nº 41/2021. Nos últimos anos, tem-se observado um esforço para melhorar a infraestrutura das escolas. Um exemplo significativo é a revitalização da Escola Estadual Professora Isaura Baía, que recebeu laboratórios de informática e ciências, além de uma quadra de esportes, proporcionando melhores condições de ensino e aprendizagem para os estudantes.

A qualidade da educação no município pode ser acompanhada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma ferramenta importante para avaliação do ensino.

A crítica ao Ideb é pertinente e encontra respaldo em diversos estudos que problematizam o uso de indicadores quantitativos como principal parâmetro de qualidade educacional. Embora o Ideb seja apresentado como uma ferramenta de monitoramento e avaliação da educação básica, na prática ele pouco contribui para a melhoria efetiva dos processos pedagógicos, pois reduz a complexidade da educação a números, rankings e metas padronizadas.

Ao priorizar resultados mensuráveis, o Ideb reforça uma lógica de responsabilização e controle alinhada aos pressupostos neoliberais, nos quais a eficiência, a produtividade e o desempenho passam a orientar as políticas educacionais. Nesse modelo, escolas e redes de ensino são pressionadas a “bater metas”, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica, humanizadora e contextualizada. O foco desloca-se do direito à aprendizagem para o cumprimento de indicadores, transformando a educação em um produto a ser avaliado por sua performance estatística.

Além disso, o Ideb desconsidera as desigualdades sociais, territoriais e econômicas que impactam diretamente o processo educativo. Ao comparar realidades profundamente distintas sob os mesmos critérios, o índice acaba por responsabilizar escolas e professores por problemas estruturais que extrapolam o espaço escolar, como pobreza, precarização do trabalho docente e ausência de políticas sociais integradas. Essa lógica aprofunda a culpabilização dos sujeitos e invisibiliza as condições concretas em que o ensino ocorre, especialmente em municípios pequenos e em contextos rurais ou periféricos. Outro aspecto crítico é que a pressão por resultados tende a induzir práticas pedagógicas reducionistas, como o ensino voltado para testes, o estreitamento curricular e a exclusão velada de estudantes com dificuldades de aprendizagem, que passam a ser vistos como “entraves” para o alcance das metas. Dessa forma, o Ideb não apenas falha em promover a qualidade social da educação, como também contribui para a reprodução de desigualdades e para o esvaziamento do sentido emancipador da escola pública. Assim, mais do que um instrumento neutro de avaliação, o Ideb se insere em um projeto político-ideológico que subordina a educação à lógica do mercado. Superar essa perspectiva exige a construção de políticas educacionais baseadas na qualidade social da educação, na valorização do trabalho docente, na participação da comunidade e em processos avaliativos formativos, democráticos e contextualizados, que respeitem a diversidade dos territórios e garantam o direito à educação como bem público e não como mercadoria.

Embora os dados específicos de Mocajuba não estejam amplamente divulgados, o

município participa de avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cujos resultados permitem análises mais detalhadas sobre o desempenho escolar. Apesar dos avanços, Mocajuba ainda enfrenta dificuldades, especialmente no que diz respeito à distorção idade-série, problema mais evidente nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa realidade aponta para a urgência de políticas públicas eficazes que promovam a correção do fluxo escolar e assegurem o direito à aprendizagem contínua.

Outro aspecto que merece atenção é a educação no campo, que ainda apresenta desigualdades significativas. Comunidades rurais e de agricultores familiares enfrentam barreiras no acesso à educação de qualidade, o que compromete o desenvolvimento local. Assim, é indispensável a formulação de políticas públicas que contemplem as especificidades do meio rural, promovendo a equidade educacional. No que se refere à inclusão social, o município tem adotado iniciativas como o Programa BPC na Escola, voltado para garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência no sistema educacional. No entanto, os dados mais recentes disponíveis sobre esse programa são de 2017, o que indica a necessidade de atualização e continuidade das ações inclusivas.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Mocajuba, em vigor entre 2014 e 2024, estabelece diretrizes estratégicas para a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da gestão democrática nas escolas. A efetiva implementação dessas diretrizes é essencial para o progresso da educação no município. Nesse contexto, a gestão educacional tem se empenhado em integrar políticas públicas e ações comunitárias para enfrentar os desafios locais, contando com a participação ativa da comunidade escolar e de instâncias como o Conselho Municipal de Educação, cuja atuação é decisiva na construção de uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade.

Em síntese, o cenário educacional de Mocajuba retrata os obstáculos enfrentados por muitos municípios amazônicos, como a carência de infraestrutura adequada, a necessidade de formação continuada para professores e a urgência de políticas voltadas à inclusão e equidade. Ainda assim, as ações já desenvolvidas evidenciam o compromisso da gestão local com o avanço da educação, por meio de investimentos e planejamento estratégico. A continuidade e o fortalecimento dessas iniciativas são fundamentais para assegurar o direito à educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos de Mocajuba.

Quadro 6 – Caracterização da Rede de Ensino e Matrículas por Etapa

DIMENSÃO	ETAPA / INDICADOR	QUANTITATIVO
Unidades escolares	Total de escolas	54
Professores por etapa	Anos iniciais do Ensino Fundamental	103
	Anos finais do Ensino Fundamental	163
	Ensino Médio	72
Matrículas – Educação Infantil	Creche	724
	Pré-escola	1.010
Matrículas – Anos iniciais do Ensino Fundamental	Total	2.728
	1º ano	474
	2º ano	491
	3º ano	565
	4º ano	611
	5º ano	587
Matrículas – Anos finais do Ensino Fundamental	Total	2.322
	6º ano	645
	7º ano	625
	8º ano	518
	9º ano	534
Matrículas – Ensino Médio	Total	1.721
	1ª série	446
	2ª série	746
	3ª série	529
Outras modalidades	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	886
	Educação Especial	348

Fonte: Material retirado do site <https://gedu.org.br/municipio/1504604-cameta/censo-escolar> e editado pela autora.

A presença de 54 escolas distribuídas entre diferentes etapas e modalidades da educação básica indica um esforço institucional de garantir o acesso à escolarização, aspecto central para a materialização do direito à educação, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). No que se refere ao quadro docente, observa-se maior concentração de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, em detrimento dos anos iniciais e do Ensino Médio. Tal distribuição dialoga com a exigência de formação específica por componente curricular nos anos finais, mas também suscita preocupações quanto à valorização e ao fortalecimento da docência nos anos iniciais, etapa estratégica para a alfabetização e a consolidação das

aprendizagens fundamentais. Estudos indicam que fragilidades nessa fase tendem a repercutir negativamente em toda a trajetória escolar dos estudantes (SOARES, 2004; FREITAS, 2007).

A distribuição das matrículas revela que o Ensino Fundamental concentra o maior contingente de estudantes, especialmente nos anos iniciais. Entretanto, a redução progressiva das matrículas ao longo das séries aponta para problemas recorrentes no fluxo escolar, como reprovação, evasão e distorção idade-série. Segundo Ribeiro (2011), esses fenômenos estão diretamente relacionados às desigualdades socioeconômicas e às limitações das políticas educacionais em garantir condições efetivas de permanência e sucesso escolar, sobretudo em municípios de pequeno porte e em regiões historicamente marginalizadas.

No Ensino Médio, a diminuição expressiva do número de matrículas em relação ao Ensino Fundamental sugere dificuldades na transição entre as etapas, configurando um dos principais gargalos da educação básica brasileira. A concentração de estudantes na 2ª série pode indicar retenções e trajetórias escolares irregulares, fenômeno amplamente discutido por Kuenzer (2010), que associa tais dificuldades à fragmentação curricular, à precarização das condições de ensino e à desarticulação entre políticas de acesso e políticas de permanência.

A expressiva presença de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia a persistência de uma demanda histórica por escolarização tardia, revelando que o sistema regular não tem sido capaz de assegurar, de forma universal, o direito à educação em idade própria. Conforme argumenta Arroyo (2017), a EJA cumpre um papel reparador e emancipatório, mas sua centralidade nos sistemas de ensino também denuncia processos estruturais de exclusão educacional que se reproduzem ao longo do tempo.

No campo da inclusão, o quantitativo de matrículas na Educação Especial sinaliza avanços no acesso, alinhados às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Todavia, como alertam Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2011), a efetivação da inclusão não pode ser medida apenas pelo número de matrículas, sendo imprescindível analisar as condições pedagógicas, a formação docente, a acessibilidade e a oferta do atendimento educacional especializado.

O destaque conferido a determinadas escolas da rede sugere a existência de experiências consideradas exitosas na condução do processo educativo. Contudo, é necessário problematizar os critérios utilizados para tal reconhecimento, uma vez que políticas de ranqueamento e premiação baseadas em resultados tendem a reforçar uma lógica meritocrática e gerencial, frequentemente criticada por desconsiderar as desigualdades de contexto e as condições objetivas de funcionamento das escolas (AFONSO, 2009; FREITAS, 2014).

4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ, BAIÃO E MOCAJUBA-PA

Neste terceiro e último capítulo, abordaremos de maneira minuciosa as metas e estratégias dos planos educacionais, de caráter nacional, estadual e municipais, de modo a apresentar suas semelhanças, controvérsias e similaridades, analisando se a gestão democrática está sendo realizada diante desses documentos. A gestão democrática da educação constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola pública de qualidade, participativa e comprometida com os princípios da cidadania e da justiça social. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), essa temática passou a ocupar lugar central nas políticas públicas educacionais em todo o país. A Meta 19 do PNE, em especial, explicita a necessidade de garantir, em curto prazo, condições efetivas para que a gestão democrática se concretize nas escolas públicas, articulando critérios de mérito, desempenho e participação da comunidade escolar.

Diante disso, é fundamental analisar como essa diretriz nacional tem sido desdobrada e operacionalizada no PEE e nos PMEs, considerando as particularidades de cada território. A seguir (Quadro 2), apresenta-se uma análise comparativa entre o texto da Meta 19 do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação do Pará e dos Planos Municipais de Educação de Baião, Cametá e Mocajuba, buscando identificar semelhanças, coerências e distinções entre os documentos. Essa reflexão permite compreender os desafios e avanços na implementação de uma gestão verdadeiramente democrática nas redes públicas de ensino, bem como as implicações políticas, institucionais e pedagógicas que envolvem esse processo. Com o objetivo de compreender de forma aprofundada como a gestão da educação tem sido concebida e estruturada nos diferentes níveis federativos, propõe-se, a seguir, a construção de um quadro comparativo que apresentará as metas e estratégias contidas nos PNE, PEE e PMEs de Baião, Cametá e Mocajuba, no que se refere especificamente à gestão democrática da educação pública.

Essa abordagem permitirá observar como cada documento se apresenta em sua organização, destacando os elementos centrais que compõem suas diretrizes, os prazos estabelecidos, os mecanismos de participação da comunidade escolar, os critérios técnicos adotados, bem como as possíveis omissões ou avanços em relação às orientações do Plano Nacional de Educação.

Ao lançar esse olhar comparativo, busca-se corroborar o grau de alinhamento entre os

documentos e identificar como cada território vem interpretando e normatizando a gestão democrática dentro de suas realidades locais, considerando aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros. O quadro abaixo, portanto, configura-se como uma ferramenta analítica fundamental para compreender as nuances, coerências e singularidades de cada plano no que tange à efetivação da gestão educacional participativa e democrática.

Quadro 7 - Análise das metas e estratégias no PNE, PEE e PMEs

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: META 19:	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: META 19	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAIÃO: META 19	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ: META 10 Democratizar as Ações Educacionais	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOCAJUBA: META 19
Assegurar Condições, No Prazo De 2 (Dois) Anos, Para A Efetivação Da Gestão Democrática Da Educação, Associada A Critérios Técnicos De Mérito E Desempenho E À Consulta Pública À Comunidade Escolar, No Âmbito Das Escolas Públicas, Prevendo Recursos E Apoio Técnico Da União Para Tanto.	Assegurar Condições, No Prazo De 2 (Dois) Anos, Para A Efetivação Da Gestão Democrática Da Educação, Associada A Critérios Técnicos De Mérito E Desempenho E À Consulta Pública À Comunidade Escolar, No Âmbito Das Escolas Públicas.	Garantir, no prazo de 2 (dois) anos (até o final de 2023), para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico do município para tanto	Garantir, Por Meio De Lei Municipal E Específica, A Efetivação Da Gestão Democrática Nas Redes De Ensino Público, Informada Pela Prevalência De Decisões Colegiadas Nos Órgãos Desta Rede, Assim Como Estabelecer Procedimento De Acesso Às Funções De Direção Que Conjuguem. O Desempenho Pedagógico À Participação Das Comunidades Escolares Por Meio De Eleições Democráticas.	Assegurar, No Prazo De Três Anos, Condições, Para A Efetivação Da Gestão Democrática Da Educação, Pôr Da Participação Direta Da Comunidade Escolar Na Eleição De Gestores, Associada A Critérios Técnicos De Mérito E Desempenho Previsto No Plano De Carreira E Avaliação Escrita Individual, No Âmbito Das Escolas Públicas Mocajubense
19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamenta a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de	19.1 – Formação continuada de conselheiros: consolida programas formativos para os vários conselhos (educação, Fundeb etc.), assegurando bandeira técnica para atuação responsável;	19.1 – Criar e fortalecer, no âmbito das escolas públicas, Conselhos Escolares consultivos e deliberativos, fiscalizador, normativo para que a gestão escolar seja realizada de forma participativa;	10.1 - Desenvolver medidas que viabilizem a eleição direta para escolha de diretores de escola com ampla participação da comunidade escolar no prazo máximo de 02 anos da vigência do plano:	19.1 - Criar a comissão municipal, formada pelos representantes do SME e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará para acompanhar a implementação da Lei municipal que regulamentará os critérios técnicos para a eleição dos diretores das Unidades Escolares.

mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;				
19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;	19.2 – Fóruns estaduais/municipais: estimula fóruns permanentes como instâncias de gestão colegiada, coerente com o PNE;	19.2 – Garantir que a implementação dos conselhos escolares seja com a participação do corpo docente, discente, de funcionários e da comunidade, critérios a serem cumpridos;	10.2 -Criar a agenda de discussão e debates sobre a criação de conselhos escolares e que ajudem a debater a vigência do plano de educação nas escolas, garantindo a formação para os conselheiros nos próprios distritos.	19.2 - Estabelecer cooperação técnica com o Estado, definida por instrumentos legais que explicitem claramente os objetivos comuns no atendimento da escolarização básica, para o ensino infantil e fundamental, na qualidade do ensino e na gestão democrática.
19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;	19.3 – Grêmios e APAEs: reforça articulação entre associações e conselhos escolares, garantindo espaços adequados;	19.3 – Garantir, a partir da aprovação deste plano, os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos	10.3 - Criar as condições favoráveis para elaboração coletiva e a efetivação do projeto político pedagógico para que possa estabelecer caráter de formulação criativa e avaliadora das ações da escola;	19.3 - Estabelecer regras para o regime de colaboração para tratar da Gestão da Educação Pública, orientado pelos princípios de democratização e cooperação, de modo a assegurar a participação dos diferentes segmentos das instituições educacionais no desenvolvimento de suas políticas, observando-se os seguintes critérios: tratamento diferenciado para população predominantemente rural; programa de transporte escolar com critérios comuns, aplicando as normas de segurança

		(às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; Prefeitura Municipal de Baião Secretaria Municipal de Educação.		vigentes.
19.4) estimular, em todas as redes de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;	19.4 – Conselho escolar e municipal fortalecidos: promove autonomia operativa desses conselhos, com formação e estrutura garantida;	19.4 – Estimular, na rede de Educação Básica, a constituição de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;	10.4- Criar no ano de 2015 uma lei municipal que regulamente os conselhos escolares:	19.4 - Construir e equipar a casa dos conselhos relacionados com a educação para a socialização de informações e a descentralização das tomadas de decisões a respeito da Educação Básica, contribuindo assim, para o fortalecimento do controle social.
19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização	19.5 – Participação no PPP e avaliação: assegura envolvimento amplo de comunidade, totalizando setores da escola, inclusive funcionários e familiares;	19.5 – Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselho municipal de educação, como instrumentos de participação e fiscalização	10.5- Criar no ano de 2015 uma lei modificativa em substituição a lei (016/98) que regularmente o Conselho Municipal de Educação;	19.5 - Garantir representação paritária (movimentos sociais e governo) nas discussões decisórias de políticas públicas educacionais do município, reconhecendo a pluralidade de saberes de modo a refletir a diversidade dos agentes e sujeitos políticos do campo educacional.

na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;		na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;		
19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;	19.6 – Autonomia das escolas: reforça autonomia com base nos referidos critérios;	19.6 – Incentivar a participação e a consulta de trabalhadores da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;	10.6- Criação do Sistema Municipal de Educação até 2015;	19.6 - Criar e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento do conselho municipal de educação, conselhos escolares ou equivalentes, conselhos de acompanhamento e controle do FUNDEB e da Alimentação Escolar, com representação dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas.
19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;	19.7 – Programas para diretores: apoia formação de gestores e adoção de critérios para seleção;	19.7 – Legitimar e garantir processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;	10.7- Assegurar a criação e efetivação do Grêmio estudantil das escolas Municipais	19.7 - Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas: conselhos escolares, grêmios estudantis ou outra forma de organização dos estudantes, conselhos municipais de educação, criando estruturas para o funcionamento, bem como, o incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parceria com universidades, Programa de Formação pela Escola ou centros de estudos e de formação política e do Programa Nacional de Educação Fiscal.
19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento	19.8 – Integração ao SNE: promove sistemática de colaboração federativa por meio de debates e simulações estruturais;	19.8 – Legitimar e garantir a autonomia através da participação democrática por meio da escolha de diretores, vice-diretores com eleição direta para a referida escolha;	10.8- Assegurar recursos humanos para fazer a adesão dos Programas e Projetos do Governo Federal e de outras agências financiadoras em parceria com as coordenações pedagógicas	19.8 - Criar uma rede de comunicação e acompanhamento contínuos entre unidades escolares, unidades administrativas centrais e descentralizadas e os conselhos educacionais, assim como a criação de um espaço virtual, que busque a articulação e racionalização dos trabalhos de cada setor e efetivando a

dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.			das escolas.	cooperação entre as esferas públicas.
	19.9 – EJA e educação prisional: estende participação democrática a contextos formais e não formais, com atenção a populações vulneráveis;	19.9 – Implantar, a partir da aprovação deste plano, programas de formação continuada para membros de conselhos, diretores, vice-diretores, coordenadores e técnicos da secretaria municipal da educação.	10.9 -Assegurar normas para a construção e desativação de prédios escolares:	19.9 - Criar as condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, estabelecendo cronograma e materiais destinados a essas atividades que envolvem a Secretaria Municipal de Educação e as escolas.
	19.10 – Observatório: mecanismo claro de monitoramento, com transparência pública;	19.10 – Solicitar à Secretaria de Educação a formação para novos conselheiros.	10.10 - Assegurar a renlização de Conferências Distritais e Municipais de Educação de 02 (dois) em 02 (dois) anos, dando conhecimento das propostas com antecedência:	19.10 - Instituir a eleição direta para o cargo de gestor das escolas públicas da rede municipal, promovendo as condições para a efetiva participação das comunidades escolares, tendo em vista, o cronograma e o regulamento da Secretaria.
	19.11 – Controle social: expande o acompanhamento por conselhos e fóruns durante todo o decênio.	19.11 – Constituir os Conselhos de Classe como instrumentos de acompanhamento de desempenho escolar dos discentes e reflexão da metodologia utilizada em sala de aula.	10.11 - Assegurar recursos humanos e financeiros para formação de conselheiros Municipais e escolares;	19.11 - Garantir formação continuada sobre as dimensões financeira, pedagógica, fiscal e contábil, institucional e administrativa para professores, gestores, supervisores escolares e demais profissionais da escola, a fim de garantir a efetivação da gestão democrática na rede Municipal.
	19.12 – Sistema online de informação: moderniza o fluxo de dados, assegurando visibilidade em tempo real;	19.12 – Incentivar e Constituir os Conselhos de Classe como instrumentos de acompanhamento de desempenho escolar dos discentes e reflexão da metodologia utilizada em sala de aula.	10.12 -Garantir a seleção de profissionais temporários como: monitores, facilitadores por meio do conselho escolar;	19.12 - Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas.

	19.13 – Eleição direta de diretores; normatiza a escolha democrática, concretizando dispositivo previsto no PNE.	19.13 – Implantar, a partir da aprovação desse plano, programas de formação continuada para professores e pessoal de apoio das escolas da rede municipal de ensino.	10.13 -Assegurar a lei que proíbe celular na dependência da escola;	19.13 - Regularizar a organização e o funcionamento das escolas da Educação Básica inclusive as escolas do campo, considerando suas especificidades.
			10.14 -Garantir a padronização do uniforme nas escolas da rede municipal;	19.14 - Garantir o funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de Educação Básica.
			10.15 - Garantir e assegurar técnicos especializados na escola tais como: auxiliar de bibliotecário, psicopedagogo, psicólogo, assistente social e nutricionista	19.15 - Fortalecer a gestão escolar com aporte técnico e formativo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, para que possa gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros da escola, garantindo a participação da comunidade escolar na definição das ações do plano de aplicação dos recursos e no controle social, visando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática.
				19.16 - Fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas que atendem jovens e adultos, a partir da realização de assembleias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares, bem como, criando as condições para participação em conselhos escolares ou similares.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PNE, PEE-PA e PMEs de Baião, Cameté e Mocajuba.

4.1 Análise das estratégias presentes na Meta 19

A partir desse quadro, percebemos que a análise da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) e suas correspondências no Plano Estadual de Educação do Pará (PEE-PA) e nos Planos Municipais de Educação de Baião, Cametá e Mocajuba evidenciam tanto similitudes estruturais quanto distinções importantes que refletem os diferentes níveis de responsabilidade, autonomia e realidade institucional de cada ente federado.

Assim, para a análise das metas e estratégias voltadas à gestão democrática da educação, é necessário compreender que tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) quanto o Plano Estadual e os Municipais partem de um princípio comum: a escola pública deve ser um espaço de participação, diálogo e corresponsabilidade entre Estado e sociedade. Nesse sentido, a Meta 19 do PNE, replicada e adaptada nos planos estaduais e municipais, tem como finalidade assegurar, em prazos definidos, as condições para que a gestão educacional seja efetivada de forma democrática, associando critérios técnicos de mérito e desempenho à participação ativa da comunidade escolar.

Essa proposta reflete um movimento histórico de democratização da educação brasileira, em que a descentralização das decisões e o fortalecimento dos mecanismos colegiados (como conselhos, fóruns e grêmios) se tornam fundamentais para garantir transparência, legitimidade e qualidade no processo educativo. Ao analisar os diferentes planos acima, torna-se possível identificar aproximações significativas entre suas estratégias, evidenciando tanto a coerência com o marco legal nacional quanto a adaptação às necessidades e realidades locais.

A efetivação da gestão democrática prevista pela Meta 19 do PNE e pelas correspondentes disposições estaduais e municipais não ocorre apenas por decreto: trata-se de um processo político-institucional complexo, que depende da conjugação de normas, recursos, capacidades técnicas e mudanças culturais nas escolas e comunidades. Esse processo se dá, em primeiro lugar, por meio do marco legal e normativo, que orienta a aprovação de leis e normas locais para operacionalizar dispositivos como eleições de diretores e funcionamento de conselhos escolares. Em seguida, entram em cena os mecanismos participativos, como conselhos de educação, fóruns, grêmios estudantis e conselhos escolares, que institucionalizam a presença da comunidade no processo decisório. A escolha de gestores, quando realizada por meio de modelos híbridos que combinam eleição direta com critérios técnicos, reflete a tentativa de conciliar representatividade com competência administrativa. Além disso, programas de formação continuada para conselheiros e gestores, bem como a alocação de recursos e apoio técnico, são fundamentais para qualificar a participação e evitar que ela se restrinja ao cumprimento de formalidades.

A participação pode transformar-se em mero ritual, em simples fachada democrática, quando os mecanismos instituídos não garantem efetiva interferência dos sujeitos nas decisões fundamentais da escola. Nesses casos, conselhos e eleições acabam legitimando decisões previamente tomadas, sem alterar a estrutura de poder existente. (PARO, 2001, p. 101).

O autor problematiza uma questão central da gestão democrática onde, alerta que a simples existência de instâncias participativas como conselhos escolares, assembleias ou eleições para cargos de gestão não garante, por si só, a democratização das relações de poder no interior da escola.

Quando os sujeitos da comunidade escolar (professores, estudantes, famílias e funcionários) são chamados a participar apenas para referendar decisões já definidas, a participação perde seu caráter emancipatório e transforma-se em um ritual burocrático. Nessa lógica, os mecanismos democráticos funcionam mais como uma fachada simbólica de democracia do que como espaços reais de deliberação, escuta e construção coletiva. Assim, a participação deixa de ser um instrumento de transformação e passa a legitimar a manutenção de estruturas hierárquicas e centralizadoras.

Paro também chama atenção para o risco de se reduzir a democracia escolar a procedimentos técnicos, descolados do debate político e pedagógico. A verdadeira participação implica interferência concreta nas decisões fundamentais da escola, como a definição do projeto político-pedagógico, a gestão dos recursos, a organização do trabalho pedagógico e as prioridades educacionais. Sem essa possibilidade de intervenção, os sujeitos permanecem como espectadores de um processo que deveria ser coletivo.

Nesse sentido, a reflexão de Paro convida a repensar a gestão escolar para além da legalidade dos mecanismos participativos, enfatizando a necessidade de uma cultura democrática, baseada no diálogo, na transparência e na corresponsabilidade. A participação efetiva exige condições reais de escuta, formação política dos sujeitos e disposição institucional para compartilhar o poder, reconhecendo a escola como um espaço público de construção democrática e não apenas de reprodução de decisões impostas.

Conciliar mérito técnico e participação democrática exige transparência nos critérios de seleção, modelos híbridos que unam eleição e avaliação técnica, bem como garantias de imparcialidade nos processos. Para enfrentar as fragilidades, algumas estratégias se mostram necessárias: vincular repasses de recursos à implementação efetiva da gestão democrática; oferecer programas de formação em cascata para lideranças; adotar protocolos obrigatórios de transparência; realizar planos pilotos antes de ampliar mudanças; e criar mecanismos legais que garantam a continuidade das práticas mesmo em contextos de alternância política. Indicadores

como a porcentagem de escolas com diretores escolhidos por processos normatizados, o número de reuniões de conselhos escolares, a carga de formação oferecida a conselheiros e gestores, e a existência de sistemas de informação pública sobre orçamento e planejamento pedagógico podem ajudar a medir a efetividade das ações. No entanto, a distância entre a prescrição normativa e a prática cotidiana só é superada quando se articulam financiamento sustentável, formação contínua e mecanismos claros de monitoramento. Sem isso, há o risco de perpetuar formalismos e desigualdades; com essas condições, a gestão democrática pode, de fato, transformar a escola em um espaço de cidadania, transparência e corresponsabilidade social.

A gestão democrática da educação tem se consolidado como um princípio norteador das políticas educacionais brasileiras, destacando-se nos Planos Municipais de Educação (PMEs) como instrumento de planejamento, organização e controle social do sistema educacional. Nos municípios de Cametá, Baião e Mocajuba, essa abordagem se manifesta na busca por uma participação efetiva da comunidade escolar, órgãos de controle social e sociedade civil na definição das metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação. O Plano Nacional de Educação estabelece como meta assegurar, no prazo de dois anos, a efetivação da gestão democrática da educação pública, associando-a a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como à consulta pública à comunidade escolar. Além disso, prevê o aporte de recursos e apoio técnico da União, como forma de garantir que essa meta seja cumprida de forma equitativa entre os entes federativos. Esse texto-base nacional funciona como referência obrigatória para os demais planos, orientando o planejamento educacional em todas as esferas.

O Plano Estadual de Educação do Pará reproduz fielmente o conteúdo da Meta 19 do Plano Nacional, com exceção da parte final referente ao apoio técnico e financeiro da União. Essa omissão é coerente com o âmbito estadual, visto que o estado não tem competência para dispor sobre os recursos federais, mas sim para assegurar suas próprias condições de execução da gestão democrática.

O Plano Municipal de Educação de Baião também segue de forma bastante próxima o texto do PNE. Estabelece o mesmo prazo de dois anos (até o final de 2023), mantém os critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar; além disso, adaptando-os ao seu nível de gestão, indica que o apoio técnico e os recursos necessários devem ser fornecidos pelo próprio município. Essa adaptação demonstra coerência com as diretrizes superiores, mas também revela o desafio de implementação no nível local, sobretudo, diante das limitações técnicas e financeiras que muitos municípios enfrentam.

Por sua vez, o Plano Municipal de Educação de Cametá apresenta a discussão sobre gestão democrática sob uma perspectiva mais institucionalizada, embora deslocada para a Meta

10, intitulada "Democratizar as Ações Educacionais". O texto destaca a necessidade de uma lei municipal específica, que regule a gestão democrática, enfatizando a prevalência de decisões colegiadas e a adoção de eleições democráticas para as funções de direção escolar, conjugando o desempenho pedagógico com a participação da comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que esse plano avança qualitativamente, ao prever mecanismos mais concretos de democratização, como eleições diretas e decisões colegiadas, ele não especifica prazos nem prevê apoio técnico ou financeiro, o que fragiliza a efetividade de sua proposta.

Já o Plano Municipal de Educação de Mocajuba apresenta uma formulação mais detalhada. Estabelece um prazo de três anos, superior ao dos demais documentos, para a efetivação da gestão democrática. Sua proposta inclui a participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, além da associação a critérios de mérito e desempenho definidos no plano de carreira e por meio de avaliação escrita individual. Este último elemento indica um esforço em alinhar a política de gestão democrática com a política de valorização profissional e de avaliação, o que representa um diferencial relevante. No entanto, como os demais planos municipais, não há menção explícita a recursos financeiros nem a instrumentos legais que garantam a aplicação prática da meta.

Ao examinar os documentos, é possível observar que há consistência conceitual entre o Plano Nacional, o Plano Estadual e o Plano Municipal de Baião, que mantêm praticamente a mesma formulação da meta. No entanto, as propostas de Cametá e Mocajuba se diferenciam por adotarem estratégias mais específicas e, em certa medida, mais ousadas no que tange à participação democrática da comunidade escolar e à vinculação com mecanismos de avaliação e normatização local. Essas distinções podem ser explicadas pela autonomia política e administrativa dos municípios, que têm a prerrogativa de adaptar as metas às suas realidades sociais, históricas e institucionais, embora essa liberdade também dependa da capacidade técnica local para implementação efetiva.

Além disso, materializa-se a ausência ou a presença de certos elementos, como prazos definidos, previsão de recursos ou exigência de legislação municipal, com diferentes estágios de maturidade institucional e de compromisso político com a gestão democrática. Municípios com histórico mais consolidado de participação social, como Cametá, tendem a valorizar mecanismos como eleições diretas e decisões colegiadas. Outros, como Mocajuba, demonstram preocupação com a qualificação técnica da gestão, ao relacionar a eleição de gestores com avaliação escrita e plano de carreira.

Em síntese, os documentos analisados refletem uma coerência geral em torno da importância da gestão democrática como princípio orientador da educação pública, mas

também revelam variações determinadas pelas especificidades federativas, pela capacidade de regulamentação local e pela vontade política de transformar essa diretriz legal em prática efetiva. A gestão democrática exige não apenas a normatização dos processos, mas o desenvolvimento de uma cultura institucional participativa e crítica. Vitor Paro (2001) reforça que a participação da comunidade na gestão da escola é um direito político que não pode ser tratado como concessão. Assim, mais do que dispositivos formais, a efetivação da Meta 19 em seus diferentes níveis depende do compromisso real com uma educação pública construída com a participação ativa de todos os seus sujeitos.

4.1.1 Estratégia 19.1 / 10.1

A análise comparativa da estratégia 19.1, presente no PNE, PEE e PMES de Baião, Cametá e Mocajuba, revela diferentes abordagens em relação à efetivação da gestão democrática da educação, com ênfase nas formas de escolha de diretores, participação da comunidade escolar, institucionalização por meio de legislação específica, fortalecimento dos conselhos escolares e definição de prazos. Embora todos os documentos dialoguem com o espírito da Meta 19 do Plano Nacional de Educação, que prevê a associação entre critérios técnicos de mérito e desempenho, e a participação da comunidade escolar na nomeação de diretores, bem como a regulamentação por legislação local, suas formulações apresentam diferenças relevantes em termos de estrutura, prioridade e profundidade.

No Plano Nacional de Educação, a estratégia 19.1 propõe que a União priorize o repasse de transferências voluntárias para os entes federados que aprovarem legislação específica regulamentando a gestão democrática. Essa legislação deve considerar tanto critérios técnicos de mérito e desempenho quanto a participação da comunidade escolar nos processos de nomeação de diretores. O texto estabelece:

Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Essa diretriz nacional atua como mecanismo de indução, vinculando o financiamento à adoção de práticas democráticas e técnicas, promovendo, assim, uma articulação entre qualidade na gestão e participação popular.

O Plano Estadual de Educação do Pará, por sua vez, apresenta uma estratégia 19.1

voltada à formação continuada de conselheiros, incluindo membros dos conselhos de educação, Fundeb e outros, com o objetivo de assegurar base técnica para uma atuação responsável. O documento expressa: “Formação continuada de conselheiros: consolida programas formativos para os vários conselhos (educação, Fundeb etc.), assegurando bandeira técnica para atuação responsável” (Pará, 2015). Nesse caso, a estratégia estadual não aborda diretamente a questão da escolha dos diretores nem os critérios de mérito e desempenho, concentrando-se no fortalecimento das instâncias de controle e gestão participativa, o que revela uma compreensão mais institucional da gestão democrática, centrada nos conselhos como espaços legítimos de mediação e deliberação.

O município de Baião adota uma abordagem que se aproxima da lógica do Plano Nacional, ao prever, em sua estratégia 19.1, a criação de uma comissão municipal composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará. Essa comissão teria como finalidade acompanhar a implementação da lei municipal que regulamentará os critérios técnicos para a eleição dos diretores das unidades escolares. O texto é claro:

Criar a comissão municipal, formada pelos representantes do SME e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará para acompanhar a implementação da Lei municipal que regulamentará os critérios técnicos para a eleição dos diretores das Unidades Escolares (Baião, 2015).

A proposta de Baião destaca-se por reconhecer a necessidade de uma legislação específica que regule a escolha dos gestores escolares com base em critérios de mérito e desempenho, além de instituir uma instância institucional para acompanhar esse processo. No entanto, o plano municipal não define prazo para a efetivação da proposta.

Já Cametá trata da gestão democrática na estratégia 10.1, demonstrando certa despadronização em relação aos demais planos. Essa estratégia propõe o desenvolvimento de medidas que viabilizem a eleição direta para diretores escolares, com ampla participação da comunidade escolar, estabelecendo o prazo de dois anos a partir da vigência do plano para sua implementação. O documento afirma: “Desenvolver medidas que viabilizem a eleição direta para escolha de diretores de escola com ampla participação da comunidade escolar no prazo máximo de 02 anos da vigência do plano” (Cametá, 2020). Embora não mencione expressamente os critérios técnicos de mérito e desempenho nem a regulamentação por lei específica, o plano cametaense apresenta um avanço significativo ao estabelecer um prazo claro, sobretudo, ao assumir o compromisso com a participação direta da comunidade na escolha dos gestores escolares, valorizando o princípio da democracia interna nas escolas.

O município de Mocajuba, por sua vez, adota uma estratégia 19.1 que se concentra na criação e fortalecimento dos Conselhos Escolares no âmbito das escolas públicas, com funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e normativa, com o objetivo de assegurar uma gestão escolar participativa. O plano prevê: “Criar e fortalecer, no âmbito das escolas públicas, Conselhos Escolares consultivos e deliberativos, fiscalizador, normativo para que a gestão escolar seja realizada de forma participativa” (Mocajuba, 2015). Embora essa proposta reforce a importância do controle social e da participação da comunidade escolar nos processos decisórios, o plano não menciona a escolha de diretores, critérios de mérito e desempenho, nem a existência de uma legislação municipal que regule o tema. Também não há definição de prazos para a implementação da estratégia.

Comparando ponto a ponto, observa-se que, no que diz respeito à nomeação de diretores com base em critérios técnicos de mérito e desempenho, apenas o PNE e o PME de Baião abordam explicitamente esse elemento. Cametá prioriza a eleição direta como expressão de participação democrática, enquanto Mocajuba e o PEE silenciam sobre essa dimensão. Quanto à participação da comunidade escolar, o PNE e os PMEs de Cametá e Mocajuba a valorizam diretamente, seja no processo eleitoral, seja por meio dos conselhos escolares. Baião menciona a participação institucionalizada por meio da comissão representativa. O PEE-PA, embora não trate da escolha de diretores, reforça a formação dos conselheiros como meio de qualificar a participação.

No que tange à existência de legislação específica, o PNE e o PME de Baião se destacam ao condicionar a efetivação da gestão democrática à normatização local. Cametá faz referência à necessidade de uma lei municipal em outra parte de seu plano, mas não o faz na estratégia 10.1. O PME de Mocajuba e o PEE-PA não mencionam esse aspecto, o que pode comprometer a institucionalização do processo. Em relação às instâncias de acompanhamento e controle social, o estado do Pará e o município de Mocajuba fortalecem os conselhos de educação, incluindo o Conselho Estadual de Educação, os Conselhos Municipais de Educação, os Conselhos de Alimentação Escolar, os Conselhos de Fundos Municipais de Educação e outras instâncias de participação social vinculadas a programas educacionais específicos. Esses conselhos atuam na regulamentação, fiscalização e acompanhamento das políticas públicas educacionais, garantindo a participação da comunidade na definição e monitoramento de diretrizes pedagógicas, na gestão dos recursos e na melhoria da qualidade da educação, sendo fundamentais para a gestão democrática. Nessa esteira, Baião cria uma comissão específica com representações da gestão e dos trabalhadores da educação. Cametá, nessa estratégia, não apresenta instâncias de acompanhamento.

Por fim, quanto à definição de prazos, Cametá é o único que estabelece um horizonte temporal claro: dois anos para viabilizar a eleição direta de diretores. Os demais planos – PNE, PEE e PME de Baião e Mocajuba – não apresentam prazos específicos nesta estratégia, algo que pode dificultar o monitoramento e a avaliação das metas.

As diferenças encontradas entre os documentos podem ser explicadas por diversos fatores, como o nível de autonomia federativa, a capacidade institucional dos entes, a maturidade das práticas participativas locais e o grau de articulação entre gestão democrática e políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Os municípios, por sua vez, enfrentam desafios distintos no que se refere à regulamentação, financiamento e estrutura de acompanhamento das políticas educacionais. Dessa forma, a análise da estratégia 19.1 nos diferentes planos evidencia não apenas o compromisso com a gestão democrática da educação, mas também os limites e possibilidades de sua concretização no contexto do estado do Pará e de seus municípios.

4.1.2 Estratégia 19.2 / 10.2

A estratégia 19.2, prevista nos planos analisados, aborda a importância da consolidação de práticas de gestão democrática por meio do fortalecimento de conselhos escolares e colegiados de controle social. O Plano Nacional de Educação, em sua estratégia 19.2, estabelece a seguinte orientação:

Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (Brasil, 2014).

Essa formulação é a mais completa entre os documentos analisados, pois prevê não apenas a ampliação da formação dos conselheiros, mas também condições materiais e logísticas para o exercício pleno de suas atribuições. O texto reconhece que o bom funcionamento dos conselhos está diretamente relacionado à infraestrutura básica, à qualificação permanente dos seus membros e ao acesso aos meios necessários para a atuação junto às escolas.

O Plano Estadual de Educação do Pará apresenta, em sua estratégia 19.2, o seguinte enunciado: “Fóruns estaduais/municipais: estimula fóruns permanentes como instâncias de gestão colegiada, coerente com o PNE” (Pará, 2015). Embora alinhado ao princípio da gestão colegiada, o texto é mais genérico e não especifica que conselhos devem ser fortalecidos,

tampouco explicita a necessidade de garantir estrutura e formação aos membros desses fóruns. Ainda que valorize os espaços permanentes de deliberação coletiva, o PEE deixa lacunas em relação aos aspectos operacionais, o que pode comprometer a efetividade das ações.

Baião, por sua vez, define na estratégia 19.2 a seguinte proposta: “Garantir que a implementação dos conselhos escolares seja com a participação do corpo docente, discente, de funcionários e da comunidade, critérios a serem cumpridos” (Baião, 2015). Aqui, a ênfase recai sobre a composição representativa dos conselhos escolares, com a exigência de envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar. A estratégia representa um avanço ao garantir que os conselhos escolares tenham uma base democrática de fato, ainda que não contemple os aspectos estruturais nem os processos de formação técnica dos conselheiros.

O município de Cametá (2020) apresenta essa questão na estratégia 10.2, que afirma:

Criar a agenda de discussão e debates sobre a criação de conselhos escolares e que ajudem a debater a vigência do plano de educação nas escolas, garantindo a formação para os conselheiros nos próprios distritos.

Cametá destaca-se ao propor uma abordagem formativa e territorializada, com foco na descentralização dos processos de formação e no estímulo ao debate sobre a função dos conselhos escolares. A proposta valoriza o processo dialógico e a construção coletiva da gestão democrática, o que a torna uma das mais inovadoras entre os documentos analisados, mesmo que não contemple, como no nível nacional, questões materiais e de infraestrutura.

Já o município de Mocajuba apresenta a seguinte redação na estratégia 19.2:

Estabelecer cooperação técnica com o Estado, definida por instrumentos legais que explicitem claramente os objetivos comuns no atendimento da escolarização básica, para o ensino infantil e fundamental, na qualidade do ensino e na gestão democrática (Mocajuba, 2015).

Nesse caso, o foco desloca-se dos conselhos escolares propriamente ditos para uma articulação mais ampla com o Estado. Embora a gestão democrática seja mencionada como um dos objetivos da cooperação, não há referência direta à formação de conselheiros, à criação de fóruns ou ao fortalecimento de colegiados, o que indica uma abordagem institucional mais generalista e menos centrada nas instâncias participativas locais.

Comparando elemento por elemento, observa-se que o Plano Nacional é o único que prevê explicitamente a garantia de recursos financeiros, estrutura física e meios logísticos para o funcionamento dos conselhos. Isso demonstra um entendimento mais profundo sobre as condições necessárias para o fortalecimento do controle social. Em relação à formação de conselheiros, o PNE e o PME de Cametá apresentam diretrizes claras e objetivas, enquanto os

demais documentos não detalham ações formativas específicas. No tocante à composição representativa dos conselhos, Baião se destaca ao exigir a participação de docentes, discentes, funcionários/as e comunidade, assegurando a legitimidade dos espaços colegiados. Cametá também caminha nessa direção ao propor debates e formação em cada distrito. O PEE prioriza a existência de fóruns permanentes, mas sem clareza quanto à sua composição ou funcionamento. Mocajuba, por sua vez, adota um enfoque voltado à articulação técnica entre entes federativos, afastando-se do tema central da estratégia no PNE.

As distinções identificadas entre os documentos decorrem de fatores como o nível de detalhamento exigido em cada esfera, a capacidade técnica e política dos entes federativos e os contextos institucionais próprios de cada território. O Plano Nacional atua como diretriz estruturante e formativa, com potencial indutor das políticas locais. O estado e os municípios, ao interpretarem essas diretrizes, demonstram níveis variados de compromisso, prioridades e clareza conceitual. Enquanto alguns focam na construção coletiva e na formação descentralizada, como Cametá, outros assumem uma postura mais institucional e genérica, como Mocajuba e o PEE-PA.

Dessa forma, a análise da estratégia 19.2 revela que, embora todos os entes reconheçam, em alguma medida, a importância dos conselhos e fóruns na construção da gestão democrática da educação, somente alguns avançam no detalhamento das condições estruturais e formativas necessárias para sua efetiva consolidação. Essa diversidade de abordagens reforça a importância da articulação entre as políticas públicas nacionais e os contextos locais, respeitando a autonomia dos entes, mas garantindo a efetividade dos princípios democráticos no cotidiano escolar.

4.1.3 Estratégia 19.3 / 10.3

A análise da estratégia 19.3 em todos os planos analisados revela abordagens convergentes e divergentes sobre a coordenação das políticas educacionais, a articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e a estruturação dos espaços de participação e gestão democrática.

No Plano Nacional de Educação, a estratégia 19.3 incentiva os entes federados a instituírem fóruns permanentes de educação com a finalidade de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, além de acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos locais. O texto diz:

Incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação (Brasil, 2014, p. 000).

Essa diretriz demonstra uma preocupação clara com a institucionalização de espaços colegiados que promovam a articulação intergovernamental, o monitoramento das políticas e a ampliação da participação social.

No âmbito do PEE-PA, a estratégia 19.3 enfatiza a articulação entre associações e conselhos escolares, ressaltando a importância de garantir espaços adequados para grupos como grêmios estudantis e APAEs. O texto é o seguinte: “Grêmios e APAEs: reforça articulação entre associações e conselhos escolares, garantindo espaços adequados” (Pará, 2015). Essa formulação proporciona uma visão mais específica e local sobre os grupos organizados na comunidade escolar, reforçando o caráter inclusivo da gestão democrática e o reconhecimento da diversidade de atores no processo educacional.

No Plano Municipal de Educação de Baião, a estratégia 19.3 foca na capacitação dos conselheiros dos diversos conselhos de acompanhamento e controle social, bem como na garantia de infraestrutura e recursos para o bom desempenho de suas funções. O documento diz:

Garantir, a partir da aprovação deste plano, os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (Baião, 2015).

Esse enfoque mostra a preocupação municipal em fortalecer a capacidade técnica e estrutural dos conselhos, condição essencial para a efetiva participação e controle social.

Por sua vez, Cametá, na estratégia 10.3, direciona esforços para criar condições que viabilizem a elaboração coletiva e a efetivação do projeto político pedagógico, conferindo-lhe um caráter criativo e avaliador das ações escolares. O texto afirma: “Criar as condições favoráveis para elaboração coletiva e a efetivação do projeto político pedagógico para que possa estabelecer caráter de formulação criativa e avaliadora das ações da escola” (Cametá, 2020). Embora não trate diretamente dos fóruns permanentes ou da articulação interinstitucional, essa proposta valoriza a gestão democrática no âmbito interno das escolas, por meio da construção coletiva e contínua do projeto político pedagógico, elemento fundamental para a efetivação das políticas educacionais.

Por fim, o Plano Municipal de Mocajuba, na estratégia 19.3, propõe o estabelecimento de regras para o regime de colaboração, com o objetivo de tratar da gestão da educação pública baseada nos princípios da democratização e cooperação. O documento estipula:

Estabelecer regras para o regime de colaboração para tratar da Gestão da Educação Pública, orientado pelos princípios de democratização e cooperação, de modo a assegurar a participação dos diferentes segmentos das instituições educacionais no desenvolvimento de suas políticas, observando-se os seguintes critérios: tratamento diferenciado para população predominantemente rural; programa de transporte escolar com critérios comuns, aplicando as normas de segurança vigentes.

Assim, a estratégia tem um alcance mais amplo, destacando o regime de colaboração entre os entes e a necessidade de atender às especificidades locais, especialmente no que se refere às populações rurais, o que sinaliza um olhar para a diversidade territorial e social.

Comparando os elementos, verifica-se que o PNE e o PME de Baião apresentam um compromisso mais explícito com a institucionalização e o fortalecimento dos espaços de participação social por meio de fóruns permanentes e conselhos, enfatizando a formação e a infraestrutura necessárias para seu funcionamento. Sobre o PEE, embora não cite diretamente os fóruns permanentes de educação, vemos que valoriza a articulação entre associações e conselhos escolares, reforçando a inclusão dos diversos atores do processo educacional, porém, de forma mais específica e focalizada. O município de Cametá direciona a gestão democrática para o nível interno das escolas, destacando o projeto político pedagógico como instrumento de participação e avaliação. Mocajuba amplia o enfoque para o regime de colaboração entre entes federativos, com atenção às condições locais e sociais, como a população rural e o transporte escolar, o que demonstra uma abordagem mais administrativa e integrada das políticas.

As distinções observadas podem ser explicadas pela diversidade de atribuições, capacidades técnicas e contextos políticos entre os municípios, o estado e a esfera nacional. Enquanto o Plano Nacional atua como uma diretriz estruturante que visa coordenar e monitorar políticas em todo o país, os estados e municípios adaptam essas diretrizes às suas realidades e prioridades específicas. A ênfase em diferentes aspectos da gestão democrática, seja nos fóruns permanentes, nos conselhos, no projeto político pedagógico ou na cooperação interinstitucional, reflete a complexidade e a pluralidade de desafios para a efetivação dessa gestão em diferentes níveis e contextos.

Em resumo, a estratégia 19.3, embora comum a todos os planos, assume contornos distintos que revelam a amplitude da gestão democrática da educação. A efetividade dessas políticas depende da articulação entre o compromisso nacional de estabelecer diretrizes claras

e os esforços locais para implementar essas diretrizes de maneira contextualizada e participativa. Dessa forma, o fortalecimento dos fóruns permanentes, a capacitação e infraestrutura para os conselhos, a construção coletiva do projeto político pedagógico e a colaboração entre entes federativos são elementos complementares e essenciais para o avanço da gestão democrática no Brasil.

4.1.4 Estratégia 19.4 / 10.4

A análise da estratégia 19.4, presente no PNE, no PEE e nos PMEs de Baião, Cameté e Mocajuba, revela convergências e diferenças importantes quanto à forma de fortalecer a participação estudantil e familiar na gestão escolar, bem como a estruturação dos espaços destinados a essa participação. No Plano Nacional de Educação (PNE), a estratégia 19.4 tem como foco o estímulo à constituição e ao fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais em todas as redes de Educação Básica. O texto afirma:

Estimular, em todas as redes de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (Brasil, 2014).

Essa orientação demonstra uma preocupação abrangente com a criação de espaços democráticos de participação, garantindo que esses grupos tenham condições materiais e organizacionais para atuar e dialogar com os conselhos escolares, promovendo assim uma gestão mais participativa e integrada.

O PEE-PA apresenta a estratégia 19.4, com ênfase no fortalecimento dos conselhos escolares e municipais, promovendo sua autonomia operacional por meio da formação e da garantia de estrutura adequada. O enunciado é: “Conselho escolar e municipal fortalecidos: promove autonomia operativa desses conselhos, com formação e estrutura garantida”. Embora o texto não mencione diretamente os grêmios estudantis e associações de pais, reforça a importância da autonomia e das condições para o funcionamento dos conselhos, que são peças-chave na gestão democrática da educação, conectando-se assim à proposta nacional por meio do fortalecimento das instâncias colegiadas.

No Plano Municipal de Baião, a estratégia 19.4 segue praticamente a mesma linha do PNE, ao afirmar:

Estimular, na rede de Educação Básica, a constituição de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e

condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (Baião, 2015).

Essa correspondência literal demonstra a adesão fiel às diretrizes nacionais, refletindo um alinhamento claro com a política federal no que se refere à participação comunitária e estudantil na gestão escolar.

O município de Cametá (2020) aborda a temática de maneira um pouco distinta, inserindo-a na estratégia 10.4, que dispõe: “Criar no ano de 2015 uma lei municipal que regulamente os conselhos escolares”. Embora não trate explicitamente dos grêmios estudantis ou das associações de pais, o plano busca estabelecer um marco legal para a regulamentação dos conselhos escolares, o que pode favorecer, indiretamente, o fortalecimento dos espaços de participação mencionados nos demais planos. Essa proposta indica um passo inicial e formal para a consolidação da gestão democrática no município.

Por sua vez, Mocajuba, na estratégia 19.4, propõe:

Construir e equipar a casa dos conselhos relacionados com a educação para a socialização de informações e a descentralização das tomadas de decisões a respeito da Educação Básica, contribuindo assim, para o fortalecimento do controle social (Mocajuba, 2015).

Essa iniciativa destaca o aspecto material e físico da gestão democrática, valorizando a criação de um espaço próprio para os conselhos que permita o acesso à informação e facilite a participação coletiva nas decisões educacionais. Ainda que não cite diretamente grêmios ou associações de pais, o enfoque na infraestrutura para os conselhos traduz uma preocupação prática com a efetivação da participação social.

Comparando elemento por elemento, nota-se que o PNE e o PME de Baião apresentam uma concordância textual quase que integral, ambos enfatizando o estímulo à constituição e ao fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assim como a garantia de espaços adequados e articulação com os conselhos escolares. Esse alinhamento indica uma convergência forte entre o âmbito federal e o municipal no reconhecimento da importância da participação desses grupos no processo de gestão escolar. Apesar de o PEE não mencionar grêmios e associações de pais, reforça o fortalecimento dos conselhos escolares e municipais, sobretudo, por meio da autonomia, formação e estrutura, elementos essenciais para que esses conselhos possam cumprir seu papel de interlocução entre a comunidade escolar e a gestão. Essa ênfase mostra uma preocupação com a capacitação e a autonomia operacional, que são condições prévias para que a participação social seja efetiva.

Voltando a Cametá, o município privilegia a dimensão normativa e legal, ao propor a

criação de uma lei municipal para regulamentar os conselhos escolares. Essa abordagem sugere um estágio de organização institucional mais formal, que pode constituir a base para a implantação das práticas de participação previstas nos demais planos.

Já Mocajuba foca no aspecto estrutural e físico, investindo na construção e equipamento de uma casa dos conselhos, visando promover a socialização das informações e a descentralização das decisões. Existe uma preocupação concreta com as condições materiais para a gestão democrática, reconhecendo que a infraestrutura adequada é imprescindível para o funcionamento efetivo dos conselhos e demais instâncias participativas. As distinções entre os documentos refletem as especificidades institucionais, políticas e contextuais de cada ente federativo. Enquanto o PNE e o PME de Baião apresentam diretrizes claras e alinhadas quanto à participação estudantil e familiar, o PEE-PA destaca a formação e autonomia dos conselhos, Cametá prioriza o marco legal para regulamentação, ao passo que o PME de Mocajuba investe em infraestrutura física. Essas diferenças apontam para a complexidade da gestão democrática no Brasil, que requer adaptações às realidades locais sem perder o foco nos princípios de participação, autonomia e controle social.

Em síntese, apesar de a estratégia 19.4, presente em todos os planos, assumir diferentes contornos que refletem a diversidade das políticas públicas educacionais e os níveis de desenvolvimento da gestão democrática nos municípios, estado e esfera nacional, o fortalecimento dos grêmios estudantis, associações de pais, conselhos escolares, a regulamentação legal e a garantia de infraestrutura adequada são elementos complementares, que, quando articulados, contribuem significativamente para a efetivação da gestão democrática da Educação Básica no país.

4.1.5 Estratégia 19.5 / 10.5

Ao analisarmos as estratégias 19.5 de todos os planos aqui estudados, revela-se um compromisso comum com o fortalecimento dos conselhos escolares e municipais como instrumentos fundamentais de participação, fiscalização e gestão democrática da educação. Contudo, as estratégias apresentam variações em seus enfoques e níveis de detalhamento, o que reflete as especificidades institucionais e contextuais de cada ente federativo.

No Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, a estratégia 19.5 orienta para o estímulo à constituição e ao fortalecimento dos conselhos escolares e municipais de educação como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional. O texto destaca a importância de programas de formação de conselheiros e a garantia de condições para

o funcionamento autônomo desses colegiados. A redação demonstra um compromisso claro com a democratização da gestão por meio do empoderamento técnico e estrutural dos conselhos, ao apontar a necessidade de:

Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (Brasil, 2014).

No PEE-PA, a estratégia 19.5 ressalta a participação ampla da comunidade no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos processos avaliativos, incluindo todos os setores da escola, como funcionários e familiares. O texto afirma: “Participação no PPP e avaliação: assegura envolvimento amplo de comunidade, totalizando setores da escola, inclusive funcionários e familiares” (Pará, 2015). Ainda que não mencione diretamente a constituição e fortalecimento formal dos conselhos escolares e municipais, destaca a importância da participação coletiva e integrada como elemento central da gestão democrática, vinculando-se aos princípios da estratégia nacional.

No município de Baião, a estratégia 19.5 replica praticamente *ipsis litteris* a redação do PNE, reafirmando o estímulo à constituição e fortalecimento dos conselhos escolares e do conselho municipal de educação, incluindo a formação de conselheiros e a garantia de funcionamento autônomo. O documento expressa:

Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselho municipal de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (Baião, 2015).

Essa correspondência textual indica a fidelidade do município às diretrizes nacionais, reforçando seu compromisso com a gestão democrática.

Enquanto isso, Cametá, na estratégia 10.5, propõe a criação de uma lei modificativa para substituir a legislação vigente que regula o Conselho Municipal de Educação. A redação é: “Criar no ano de 2015 uma lei modificativa em substituição à lei (016/98) que regularmente o Conselho Municipal de Educação” (Baião, 2015). Essa estratégia demonstra uma preocupação com a atualização e adequação do marco legal municipal para fortalecer o funcionamento do conselho, configurando um passo importante para garantir sua legitimidade e efetividade.

Por fim, Mocajuba destaca, em sua estratégia 19.5, a garantia de representação paritária nas discussões decisórias de políticas públicas educacionais, envolvendo movimentos sociais e

governo, e reconhecendo a pluralidade de saberes que refletem a diversidade dos agentes e sujeitos políticos do campo educacional. O texto diz:

Garantir representação paritária (movimentos sociais e governo) nas discussões decisórias de políticas públicas educacionais do município, reconhecendo a pluralidade de saberes de modo a refletir a diversidade dos agentes e sujeitos políticos do campo educacional (Mocajuba, 2015).

Tem-se aí uma dimensão política e social da gestão democrática, focada na legitimidade e na diversidade das representações, além da participação formal.

Comparando os elementos, nota-se que o PNE e o PME de Baião apresentam uma sintonia muito próxima, com ênfase na constituição, fortalecimento, formação e autonomia dos conselhos escolares e municipais. O estado do Pará destaca a participação ampla da comunidade escolar, enfatizando um conceito inclusivo e integrado, ainda que não trate explicitamente dos conselhos como instâncias formais. Cametá atua na esfera normativa, buscando atualizar o arcabouço legal para garantir maior efetividade ao conselho municipal, demonstrando preocupação com a institucionalização da gestão democrática. Mocajuba foca na dimensão representativa e na paridade entre diferentes segmentos sociais, valorizando a pluralidade e a legitimidade das decisões políticas educacionais.

As distinções refletem os diferentes níveis de desenvolvimento e prioridades dos entes federados em relação à gestão democrática da educação. O PNE oferece uma orientação abrangente e estruturante, enquanto os estados e municípios adaptam essas diretrizes conforme suas condições técnicas, políticas e legais. A diversidade de abordagens reforça a complexidade do tema e a necessidade de articulação entre os níveis de governo para garantir a efetividade dos conselhos como espaços de controle social e participação comunitária. Em síntese, a estratégia 19.5, embora comum a todos os Planos, assume contornos peculiares em cada esfera, destacando a importância do fortalecimento institucional, da formação, da autonomia, da participação integrada e da representatividade plural na gestão democrática da Educação Básica. O avanço na consolidação desses elementos é fundamental para assegurar que os conselhos desempenhem seu papel como instrumentos efetivos de participação, fiscalização e construção coletiva das políticas educacionais.

4.1.6 Estratégia 19.6 / 10.6

Na estratégia 19.6, presente em todos os planos, há um consenso sobre a importância da participação ampla e democrática dos profissionais da educação, alunos, familiares e demais

atores escolares nos processos decisórios relativos ao projeto político-pedagógico, currículo, gestão e avaliação escolar. No entanto, os documentos apresentam diferenças significativas no detalhamento das ações e no foco das medidas propostas, refletindo contextos institucionais e prioridades locais distintas.

O Plano Nacional de Educação estabelece a seguinte diretriz na estratégia 19.6:

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

Esta formulação demonstra um compromisso abrangente com a democratização dos processos pedagógicos e administrativos, garantindo que todos os segmentos da comunidade escolar possam contribuir ativamente nas decisões, incluindo a avaliação dos profissionais da educação.

No Plano Estadual de Educação do Pará, a estratégia 19.6 é resumida com ênfase na autonomia das escolas, conforme o enunciado: “Autonomia das escolas: reforça autonomia com base nos referidos critérios” (Pará, 2015). Embora o texto seja mais sucinto, ele está alinhado ao princípio da gestão democrática, destacando que a autonomia escolar deve se fundamentar na participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, conforme preconizado no PNE.

Em Baião, a estratégia 19.6 repete quase integralmente a redação do PNE, expressando:

Incentivar a participação e a consulta de trabalhadores da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

Essa correspondência textual indica uma adoção direta das diretrizes nacionais, demonstrando o compromisso municipal com a efetivação da gestão participativa e inclusiva.

Cametá, na estratégia 10.6, aborda a temática de forma mais institucional, ao prever a criação do Sistema Municipal de Educação até 2015. A citação é: “Criação do Sistema Municipal de Educação até 2015” (Cametá, 2020). Apesar de não tratar diretamente da participação na formulação dos documentos escolares, essa iniciativa institucional pode proporcionar o ambiente organizacional e normativo necessário para fortalecer os processos participativos previstos nos demais planos.

Já Mocajuba, na estratégia 19.6, propõe a criação ou consolidação de fóruns consultivos e deliberativos para fortalecer o conselho municipal de educação, os conselhos escolares e outros colegiados relacionados, com a participação representativa dos diversos setores

envolvidos na educação. O texto expressa:

Criar e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento do conselho municipal de educação, conselhos escolares ou equivalentes, conselhos de acompanhamento e controle do FUNDEB e da Alimentação Escolar, com representação dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas (Mocajuba, 2015).

Essa proposta reforça a importância dos espaços coletivos de participação e controle social como instrumentos essenciais para a gestão democrática, destacando a representatividade e a pluralidade dos atores.

Ao fazer a reflexão dos elementos, observa-se que o PNE e o PME de Baião apresentam uma sintonia próxima, priorizando a participação efetiva dos profissionais, alunos e familiares nos processos pedagógicos e administrativos da escola, inclusive na avaliação dos docentes e gestores. O estado do Pará destaca a autonomia escolar, conceito que se relaciona diretamente à participação prevista no PNE, porém, com menos detalhamento. O município de Cametá foca na estruturação institucional, com a criação do Sistema Municipal de Educação, que pode fornecer a base para implementar processos participativos. Enquanto Mocajuba direciona sua estratégia para o fortalecimento dos fóruns e conselhos, enfatizando a representatividade e o caráter deliberativo dessas instâncias.

As diferenças nos enfoques e detalhamentos refletem as diversidades de contextos, capacidades e prioridades de cada ente federativo. Enquanto o PNE oferece diretrizes amplas e detalhadas para a participação democrática na gestão escolar, os municípios e o estado adaptam essas orientações às suas realidades, seja por meio da institucionalização, do fortalecimento de conselhos, da promoção da autonomia ou da estruturação do sistema educacional.

Em síntese, a estratégia 19.6, presente em todos os planos, reforça a centralidade da participação coletiva na gestão da Educação Básica, seja na formulação dos projetos político-pedagógicos, na construção curricular, no plano de gestão ou na avaliação dos profissionais. O fortalecimento dos conselhos, a autonomia escolar, a institucionalização do sistema municipal e a criação de fóruns consultivos e deliberativos são componentes complementares que, articulados, contribuem para o avanço da gestão democrática e participativa no âmbito municipal, estadual e nacional.

4.1.7 Estratégia 19.7 / 10.7

A análise da estratégia 19.7 apresenta um consenso quanto à importância de garantir

autonomia pedagógica, administrativa e financeira às instituições de ensino, além de fortalecer os processos democráticos internos por meio de conselhos, grêmios e formação de lideranças. No entanto, cada documento (nacional, estadual e municipais) apresenta enfoques e níveis de detalhamento distintos, que refletem as prioridades e realidades institucionais de cada ente federativo.

No PNE, a estratégia 19.7 busca favorecer os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino. O texto é claro: “Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 2014). Essa diretriz expressa o compromisso com a descentralização das decisões e a valorização da capacidade de autogestão das escolas, condição fundamental para a efetivação da gestão democrática.

O PEE-PA, na mesma estratégia, enfatiza o apoio à formação de gestores e a adoção de critérios para seleção, como forma de legitimar e garantir esses processos de autonomia. O enunciado afirma: “Programas para diretores: apoia formação de gestores e adoção de critérios para seleção” (Pará, 2015). Essa abordagem indica que o fortalecimento da autonomia está associado à qualificação técnica dos gestores e à aplicação de critérios objetivos para sua escolha, buscando a profissionalização da gestão escolar.

Em Baião, a estratégia 19.7 reitera o compromisso com a legitimação e garantia da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, com a seguinte redação: “Legitimar e garantir processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (Baião, 2015). A correspondência com o PNE demonstra alinhamento nas diretrizes e reforça o compromisso municipal com a descentralização e a capacidade de autogestão das unidades escolares.

Em Cametá, a estratégia 10.7 destaca a necessidade de assegurar a criação e efetivação do grêmio estudantil nas escolas municipais. O texto diz: “Assegurar a criação e efetivação do Grêmio estudantil das escolas Municipais” (Cametá, 2020). Embora não trate diretamente da autonomia administrativa ou financeira, esta estratégia valoriza a organização estudantil como parte do processo democrático interno, estimulando a participação dos estudantes na gestão escolar.

Por fim, em Mocajuba, a estratégia 19.7 amplia o enfoque ao fortalecer órgãos democráticos escolares, como conselhos escolares e grêmios estudantis, e promove a formação de lideranças por meio de cursos e parcerias com universidades e programas específicos. O texto descreve:

Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas: conselhos escolares, grêmios estudantis ou outra forma de organização dos estudantes, conselhos municipais de educação, criando estruturas para o funcionamento, bem como, o incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parceria com universidades, Programa de Formação pela Escola ou centros de estudos e de formação política e do Programa Nacional de Educação Fiscal (Mocajuba, 2015).

Essa estratégia apresenta um olhar mais abrangente para o fortalecimento da gestão democrática, envolvendo formação, cultura e articulação com instituições de Ensino Superior.

Ao correlacionar os elementos, observa-se que o Plano Nacional e o Município de Baião estão fortemente alinhados ao defender a autonomia das escolas em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. O Estado do Pará relaciona essa autonomia à formação e seleção dos gestores, evidenciando a importância do preparo técnico para a gestão. Cametá destaca a participação estudantil como componente democrático relevante, focando na efetivação dos grêmios estudantis. Mocajuba propõe um conjunto mais amplo de ações voltadas ao fortalecimento dos órgãos democráticos e à formação de lideranças, ampliando o conceito de autonomia para além da gestão administrativa.

As distinções refletem as especificidades locais e as diferentes fases de desenvolvimento da gestão democrática em cada ente federativo. Enquanto o Plano Nacional estabelece diretrizes gerais, os Estados e Municípios adaptam e detalham essas orientações conforme suas realidades, necessidades e capacidades institucionais, buscando promover a autonomia escolar e a participação comunitária de formas complementares e contextualizadas.

Em síntese, a estratégia 19.7 é um elemento fundamental para a consolidação da gestão democrática na educação, integrando a autonomia das escolas, a qualificação dos gestores, a organização estudantil e o fortalecimento dos conselhos e órgãos participativos. Essa articulação, presente nos documentos nacional, estadual e municipais, é essencial para o desenvolvimento de uma educação pública eficiente, inclusiva e participativa.

4.1.8 Estratégia 19.8 / 10.8

No Plano Nacional de Educação, a estratégia 19.8 propõe o desenvolvimento de programas de formação para diretores e gestores escolares, bem como a aplicação de prova nacional específica para subsidiar a definição de critérios objetivos no provimento desses cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. O texto estabelece:

Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de

critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (Brasil, 2014).

Essa iniciativa visa profissionalizar a gestão escolar, promovendo transparência e rigor técnico no processo seletivo.

No PEE-PA, a estratégia 19.8 destaca a integração ao Sistema Nacional de Educação como mecanismo para fortalecer a colaboração federativa, por meio de debates e simulações estruturais. A estratégia expõe: “Integração ao SNE: promove sistemática de colaboração federativa por meio de debates e simulações estruturais” (Pará, 2015). Essa abordagem ressalta a articulação entre os entes federados para a efetivação das políticas públicas educacionais.

No município de Baião, a estratégia 19.8 enfatiza a legitimidade e a autonomia da gestão por meio da participação democrática, prevendo a eleição direta para escolha de diretores e vice-diretores. O documento especifica: “Legitimar e garantir a autonomia através da participação democrática por meio da escolha de diretores, vice-diretores com eleição direta para a referida escolha” (Baião, 2015). Esse posicionamento valoriza a participação da comunidade escolar como elemento fundamental para conferir transparência e representatividade na gestão.

O município de Cametá, na estratégia 10.8, concentra-se no fortalecimento dos recursos humanos para viabilizar a adesão a programas e projetos do governo federal e outras agências financiadoras, em parceria com as coordenações pedagógicas das escolas. A redação é: “Assegurar recursos humanos para fazer a adesão dos Programas e Projetos do Governo Federal e de outras agências financiadoras em parceria com as coordenações pedagógicas das escolas” (Cametá, 2020). Tal enfoque revela a preocupação com a capacidade técnica e operacional da gestão escolar para a implementação efetiva das políticas públicas.

Finalmente, o município de Mocajuba, na estratégia 19.8, propõe a criação de uma rede de comunicação e acompanhamento contínuos entre unidades escolares, órgãos administrativos centrais e descentralizados, e conselhos educacionais, além do estabelecimento de um espaço virtual para articular e racionalizar os trabalhos entre as diferentes esferas públicas. O texto afirma:

Criar uma rede de comunicação e acompanhamento contínuos entre unidades escolares, unidades administrativas centrais e descentralizadas e os conselhos educacionais, assim como a criação de um espaço virtual, que busque a articulação e racionalização dos trabalhos de cada setor e efetivando a cooperação entre as esferas públicas (Mocajuba, 2015).

Essa proposta ressalta a importância da cooperação interinstitucional e do uso das tecnologias da informação para aprimorar a gestão educacional.

Em síntese, embora a estratégia 19.8 seja a última do Plano Nacional de Educação, sua importância é reafirmada nos planos estadual e municipais, que a abordam sob diferentes prismas: profissionalização e critérios objetivos no PNE; integração federativa no Estado do Pará; eleição direta e participação comunitária em Baião; fortalecimento técnico e operacional em Cametá; e articulação e cooperação institucional em Mocajuba. Essas variações refletem as especificidades locais e a necessidade de um conjunto articulado de ações para assegurar uma gestão democrática, eficiente e transparente em todas as instâncias.

4.1.9 Estratégia 19.9 / 10.9

A análise da estratégia 19.9 presente no PEE-PA e nos PMEs de Baião, Cametá e Mocajuba revela aproximações e particularidades que expressam a abrangência e a adaptação das políticas educacionais a diferentes contextos e necessidades locais. Todos os documentos convergem para a importância da participação democrática e da formação continuada, contudo, apresentam distinções que refletem seus focos específicos e níveis de detalhamento.

No PEE-PA, a estratégia 19.9 amplia a participação democrática para contextos formais e não formais, dando atenção especial às populações vulneráveis, como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação prisional. O texto expressa: “EJA e educação prisional: estende participação democrática a contextos formais e não formais, com atenção a populações vulneráveis” (Pará, 2015). A preocupação com a inclusão social e educacional desses grupos, reforçando o caráter universal e equitativo da gestão democrática.

Nesta estratégia, Baião prioriza a implantação de programas de formação continuada para os diferentes atores envolvidos na gestão escolar, como membros de conselhos, diretores, vice-diretores, coordenadores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. A estratégia está descrita como: “Implantar, a partir da aprovação deste plano, programas de formação continuada para membros de conselhos, diretores, vice-diretores, coordenadores e técnicos da secretaria municipal da educação” (Baião, 2015). Esse enfoque enfatiza a qualificação permanente dos agentes educativos como base para a eficácia da gestão democrática.

No município de Cametá, a estratégia 10.9 apresenta uma preocupação distinta, ao tratar da normatização para a construção e desativação de prédios escolares. A redação indica: “Assegurar normas para a construção e desativação de prédios escolares” (Cametá, 2020). Embora não esteja diretamente relacionada à participação democrática, essa estratégia reflete uma dimensão importante da gestão escolar, vinculada à infraestrutura e à organização física da rede, que impacta diretamente a qualidade do ensino.

Já no município de Mocajuba, a estratégia 19.9 propõe a criação de condições efetivas para a participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, currículos, planos de gestão e regimentos escolares, estabelecendo cronogramas e materiais de apoio, com envolvimento direto da Secretaria Municipal de Educação e das escolas. O texto estabelece:

Criar as condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, estabelecendo cronograma e materiais destinados a essas atividades que envolvem a Secretaria Municipal de Educação e as escolas (Mocajuba, 2015).

Tal proposição destaca o compromisso com a organização e o suporte técnico para efetivar a gestão participativa.

Comparando ponto a ponto, nota-se que o PEE-PA destaca a universalização e a inclusão em contextos diversificados, focando em grupos vulneráveis como a EJA e a educação prisional. Baião ressalta a capacitação contínua dos gestores e conselheiros, aspecto fundamental para a qualidade e efetividade da participação democrática. O município de Cametá aborda uma questão mais técnica e estrutural, relacionada à infraestrutura física, demonstrando uma preocupação com a organização da rede escolar. Mocajuba, por sua vez, enfatiza a operacionalização concreta da participação comunitária, propondo mecanismos claros e suporte para a formulação coletiva dos documentos escolares.

Essas diferenças demonstram as múltiplas dimensões da gestão democrática da educação, que envolvem desde a inclusão social e formação dos agentes até a organização estrutural e o fortalecimento da participação da comunidade. Cada plano, ao privilegiar determinados aspectos, revela as especificidades do seu contexto e a necessidade de abordagens integradas e complementares para consolidar uma gestão educacional eficaz, democrática e inclusiva nos níveis municipal, estadual e nacional.

4.1.10 Estratégia 19.10 / 10.10

A análise da estratégia 19.10 presente no PEE-PA e nos PMEs de Baião, Cametá e Mocajuba revela pontos convergentes quanto à importância da transparência, formação e participação comunitária na gestão escolar, ainda que com variações em seu enfoque e detalhamento. Cada documento apresenta estratégias que refletem suas particularidades administrativas e contextuais, demonstrando a complexidade e amplitude da gestão

democrática.

No PEE-PA, a estratégia 19.10 destaca a criação de um observatório como mecanismo claro de monitoramento, assegurando transparência pública aos processos de gestão. O documento estabelece: “Observatório: mecanismo claro de monitoramento, com transparência pública” (Pará, 2015). Essa proposta enfatiza o controle social e a fiscalização aberta como pilares para garantir a qualidade da gestão educacional.

Baião, na mesma estratégia, enfatiza a necessidade de formação para novos conselheiros, delegando à Secretaria de Educação a responsabilidade por essa capacitação. A redação diz: “Solicitar à Secretaria de Educação a formação para novos conselheiros” (Baião, 2015). Tal medida visa fortalecer a atuação dos conselhos, garantindo que seus membros estejam aptos a exercer suas funções com competência.

No município de Cametá, a estratégia 10.10 está voltada para a realização periódica de conferências distritais e municipais de educação, com intervalo de dois anos, assegurando que as propostas sejam previamente divulgadas à comunidade. O texto determina: “Assegurar a realização de Conferências Distritais e Municipais de Educação de 02 (dois) em 02 (dois) anos, dando conhecimento das propostas com antecedência” (Cametá, 2020). Essa prática promove a participação ampla e organizada da comunidade no planejamento e avaliação das políticas educacionais locais.

Por fim, no município de Mocajuba, a estratégia 19.10 institui a eleição direta para gestores escolares na rede pública municipal, acompanhada da promoção das condições necessárias para a participação efetiva da comunidade escolar, com cronograma e regulamento estabelecidos pela Secretaria. A estratégia prevê:

Instituir a eleição direta para o cargo de gestor das escolas públicas da rede municipal, promovendo as condições para a efetiva participação das comunidades escolares, tendo em vista, o cronograma e o regulamento da Secretaria (Mocajuba, 2015).

Essa diretriz valoriza a legitimidade e a democracia participativa na escolha das lideranças escolares.

Ao comparar os elementos, verifica-se que o PEE-PA prioriza mecanismos de transparência e monitoramento, fundamentais para garantir o controle social da gestão educacional. Baião concentra-se na capacitação dos conselheiros, reconhecendo a necessidade de preparo técnico para o exercício de suas funções. O município de Cametá privilegia a realização de eventos participativos regulares, estimulando o diálogo e a construção coletiva das políticas educacionais. Mocajuba, por sua vez, destaca a importância da eleição direta e da

organização do processo eleitoral como forma de assegurar a representatividade e o engajamento da comunidade escolar.

Essas distinções refletem as diversas dimensões da gestão democrática, que abrangem desde a transparência e o monitoramento até a formação, participação e legitimidade das decisões. Cada plano, adaptando-se ao seu contexto, contribui para a construção de uma educação pública mais democrática, inclusiva e eficiente nos níveis Municipal, Estadual e Nacional.

4.1.11 Estratégia 19.11 / 10.11

A análise da estratégia 19.11 no PEE-PA e nos PMEs de Baião, Cametá e Mocajuba revela convergências e especificidades que refletem as diferentes abordagens adotadas para fortalecer o controle social e a formação dos atores envolvidos na gestão educacional. Apesar das variações de foco e detalhamento, todos os documentos compartilham a preocupação com o acompanhamento efetivo e qualificado da educação, buscando garantir a participação e a capacitação dos conselheiros e profissionais da rede.

No PEE-PA, a estratégia 19.11 destaca a ampliação do controle social, propondo o acompanhamento contínuo realizado por conselhos e fóruns ao longo de todo o decênio. O documento estabelece: “Controle social: expande o acompanhamento por conselhos e fóruns durante todo o decênio” (Pará, 2015). Essa perspectiva enfatiza a importância de monitoramento sistemático e perene, visando a transparência e a responsabilização na gestão educacional.

Baião, por sua vez, apresenta a constituição dos Conselhos de Classe como instrumentos essenciais para o acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes e para a reflexão sobre as metodologias adotadas em sala de aula. O texto afirma: “Constituir os Conselhos de Classe como instrumentos de acompanhamento de desempenho escolar dos discentes e reflexão da metodologia utilizada em sala de aula” (Baião, 2015). A dimensão pedagógica do controle social, integrando avaliação e discussão didática para aprimorar os processos de ensino.

No Município de Cametá, a estratégia 10.11 concentra-se na garantia de recursos humanos e financeiros destinados à formação dos conselheiros municipais e escolares. O plano expressa: “Assegurar recursos humanos e financeiros para formação de conselheiros Municipais e escolares” (Cametá, 2020). Essa orientação destaca a importância da capacitação e do suporte institucional para fortalecer a atuação dos órgãos de controle social.

Por fim, o município de Mocajuba, na mesma estratégia, prioriza a formação continuada

em múltiplas dimensões financeira, pedagógica, fiscal, contábil, institucional e administrativa para professores, gestores, supervisores e demais profissionais, visando assegurar a efetivação da gestão democrática na rede municipal. O documento ressalta:

Garantir formação continuada sobre as dimensões financeira, pedagógica, fiscal e contábil, institucional e administrativa para professores, gestores, supervisores escolares e demais profissionais da escola, a fim de garantir a efetivação da gestão democrática na rede municipal (Mocajuba, 2015).

Essa proposta informa um olhar amplo sobre a capacitação, fundamental para a qualificação da gestão e para o exercício pleno da democracia escolar.

Ao comparar os elementos, percebe-se que o PEE-PA enfatiza a ampliação do acompanhamento social ao longo do tempo, consolidando uma cultura de monitoramento constante. O município de Baião foca nos Conselhos de Classe como instrumentos pedagógicos de avaliação e reflexão, aproximando o controle social dos processos educacionais propriamente ditos. Cametá privilegia a garantia de recursos para a formação dos conselheiros, reforçando a infraestrutura necessária para uma participação efetiva. Mocajuba adota uma perspectiva abrangente de formação continuada para diversos profissionais da rede, buscando fortalecer a gestão em seus múltiplos aspectos.

Essas diferenças refletem as variadas dimensões do controle social e a complexidade da gestão democrática da educação, que requer instrumentos, recursos e capacitações diversificadas. Cada plano, ao contemplar aspectos específicos, contribui para o fortalecimento do sistema educacional, assegurando participação, qualificação e transparência nos níveis municipal, estadual e nacional.

4.1.12 Estratégia 19.12 / 10.12

A análise da estratégia 19.12 no PEE-PA e nos PMEs de Baião, Cametá e Mocajuba evidencia tanto convergências quanto especificidades que refletem a modernização da gestão educacional e a valorização da participação democrática em diferentes níveis administrativos. Embora todos os documentos reconheçam a importância da transparência, do acompanhamento pedagógico e da inclusão da comunidade escolar, apresentam abordagens distintas que correspondem às suas realidades e prioridades locais.

No PEE-PA, a estratégia 19.12 propõe a implantação de um sistema online de informação para modernizar o fluxo de dados e assegurar visibilidade em tempo real. O texto destaca: “Sistema online de informação: moderniza o fluxo de dados, assegurando visibilidade

em tempo real” (Pará, 2015). Essa iniciativa corrobora a preocupação com a transparência, eficiência e agilidade na gestão das informações educacionais.

Baião reforça a constituição e o incentivo aos Conselhos de Classe, considerando-os instrumentos essenciais para acompanhar o desempenho dos estudantes e refletir sobre as metodologias aplicadas em sala de aula. A estratégia afirma: “Incentivar e Constituir os Conselhos de Classe como instrumentos de acompanhamento de desempenho escolar dos discentes e reflexão da metodologia utilizada em sala de aula” (Baião, 2015). Essa ênfase aproxima o controle social dos processos pedagógicos, buscando aprimorar a qualidade do ensino.

No município de Cametá, a estratégia 10.12 está direcionada à garantia da seleção de profissionais temporários, tais como monitores e facilitadores, através do conselho escolar. O documento indica: “Garantir a seleção de profissionais temporários como: monitores, facilitadores por meio do conselho escolar” (Cametá, 2020). Essa medida ressalta o papel do conselho escolar na gestão de recursos humanos, promovendo participação e transparência na contratação.

Por sua vez, o município de Mocajuba, por meio da estratégia 19.12, concentra-se na promoção da gestão democrática através de mecanismos que assegurem a participação ativa dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local nos diversos processos escolares, incluindo diagnóstico, projeto político-pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas. O texto apresenta:

Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas (Mocajuba, 2015).

Tal abordagem apresenta um compromisso amplo com a inclusão e a transparência em todos os aspectos da gestão educacional.

Comparando os elementos, observa-se que o PEE-PA prioriza a modernização tecnológica e a transparência dos dados educacionais em tempo real. Baião reforça o papel pedagógico dos Conselhos de Classe como instâncias de acompanhamento e reflexão. Cametá enfatiza a gestão participativa na seleção de profissionais temporários, valorizando o papel do conselho escolar nesse processo. Mocajuba, por sua vez, destaca a ampla participação da comunidade escolar em múltiplas etapas da gestão, reforçando a dimensão democrática e coletiva da administração escolar.

Essas diferenças refletem a diversidade dos desafios e prioridades enfrentados pelos entes federados, demonstrando que a gestão democrática da educação exige um conjunto integrado de ações que contemplem desde a inovação tecnológica até a participação efetiva dos atores envolvidos. Cada plano, portanto, contribui para o fortalecimento da educação pública, adaptando estratégias às suas especificidades municipais e estadual.

4.1.13 Estratégia 19.13 / 10.13

A análise da estratégia 19.13 no PEE-PA e nos PMEs de Baião, Cametá e Mocajuba revela tanto convergências quanto distinções que refletem diferentes enfoques sobre a gestão democrática, a formação continuada e a regulação do ambiente escolar.

Embora todos os documentos tratem da organização e qualificação da educação, as abordagens e prioridades variam conforme as demandas locais e o nível de abrangência do plano. No PEE-PA, a estratégia 19.13 enfatiza a normatização da eleição direta de diretores, consolidando o princípio da escolha democrática dos gestores escolares conforme previsto no próprio PNE. O texto expressa: “Eleição direta de diretores: normatiza a escolha democrática, concretizando dispositivo previsto no PNE” (Pará, 2015). Essa medida visa garantir legitimidade e participação da comunidade escolar na escolha de suas lideranças.

Em Baião, a ênfase está na implantação de programas de formação continuada direcionados a professores e pessoal de apoio das escolas da rede municipal, destacando o investimento na qualificação dos profissionais para aprimorar a qualidade do ensino. A estratégia determina: “Implantar, a partir da aprovação desse plano, programas de formação continuada para professores e pessoal de apoio das escolas da rede municipal de ensino” (Baião, 2015). Tal ação reforça o compromisso com o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da rede educacional.

No município de Cametá, a estratégia 10.13 aborda a regulação do uso de dispositivos eletrônicos, especificamente assegurando a existência de lei que proíba o uso de celular nas dependências escolares. O plano especifica: “Assegurar a lei que proíbe celular na dependência da escola” (Cametá, 2020). Esta preocupação aponta para a organização do ambiente escolar, buscando preservar o foco e a disciplina no espaço educativo.

Por fim, em Mocajuba, a estratégia 19.13 orienta a regularização da organização e funcionamento das escolas de Educação Básica, incluindo aquelas localizadas na zona rural, levando em conta suas especificidades. O documento destaca: “Regularizar a organização e o funcionamento das escolas da Educação Básica inclusive as escolas do campo, considerando

suas especificidades” (Mocajuba, 2015). Essa proposição demonstra a necessidade de adequação das políticas educacionais às condições e demandas locais, especialmente em contextos rurais.

Ao comparar os elementos, nota-se que o PEE-PA prioriza a consolidação da gestão democrática por meio da eleição direta, garantindo a participação comunitária na escolha dos diretores. Baião foca no aprimoramento da qualificação dos profissionais da educação, elemento crucial para a efetividade da gestão e do ensino. Cametá direciona sua atenção à regulação do ambiente escolar, buscando manter a ordem e a concentração dos alunos. Enquanto isso, Mocajuba destaca a importância da adaptação da organização escolar às características regionais, sobretudo para atender às demandas específicas do campo.

Essas diferenças refletem a diversidade de desafios enfrentados nos níveis municipal e estadual, de modo que a gestão democrática da educação requer ações integradas que contemplem a participação, a formação, a organização e a contextualização. Cada plano, ao privilegiar determinadas vertentes, contribui para o fortalecimento da educação pública conforme suas particularidades e responsabilidades. A análise da estratégia 19.13 no PEE-PA e nos PMEs de Cametá, Baião e Mocajuba encerra a série de comparações das diretrizes voltadas à gestão democrática da educação. Este último ponto reforça as especificidades e prioridades de cada ente federado, demonstrando a diversidade e a complementaridade das ações para a melhoria do sistema educacional.

No Plano Nacional de Educação, destaca-se a normatização da eleição direta de diretores, consolidando o princípio da escolha democrática dos gestores escolares, conforme expresso em: “Eleição direta de diretores: normatiza a escolha democrática, concretizando dispositivo previsto no PNE”. Essa diretriz é fundamental para garantir a legitimidade e o envolvimento da comunidade escolar na gestão das instituições.

O PEE-PA, por sua vez, enfatiza a formação continuada de professores e profissionais de apoio, conforme exposto em: “Implantar, a partir da aprovação desse plano, programas de formação continuada para professores e pessoal de apoio das escolas da rede municipal de ensino”. Esse foco destaca o investimento na qualificação dos agentes educacionais como alicerce para a melhoria da qualidade da educação.

No Plano Municipal de Baião, por fim, observa-se uma preocupação com a organização e disciplina no ambiente escolar, assegurando a regulamentação que proíbe o uso de celulares nas dependências da escola, conforme: “Assegurar a lei que proíbe celular na dependência da escola”. Essa medida busca preservar a concentração dos estudantes e a qualidade do processo pedagógico.

Dessa forma, as estratégias finais dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Baião sintetizam o compromisso com uma gestão democrática que articula participação, formação e organização, cada uma delas refletindo as demandas e contextos próprios de sua abrangência.

4.1.14 Estratégia 19.14 / 10.14

As estratégias 10.14 no PME de Cametá e 19.14 no PME de Mocajuba revelam aspectos complementares relacionados à organização escolar e à gestão democrática, confirmando tanto pontos convergentes quanto distinções que se justificam pelas particularidades e necessidades locais. No município de Cametá, a estratégia 10.14 prioriza a padronização do uniforme escolar nas instituições da rede municipal. O documento estabelece: “Garantir a padronização do uniforme nas escolas da rede municipal” (Cametá, 2020). Essa medida visa promover a identidade institucional, o senso de pertencimento e a igualdade entre os estudantes, contribuindo para a disciplina e o ambiente escolar.

Já o PME de Mocajuba, por meio da estratégia 19.14, enfatiza a garantia do funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de Educação Básica. O texto expressa: “Garantir o funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de Educação Básica” (Mocajuba, 2015). Tal orientação reforça a importância da participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios, assegurando transparência, inclusão e corresponsabilidade na gestão educacional.

Embora nem o PNE nem o PEE-PA apresentem diretamente uma estratégia com essa numeração, é possível inferir que suas diretrizes também contemplam a gestão democrática e a valorização da organização escolar, alinhando-se às orientações municipais.

Ao comparar os elementos, observa-se que Cametá foca em um aspecto concreto e prático da organização escolar, que é a padronização dos uniformes, visando criar um ambiente harmonioso e equitativo para os alunos. Por sua vez, Mocajuba amplia a visão para o funcionamento global da gestão democrática, contemplando a participação e o controle social como elementos estruturantes da administração escolar.

Essas distinções refletem os diferentes níveis de abrangência e responsabilidade dos planos. Enquanto o PNE busca assegurar princípios e diretrizes gerais para toda a rede de Educação Básica, os PMEs direcionam suas ações para aspectos operacionais e específicos, alinhados às necessidades e características locais. Dessa forma, as estratégias complementam-se e contribuem para o fortalecimento da educação pública, articulando organização, participação e gestão em diversos níveis federativos.

A análise da estratégia final dos PMEs de Cametá e Mocajuba corrobora uma preocupação compartilhada com o fortalecimento da gestão escolar por meio do suporte técnico especializado e da formação, ainda que com diferentes enfoques conforme o contexto e a abrangência de cada plano.

4.1.15 Estratégia 19.15 / 10.15

Em Cametá, a estratégia 10.15 direciona-se à garantia e asseguramento da presença de técnicos especializados nas escolas, incluindo profissionais como auxiliar de bibliotecário, psicopedagogo, psicólogo, assistente social e nutricionista. O plano destaca: “Garantir e assegurar técnicos especializados na escola tais como: auxiliar de bibliotecário, psicopedagogo, psicólogo, assistente social e nutricionista” (Cametá, 2020). Essa orientação reconhece a importância do suporte multidisciplinar para o desenvolvimento integral dos estudantes e a qualificação do ambiente escolar.

Já Mocajuba, por meio da estratégia 19.15, enfatiza o fortalecimento da gestão escolar por meio de aporte técnico e formativo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. O texto ressalta a necessidade de gestão baseada em planejamento estratégico, com recursos financeiros geridos de forma participativa pela comunidade escolar, garantindo o controle social e o desenvolvimento efetivo da gestão democrática. Conforme expresso:

Fortalecer a gestão escolar com aporte técnico e formativo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, para que possa gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros da escola, garantindo a participação da comunidade escolar na definição das ações do plano de aplicação dos recursos e no controle social, visando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Mocajuba, 2015).

Mais uma vez, embora o PNE e o PEE-PA não tenham uma estratégia explicitamente numerada como 19.15, as orientações presentes no documento convergem para o fortalecimento da gestão com base na formação e no suporte técnico, em consonância com as diretrizes municipais, refletindo uma coerência entre os níveis de governo.

Ao confrontar esses elementos, percebe-se que o município de Cametá foca na disponibilização de profissionais especializados que atuem diretamente no cotidiano escolar, contribuindo para o atendimento das demandas educacionais, sociais e psicológicas dos alunos. Por outro lado, Mocajuba amplia essa perspectiva, integrando o suporte técnico à formação contínua dos gestores para que possam conduzir a escola com autonomia, transparência e participação comunitária, especialmente no que tange à gestão dos recursos financeiros.

Essa distinção reflete a complexidade da gestão democrática da educação, que exige tanto a presença de profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos estudantes quanto o desenvolvimento de capacidades administrativas e pedagógicas para garantir uma gestão eficiente e inclusiva. Dessa forma, as estratégias se complementam, manifestam a importância de uma atuação articulada entre os municípios, o estado e o governo federal para assegurar uma educação pública de qualidade, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral da comunidade escolar.

4.1.16 Estratégia 19.16

A análise da estratégia 19.16 no Plano Municipal de Mocajuba evidencia um enfoque específico e contextualizado para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diferentemente do PNE, do PEE-PA e dos PMEs analisados, que abrangem de forma mais ampla as redes de Educação Básica, o documento de Mocajuba direciona sua atenção para esse segmento educacional, destacando a importância da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

A estratégia orienta o fortalecimento da gestão democrática por meio da realização de assembleias escolares e da produção de documentos normativos que regulamentem as atividades escolares, promovendo, assim, a organização e a transparência das decisões. O texto expõe:

Fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas que atendem jovens e adultos, a partir da realização de assembleias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares, bem como, criando as condições para participação em conselhos escolares ou similares (Mocajuba, 2015).

Esse enfoque valoriza a construção coletiva e a participação direta da comunidade escolar, especialmente em um contexto educacional que historicamente enfrenta desafios para garantir a inclusão e o reconhecimento dos direitos dos jovens e adultos na educação formal.

A distinção presente nesse plano pode ser compreendida pela necessidade de adaptar as estratégias às especificidades do público atendido e ao contexto local de Mocajuba, buscando ampliar a participação social e assegurar a efetividade da gestão democrática em um segmento que demanda atenção especial. Dessa forma, a estratégia se apresenta como uma resposta às demandas particulares da EJA, valorizando a autonomia e a corresponsabilidade da comunidade escolar.

Mocajuba complementa as orientações mais gerais de outros planos, reforçando que a

gestão democrática deve ser plural e sensível às diversas realidades que compõem o sistema educacional, evidenciando a importância de mecanismos específicos para diferentes contextos e públicos.

4.1.17 Síntese das análises

Percebemos que, embora alinhados estruturalmente à Meta 19 do PNE, os planos apresentam adaptações coerentes com seus respectivos níveis de atuação. O PNE fornece um marco normativo e técnico abrangente, enquanto o PEE-PA mantém a base do PNE, ajustando para o contexto estadual; já os PMEs detalham a implementação concreta da gestão democrática, adaptando prazos, recursos e mecanismos de participação de acordo com a realidade local. É evidente a progressão do nível de detalhamento, desde diretrizes gerais e recursos federais no PNE, passando por orientações técnicas estaduais, até a regulamentação e operacionalização nos municípios, que incluem leis municipais, conselhos escolares, grêmios estudantis, formação continuada e mecanismos de acompanhamento.

Essa análise permite compreender como a gestão democrática da educação é concebida e operacionalizada em diferentes esferas, destacando a importância da participação comunitária, do fortalecimento dos conselhos e da capacitação técnica como pilares para uma implementação efetiva.

Nesse sentido, para facilitar a visualização de um diagnóstico dos documentos e da implementação das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) voltadas à gestão democrática nos diferentes níveis de governo, apresentamos o Quadro 3, abaixo, que sintetiza o grau de convergência do PEE-PA e dos PMEs de Baião, Cametá e Mocajuba, em relação às principais diretrizes das estratégias 19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.6 do PNE e 19.11 e 19.12 do Plano Estadual. O quadro apresenta indicadores específicos de cada estratégia, como formação de conselheiros, institucionalização de fóruns permanentes, participação de estudantes e famílias, fortalecimento dos conselhos, envolvimento da comunidade no PPP, mecanismos de controle social contínuo e utilização de sistemas digitais para acompanhamento em tempo real. Além disso, destaca-se a existência de lacunas, fragilidades ou avanços em cada plano, possibilitando uma análise mais clara e detalhada dos desafios e oportunidades para consolidar a gestão democrática da educação nos contextos estadual e municipal.

Quadro 8 - Municípios e o PEE frente a cada estratégia do PNE

Estratégia PNE	Indicador	PEE Pará	Baião	Cametá	Mocajuba	Observações
19.2 – Formação de conselheiros	Programas de capacitação, recursos, infraestrutura	Convergência conceitual plena; lacuna em logística e infraestrutura	Convergência parcial; foco na participação formal, sem capacitação estruturada	Convergência parcial; há recursos humanos e financeiros, sem logística detalhada	Convergência plena; capacitação pedagógica, administrativa e financeira com suporte completo	Lacunas em logística e material nos municípios e PEE
19.3 – Fóruns permanentes	Criação de fóruns consultivos e deliberativos	Convergência conceitual; criação orientativa, sem padronização obrigatória	Convergência parcial; participação pontual em PPP e eventos	Convergência parcial; participação pontual em conferências	Convergência plena; fóruns estruturados integrando conselhos escolares, municipais e Fundeb	Institucionalização limitada em Baião e Cametá
19.4 – Grêmios estudantis e associações de pais	Participação organizada de estudantes e famílias	Convergência parcial; participação genérica	Convergência parcial; participação limitada, sem formalização	Convergência parcial; participação limitada, sem formalização	Convergência parcial; participação incentivada, mas sem formalização de grêmios	Ausência de estruturas formais de representação em todos os casos
19.5 – Fortalecimento de conselhos	Autonomia, regulamentação e estrutura	Convergência plena; autonomia e estrutura garantidas	Convergência parcial; prioriza criação e consolidação	Convergência parcial; foco em regulamentação e autonomia normativa	Convergência plena; fortalece conselhos com formação, participação e controle social	Efetividade depende de capacitação e recursos contínuos
19.6 – Participação da comunidade	Envolvimento no PPP, currículos e avaliações	Convergência plena conceitual; lacuna em mecanismos concretos	Convergência parcial; participação limitada ao PPP	Convergência parcial; participação limitada ao PPP	Convergência plena; participação de profissionais, estudantes e familiares em todas as etapas	Apenas Mocajuba assegura participação integral e contínua

19.11 – Controle social contínuo (PEE)	Conselhos de classe, acompanhamento pedagógico e financeiro	Convergência plena conceitual; instrumentos previstos, mas implementação variável	Convergência parcial; conselhos escolares criados, mas sem monitoramento contínuo	Convergência parcial; conferências bienais sem controle sistemático	Convergência plena; acompanhamento contínuo, descentralização e participação da comunidade	Lacunas nos municípios e no PEE podem reduzir efetividade do controle social
19.12 – Sistema online (PEE)	Transparência, acompanhamento financeiro em tempo real	Lacuna significativa; ausência de mecanismos digitais	Lacuna significativa	Lacuna significativa	Convergência parcial; menção conceitual, sem detalhamento tecnológico	Tecnologia para visibilidade e monitoramento praticamente inexistente

Fonte: Tabela construída pela autora.

O ponto inicial para a efetivação da gestão democrática reside na qualificação dos atores institucionais. A Estratégia 19.2 estabelece a formação continuada dos conselheiros como base estruturante do sistema participativo, a formação aparece como etapa inicial necessária, mas apenas Mocajuba a consolida de modo sistêmico. Pois, a efetivação da gestão democrática na educação pressupõe, antes de tudo, a formação qualificada dos sujeitos que compõem as instâncias colegiadas, especialmente os conselhos de educação. Conforme estabelece a Estratégia 19.2 do Plano Nacional de Educação (PNE), a formação continuada dos conselheiros constitui-se como eixo estruturante do sistema participativo, pois é por meio dela que se viabiliza a atuação crítica, autônoma e deliberativa desses sujeitos no acompanhamento e no controle das políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, Paro (2012) destaca que a gestão democrática não se reduz à existência formal de espaços participativos, mas exige a capacidade política e técnica dos atores envolvidos, uma vez que “não há participação efetiva sem sujeitos preparados para compreender, analisar e intervir nos processos decisórios”. Assim, a formação dos conselheiros não pode ser concebida como ação pontual, mas como processo permanente de construção de saberes políticos, pedagógicos e administrativos.

O Plano Estadual de Educação do Pará (PEE) apresenta alinhamento conceitual pleno com o PNE ao reconhecer a centralidade da formação continuada dos conselheiros como condição para o fortalecimento da gestão democrática. Entretanto, tal convergência permanece majoritariamente no plano normativo. A ausência de planejamento logístico, infraestrutura adequada e financiamento específico revela uma fragilidade estrutural que compromete a materialização das ações formativas, sobretudo em um estado marcado por grandes distâncias territoriais e desigualdades regionais. Como alerta Gohn (2011), a participação institucionalizada, quando desprovida de condições materiais e formativas, tende a assumir um caráter formalista e pouco transformador, esvaziando seu potencial democrático.

No município de Baião, a formação dos conselheiros é tratada de forma incipiente, restrita à participação formal nos conselhos, sem a implementação de programas estruturados de capacitação. Essa limitação reforça uma concepção de gestão democrática baseada mais na legalidade da participação do que na sua efetividade. Segundo Dourado (2013), a fragilidade formativa dos conselheiros compromete a autonomia das instâncias colegiadas, tornando-as suscetíveis à reprodução de práticas centralizadoras e burocráticas, em vez de promoverem a democratização da gestão educacional.

Em Cametá, observa-se um avanço relativo, com previsão de recursos humanos e financeiros destinados à atuação dos conselhos. Contudo, a ausência de detalhamento técnico,

metodológico e logístico impede que essa previsão se traduza em ações formativas sistemáticas. Tal situação evidencia o que Lück (2014) denomina de “descompasso entre intenção e execução”, no qual a gestão democrática é reconhecida no discurso, mas não encontra sustentação em políticas concretas de formação e acompanhamento dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, Mocajuba se destaca por apresentar uma abordagem mais consistente e integrada da Estratégia 19.2, ao garantir formação pedagógica, administrativa e financeira aos conselheiros, aliada a um suporte institucional mais estruturado. Essa prática aproxima-se do que Freire (1996) concebe como formação emancipatória, na medida em que possibilita aos sujeitos não apenas o domínio técnico, mas também a consciência crítica sobre seu papel político na gestão educacional. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser meramente instrumental e passa a constituir-se como espaço de fortalecimento da autonomia, do diálogo e do controle social. A análise da Estratégia 19.2 evidencia que a formação dos conselheiros é a base fundante da gestão democrática, pois condiciona o funcionamento qualificado das demais estratégias da Meta 19. Contudo, apesar do alinhamento normativo entre o PNE e o PEE, observa-se que, nos Municípios analisados, essa formação se materializa de maneira desigual e fragmentada.

A institucionalização dos espaços permanentes de participação constitui uma etapa fundamental no processo de consolidação da gestão democrática, pois representa a transição da participação episódica para uma participação sistemática, contínua e deliberativa. Conforme previsto na Estratégia 19.3 do Plano Nacional de Educação (PNE), os fóruns permanentes de educação devem funcionar como instâncias articuladoras entre Estado e sociedade civil, promovendo o acompanhamento, a avaliação e a proposição de políticas educacionais. Do ponto de vista teórico, a existência de espaços participativos permanentes é condição necessária para o fortalecimento da democracia no âmbito das políticas públicas. De acordo com Bobbio (2000), a democracia moderna demanda não apenas mecanismos de representação, mas também canais institucionais de participação direta, capazes de ampliar o debate público e o controle social. Nesse sentido, os fóruns de educação configuram-se como instrumentos essenciais para a ampliação da cidadania ativa no campo educacional.

No âmbito do Plano Estadual de Educação (PEE), observa-se o reconhecimento formal dos fóruns como instâncias participativas, o que indica alinhamento conceitual com o PNE. Contudo, esse reconhecimento apresenta limites significativos, uma vez que o PEE se restringe a orientações genéricas, sem estabelecer normativas claras quanto à composição, periodicidade, atribuições e poder deliberativo dos fóruns. Tal fragilidade normativa tende a comprometer sua efetividade, uma vez que, conforme destaca Dagnino (2004), a ausência de institucionalização

clara pode resultar em processos participativos fragilizados, marcados pela dependência do poder público e pela redução da autonomia da sociedade civil.

Nos municípios de Baião e Cametá, a participação social na gestão educacional manifesta-se de forma pontual e descontínua, concentrando-se em momentos específicos, como a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a realização de eventos institucionais ou a participação em conferências educacionais. Essa dinâmica reforça uma concepção de participação predominantemente formal, na qual os sujeitos são convocados apenas em momentos estratégicos, sem continuidade no acompanhamento das decisões e das políticas implementadas. Segundo Paro (2012), quando a participação se limita a instâncias episódicas, ela tende a perder seu caráter democrático, transformando-se em mecanismo de legitimação de decisões previamente estabelecidas.

Em contraste, o Município de Mocajuba apresenta avanços significativos na implementação da Estratégia 19.3, ao consolidar fóruns permanentes estruturados que articulam os conselhos escolares, o Conselho Municipal de Educação e o Conselho do Fundeb. Essa articulação favorece a construção de uma dinâmica participativa contínua, ampliando a capacidade deliberativa e o controle social sobre as políticas educacionais. Tal experiência aproxima-se do que Avritzer (2002) define como institucionalização da participação, na medida em que os espaços participativos passam a integrar de forma orgânica o processo decisório da gestão pública, deixando de ser apenas instâncias consultivas.

A ausência de fóruns permanentes nos demais municípios compromete, portanto, a transição da participação formal para a participação deliberativa, elemento central da gestão democrática. Sob a perspectiva de Habermas (2003), a deliberação pública exige arenas institucionais estáveis, nas quais o diálogo, a argumentação e a construção de consensos possam ocorrer de forma contínua. Sem tais arenas, a participação tende a se fragmentar, limitando-se à expressão de demandas isoladas, sem impacto efetivo sobre as decisões políticas.

Dessa forma, a análise da Estratégia 19.3 evidencia que a institucionalização dos fóruns permanentes não constitui apenas um requisito normativo, mas um pressuposto político e pedagógico para o fortalecimento da gestão democrática na educação. A experiência de Mocajuba demonstra que, quando estruturados e articulados às demais instâncias colegiadas, os fóruns contribuem para a consolidação de uma cultura democrática baseada no diálogo, na corresponsabilidade e no controle social contínuo.

A análise da Estratégia 19.3 evidencia que, embora haja reconhecimento normativo da importância dos fóruns permanentes no PNE e no PEE do Pará, sua institucionalização ocorre de maneira desigual nos municípios analisados. Baião e Cametá permanecem limitados a

práticas participativas pontuais e descontínuas, enquanto Mocajuba se destaca por estruturar fóruns permanentes capazes de articular diferentes instâncias colegiadas e assegurar continuidade deliberativa. Desse modo, a ausência de fóruns institucionalizados compromete o aprofundamento da gestão democrática, mantendo a participação social restrita ao plano formal e dificultando a consolidação de uma cultura democrática no âmbito da gestão.

Do ponto de vista da participação da comunidade escolar como os grêmios estudantis e associações de pais, percebemos que a Estratégia 19.4 do Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma essa perspectiva ao incentivar a criação e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, reconhecendo tais instâncias como espaços formativos e de exercício da cidadania. A participação estudantil e familiar é compreendida como elemento constitutivo da gestão democrática, a democratização da escola exige que todos os segmentos que dela participam tenham voz ativa nos processos decisórios, pois “a escola pública só se realiza plenamente como espaço democrático quando aqueles a quem ela se destina participam de sua organização e gestão” (PARO, 2012, p. 63). Assim, grêmios estudantis e associações de pais não devem ser vistos como instâncias acessórias, mas como componentes estruturantes da vida escolar. No âmbito do Plano Estadual de Educação do Pará (PEE), a participação da comunidade escolar é mencionada de forma genérica, sem detalhamento quanto aos mecanismos de incentivo, regulamentação ou acompanhamento da criação dessas instâncias representativas. Essa lacuna normativa tende a fragilizar a efetividade da participação, uma vez que, a ausência de diretrizes claras pode reduzir a participação a práticas simbólicas, desprovidas de continuidade e de poder de influência sobre a gestão escolar. Nos municípios de Baião e Cametá, a atuação de pais e estudantes ocorre de maneira informal e episódica, geralmente vinculada a reuniões pontuais, eventos escolares ou momentos específicos da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tal dinâmica evidencia uma participação restrita ao plano consultivo, sem institucionalização de espaços próprios de representação. Para Gohn (2011), quando a participação não se organiza institucionalmente, ela tende a se dispersar e a perder sua capacidade de mobilização e intervenção, limitando-se a ações fragmentadas e de curto alcance. Em Mocajuba, observa-se um movimento mais intencional de incentivo à participação da comunidade escolar, especialmente de estudantes e familiares. Contudo, apesar desse avanço, não há formalização de grêmios estudantis ou associações de pais, o que impede a consolidação de uma representação legítima e permanente. Essa situação reforça a compreensão de que o incentivo à participação, embora necessário, não é suficiente sem institucionalização, conforme destaca Avritzer (2002) ao afirmar que a participação democrática requer estruturas estáveis que garantam continuidade, representatividade e

capacidade deliberativa.

A fragilidade na institucionalização da representação estudantil e familiar compromete, portanto, o potencial pedagógico e político dessas instâncias. Sob a perspectiva de Freire (1996), a participação dos estudantes na vida escolar constitui um processo formativo fundamental, pois “ninguém aprende a ser democrático sem experimentar a democracia” (FREIRE, 1996, p. 98). A ausência de grêmios estudantis limita essa vivência democrática, restringindo as oportunidades de desenvolvimento da autonomia, do diálogo e da responsabilidade coletiva. Além disso, a inexistência de associações de pais formalmente constituídas dificulta a construção de uma relação mais orgânica entre escola e comunidade. Conforme argumenta Cury (2002), a participação das famílias na gestão escolar fortalece o caráter público da educação e amplia o controle social sobre as políticas educacionais, contribuindo para a transparência e para a corresponsabilização dos diferentes atores envolvidos.

O fortalecimento dos conselhos depende diretamente da formação e da infraestrutura garantidas nas etapas anteriores. Fortalecimento dos conselhos. A consolidação das instâncias colegiadas representa um momento decisivo no percurso da gestão democrática, pois é a partir do fortalecimento dos conselhos que a participação social se institucionaliza de maneira mais estável e passa a influenciar efetivamente os processos decisórios da política educacional. A Estratégia 19.5 do Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma esse papel ao destacar a necessidade de garantir autonomia, regulamentação, infraestrutura e condições de funcionamento aos conselhos de educação, escolares e de acompanhamento de políticas públicas.

Do ponto de vista teórico, os conselhos configuram-se como instrumentos centrais de mediação entre Estado e sociedade, possibilitando o exercício do controle social e a ampliação da democracia participativa. Conforme destaca Bobbio (2000), a consolidação de instituições colegiadas é fundamental para a vitalidade da democracia, uma vez que elas permitem a incorporação de diferentes interesses e perspectivas no processo de tomada de decisão. Assim, a existência de conselhos não pode se restringir ao plano formal, mas deve estar acompanhada de condições reais para seu funcionamento autônomo. No âmbito do (PEE), observa-se alinhamento com o PNE ao assegurar, do ponto de vista normativo, a autonomia e a regulamentação dos conselhos. Essa previsão indica o reconhecimento institucional da importância dessas instâncias para a gestão democrática. Entretanto, conforme assinala Dourado (2013), a regulamentação, embora necessária, não é suficiente para garantir a efetividade da atuação dos conselhos, sobretudo quando não acompanhada de políticas de

formação continuada e de aporte de recursos materiais e financeiros. No município de Baião, os conselhos ainda se encontram em fase de criação e consolidação, o que evidencia uma fragilidade institucional que compromete sua capacidade deliberativa e fiscalizadora. Essa situação reforça a compreensão de que a democratização da gestão educacional ocorre de forma gradual e desigual, especialmente em contextos marcados por limitações estruturais e administrativas. Os conselhos recém-criados tendem a operar de maneira burocrática e dependente do poder executivo, caso não sejam fortalecidos por processos formativos e por condições objetivas de funcionamento.

Em Cametá, observa-se a priorização da normatização dos conselhos, com ênfase na regulamentação legal e na definição de atribuições formais. Contudo, essa normatização não é acompanhada pela garantia de condições materiais e formativas suficientes, o que limita o exercício efetivo da autonomia e da participação, a ausência de infraestrutura adequada e de formação específica compromete o desempenho dos conselhos, reduzindo-os a instâncias consultivas, com pouca incidência sobre as decisões estratégicas da política educacional. Por outro lado, o município de Mocajuba apresenta avanços significativos ao integrar formação continuada, autonomia institucional e participação ativa dos conselhos. Essa articulação favorece o fortalecimento do controle social e a ampliação da corresponsabilidade na gestão educacional, aproximando-se do modelo de gestão democrática preconizado pelo PNE. Além disso, a consolidação dos conselhos possui uma dimensão pedagógica relevante, na medida em que contribui para a formação política dos sujeitos envolvidos. A participação em instâncias colegiadas possibilita a vivência da democracia no cotidiano, pois “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 120). Dessa forma, conselhos fortalecidos tornam-se espaços de aprendizagem coletiva, diálogo e construção de práticas democráticas.

A Participação no PPP, currículos e avaliações

A inserção da comunidade escolar nos processos pedagógicos constitui uma das dimensões mais complexas e substantivas da gestão democrática, pois ultrapassa a participação em instâncias administrativas e alcança o núcleo do trabalho educativo, isto é, a definição do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a construção curricular e os processos de avaliação. A Estratégia 19.6 do Plano Nacional de Educação (PNE) explicita essa perspectiva ao defender a participação ativa de profissionais da educação, estudantes e famílias na elaboração, implementação e avaliação das práticas pedagógicas. Do ponto de vista teórico, a participação nos processos pedagógicos é condição essencial para a democratização da escola. Conforme afirma Veiga (1995), o PPP deve ser compreendido como um instrumento político e pedagógico coletivo, construído a partir do diálogo entre os diferentes sujeitos da escola, pois “o projeto

político-pedagógico não é um documento pronto e acabado, mas um processo permanente de reflexão e ação coletiva” (VEIGA, 1995, p. 13). Assim, a participação da comunidade escolar no PPP não pode se restringir a momentos formais de elaboração, devendo se estender à sua execução e avaliação.

No âmbito do Plano Estadual de Educação do Pará (PEE), observa-se convergência conceitual com o PNE, ao reconhecer a importância da participação da comunidade nos processos pedagógicos. Entretanto, essa convergência não se materializa em mecanismos operacionais claros, como definição de instâncias participativas, metodologias de consulta ou estratégias de acompanhamento. A gestão democrática exige a criação de procedimentos institucionais que viabilizem a atuação qualificada dos sujeitos envolvidos, sob pena de a participação permanecer apenas no plano discursivo. Nos municípios de Baião e Cametá, a participação da comunidade escolar se limita, majoritariamente, à elaboração do PPP, ocorrendo de forma pontual e episódica. Após a formalização do documento, os demais processos pedagógicos, como a definição curricular e as avaliações, permanecem centralizados na gestão escolar ou nos órgãos administrativos. Essa prática reforça uma concepção de participação consultiva, na qual os sujeitos são ouvidos, mas não acompanham nem interferem de maneira sistemática na implementação das decisões. A participação que não se estende à execução e à avaliação das ações pedagógicas tende a se esvaziar de sentido democrático, pois não garante o compartilhamento real do poder decisório.

Em contrapartida, o município de Mocajuba apresenta avanços significativos ao assegurar a participação contínua de profissionais da educação, estudantes e famílias em todas as etapas do processo educativo. Essa prática evidencia uma aproximação com o conceito de gestão democrática substantiva, na medida em que a participação não se restringe à consulta, mas se expressa na corresponsabilidade pela construção, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas. Tal experiência dialoga com a concepção freireana de educação democrática, segundo a qual “ensinar e aprender são atos que se dão na relação dialógica entre sujeitos históricos” (FREIRE, 1996, p. 47), o que implica reconhecer estudantes e famílias como participantes ativos do processo educativo. Além disso, a participação da comunidade nos processos avaliativos contribui para a construção de uma avaliação mais democrática e formativa. Conforme argumenta Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como prática pedagógica mediadora, orientada para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como instrumento de controle. Nesse sentido, a inserção da comunidade nos processos avaliativos favorece a transparência, o diálogo e a corresponsabilização pelos resultados educacionais.

No processo do Controle social contínuo, o monitoramento e o controle social permanente configuram-se como uma das dimensões mais estratégicas da gestão democrática, pois dizem respeito à capacidade de a sociedade acompanhar, avaliar e intervir de forma contínua nas ações pedagógicas e financeiras das políticas educacionais. A Estratégia 19.11 do Plano Nacional de Educação (PNE) explicita essa dimensão ao prever o fortalecimento dos conselhos de classe, escolares e dos demais órgãos colegiados como instâncias de acompanhamento sistemático da execução das políticas públicas. Do ponto de vista teórico, o controle social é compreendido como elemento constitutivo da democracia participativa. Conforme argumenta Bobbio (2000), a democracia se fortalece na medida em que os cidadãos dispõem de mecanismos institucionais que lhes permitam fiscalizar e influenciar a ação do Estado. Nesse sentido, o controle social permanente ultrapassa a mera prestação de contas e se afirma como prática política contínua, capaz de conferir transparência, legitimidade e efetividade às políticas educacionais. A existência de dispositivos legais não garante, por si só, o exercício do controle social, sendo necessária a criação de rotinas institucionais, a formação dos conselheiros e a disponibilização de informações acessíveis à sociedade.

No município de Baião, os conselhos escolares e municipais existem, mas não realizam monitoramento contínuo das ações pedagógicas e financeiras. A atuação dos conselhos restringe-se, em geral, a momentos pontuais de deliberação ou homologação de decisões já tomadas. Essa prática evidencia uma concepção limitada de controle social, reduzida ao cumprimento formal das exigências legais, quando os conselhos não acompanham de forma sistemática a execução das políticas, eles tendem a se tornar instâncias burocráticas, com baixo impacto na democratização da gestão educacional.

Em Cametá, o controle social ocorre de maneira esporádica, sobretudo por meio de conferências educacionais realizadas em períodos bienais segundo Mendes (2005, p. 246) “os níveis de ensino, indistintamente à totalidade dos indivíduos, romper com a dualidade secular entre ensino geral e técnico profissionalizante, ou seja, com todas as formas de manifestação da escola da divisão social do trabalho, é a tarefa da escola inclusiva, participativa e democrática”. Embora tais conferências representem espaços importantes de debate e mobilização, sua periodicidade limitada impede o acompanhamento contínuo das políticas educacionais. Para Avritzer (2002), a ausência de mecanismos permanentes de monitoramento fragiliza a capacidade deliberativa da participação social, pois dificulta a correção de rumos e o enfrentamento oportuno dos problemas identificados.

A análise das Estratégias 19.11 e 19.12 do PEE em consonância com o Plano Nacional e os Planos Municipais, nos permitem aprofundar a compreensão sobre os limites estruturais e institucionais do controle social na política educacional, evidenciando que a gestão democrática, embora amplamente reconhecida no plano normativo, permanece fragilizada em sua dimensão operacional. A Estratégia 19.11, ao propor o controle social contínuo por meio de conselhos de classe e do acompanhamento pedagógico e financeiro, pressupõe a existência de rotinas sistemáticas de monitoramento, articulação entre instâncias colegiadas e capacidade técnica para análise das informações produzidas. No entanto, o que se observa, tanto no PEE do Pará quanto nos municípios analisados, é a dificuldade de transformar essa diretriz em prática permanente e institucionalizada.

No âmbito estadual, a convergência conceitual plena do PEE revela um reconhecimento formal da centralidade do controle social para a gestão educacional. Todavia, a implementação variável indica que o acompanhamento ocorre de maneira desigual, dependente de iniciativas pontuais, da vontade política dos gestores ou da atuação mais ou menos ativa dos conselhos. Essa instabilidade compromete o caráter contínuo do controle social, que passa a operar de forma reativa, acionado em momentos específicos, em vez de constituir-se como um processo regular de avaliação e reorientação das políticas educacionais.

Nos municípios de Baião e Cametá, essa fragilidade se intensifica. Embora existam conselhos escolares e espaços formais de participação, a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento pedagógico e financeiro limita a capacidade dessas instâncias de exercerem efetivamente o controle social. O predomínio de práticas pontuais, como reuniões esporádicas ou conferências periódicas, reduz o papel dos conselhos à validação de decisões previamente tomadas, esvaziando seu potencial deliberativo e fiscalizador. Nesse contexto, o controle social tende a assumir um caráter simbólico, mais associado ao cumprimento de exigências legais do que à incidência concreta sobre a gestão educacional.

Mocajuba, por sua vez, apresenta um cenário distinto, com maior convergência entre concepção e prática. A existência de acompanhamento contínuo, descentralização das ações e participação mais efetiva da comunidade sugere um nível mais avançado de institucionalização do controle social. Ainda assim, mesmo nesse caso, os limites estruturais não podem ser desconsiderados, especialmente quando se observa a ausência de sistemas tecnológicos que deem suporte à transparência e ao monitoramento em tempo real, conforme previsto na Estratégia 19.12.

A Estratégia 19.12 explicita uma das principais contradições da gestão democrática contemporânea: a dissociação entre a complexidade crescente da gestão pública e a fragilidade

dos instrumentos de informação e transparência disponíveis à sociedade. A inexistência de sistemas online de acompanhamento financeiro e pedagógico, tanto no PEE quanto nos planos municipais, restringe o acesso às informações, dificulta o controle tempestivo dos recursos e limita a participação social a atores que já detêm maior capital técnico e institucional. Mesmo nos contextos em que há menção conceitual ao uso de tecnologias, a ausência de detalhamento técnico, definição de responsabilidades e previsão orçamentária revela que a dimensão digital do controle social permanece marginal no planejamento educacional.

Essa lacuna tecnológica não é neutra, pois reforça assimetrias de poder no interior dos sistemas de ensino e contribui para a reprodução de práticas burocráticas centralizadoras. Sem mecanismos digitais de transparência, o controle social torna-se dependente de relatórios fragmentados, informações pouco acessíveis e processos decisórios opacos, o que compromete a responsabilização dos gestores e fragiliza a confiança da sociedade nas instituições educacionais. Além disso, em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas e dificuldades de acesso, como os municípios do Baixo Tocantins, a ausência de soluções tecnológicas adaptadas às realidades locais aprofunda a exclusão de amplos segmentos da comunidade dos processos de acompanhamento e fiscalização.

Dessa forma, a efetivação da Meta 19 do PNE, exige uma mudança de patamar na compreensão da gestão democrática, não se trata apenas de criar conselhos ou prever a participação social nos documentos legais, mas de construir condições institucionais, técnicas e materiais que sustentem o controle social como prática permanente. Isso implica investir na formação continuada dos conselheiros, na definição de fluxos claros de monitoramento pedagógico e financeiro e, de modo central, na implementação de sistemas digitais que ampliem a transparência, a acessibilidade da informação e a capacidade de intervenção da sociedade civil.

Nesse sentido, as diferenças observadas entre Mocajuba, Baião e Cametá não devem ser interpretadas apenas como resultados de escolhas locais, mas como expressão de desigualdades estruturais mais amplas, que condicionam a capacidade dos municípios de operacionalizar as diretrizes do PNE. Superar essas desigualdades requer uma atuação mais articulada entre União, Estado e Municípios, com apoio técnico e financeiro direcionado ao fortalecimento do controle social e à incorporação de tecnologias de gestão. Somente a partir dessa articulação será possível avançar da convergência normativa para uma gestão educacional efetivamente democrática, transparente e socialmente referenciada.

No contexto dos planos educacionais, a gestão democrática evidencia que, Mocajuba se destaca como Município com maior alinhamento, garantindo formação continuada dos

conselheiros, institucionalização de fóruns permanentes, participação ativa de profissionais, estudantes e familiares, além de atenção conceitual à utilização de sistemas digitais. O PEE do Pará demonstra avanços conceituais importantes, mas carece de detalhamento operacional em termos de logística, infraestrutura e tecnologias de acompanhamento. Já Baião e Cametá apresentam convergência parcial, com iniciativas pontuais e formalizadas, sem assegurar condições concretas para a atuação contínua e qualificada dos conselhos e fóruns.

Os dados revelam que a existência de conselhos e conferências não é, por si só, suficiente para garantir uma gestão democrática efetiva. Portanto, fortalecer a gestão democrática da educação exige investimentos estruturais, capacitação continuada e mecanismos de controle social efetivos, capazes de tornar a participação da sociedade real, contínua e significativa, garantindo que os princípios do PNE deixem de ser apenas orientações normativas e se convertam em práticas transformadoras da realidade educacional local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossas análises, relembramos a importância de haver normativas relevantes, que adentram a gestão democrática, pois esse é um dos vieses fundamentais nos processos decisórios para garantir que as ações a serem realizadas reflitam os interesses e as necessidades da população, promovendo a participação e a transparência na gestão pública. Tudo isso apenas fortalece a confiança dos/as cidadãos(os) assegurando a eficiência das políticas e o desenvolvimento.

Ao escolhermos Baião, Cametá e Mocajuba como municípios a serem analisados, levamos em conta sua geolocalização, mas, para além desse fato, foi observada a estrutura e dimensão social de cada um. Baião é reconhecido por sua beleza natural, com destaque para os rios que o cercam e as paisagens exuberantes, além de ser conhecido por suas festividades religiosas e eventos culturais, como o Festival de Verão e o Festival dos Botos, possuindo também uma rica história, com influência da época da borracha e arquitetura europeia.

Cametá, por sua vez, é uma cidade declarada como Patrimônio Histórico Nacional, reconhecendo-se sua notável tradição histórica. O município se destaca por apresentar novas oportunidades de negócios e alta regularidade de vendas ao longo do ano, tendo uma rica cultura, com destaque para o carnaval. Já Mocajuba é reconhecida por sua rica biodiversidade, potencial agrícola, e como uma cidade hospitaleira. Ela é famosa por ser conhecida como a "princesinha do Pará" e por ser a cidade dos botos, devido à proximidade dos animais ao mirante, mas não podemos deixar de elucidar que este município é um dos que mais apresenta comunidades quilombolas e tradicionais, fortalecendo-se assim sua cultura.

A partir dessas condições, esses municípios se destacam e nos fazem questionar sobre o processo democrático dos Planos Municipais de Educação, abarcando uma vasta trajetória histórica, cultural e Educacional; assim, inferimos que, embora estes possuam os instrumentos legais mínimos, a capacidade de gestão educacional varia consideravelmente, sendo diretamente influenciada pela articulação entre políticas públicas, estrutura institucional, financiamento e participação cidadã. Contudo, ao levarmos em conta a questão estrutural e de geolocalização, fatores estruturais como extensão territorial, dispersão populacional e localização tornam-se determinantes para a efetivação das políticas educacionais.

Cametá demonstra maior resiliência e capacidade de gestão graças à centralidade regional e concentração de recursos. Já Baião e Mocajuba, por estarem em zonas mais isoladas ou fragmentadas territorialmente, enfrentam obstáculos que exigem ações específicas, como fortalecimento da intersetorialidade, regionalização de políticas e reforço dos canais de

participação e controle social. Por isso mesmo, não basta possuir os instrumentos legais mínimos (como Planos Municipais de Educação, Leis Orgânicas ou Sistemas Municipais instituídos), uma vez que a eficácia da gestão educacional está vinculada à capacidade de articulação entre políticas públicas, estrutura institucional, financiamento e participação. Logo, a consolidação de uma educação democrática e de qualidade está associada à construção de estruturas participativas, transparentes e descentralizadas, enraizadas na realidade dos territórios e comprometidas com a formação crítica, autônoma e emancipadora dos sujeitos. Nesse quadro, é essencial haver o acompanhamento das metas dos PMEs, porque tem-se a perspectiva de garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Desse modo, pela análise da Meta 19 e suas estratégias, percebemos um esforço normativo e político considerável para consolidar a participação efetiva da comunidade escolar nos processos da gestão educacional. Ora, a complexidade desses documentos nos confirma a tentativa de transformar a cultura de gestão nas escolas públicas brasileiras em uma prática mais participativa, transparente e eficiente. Entre os aspectos positivos, observa-se um avanço significativo na institucionalização de princípios democráticos no interior das redes de ensino, com estratégias que buscam legitimar mecanismos como conselhos escolares, eleição de diretores, grêmios estudantis, associações de pais, fóruns permanentes e participação comunitária nos processos decisórios.

Então, o fortalecimento da gestão escolar com aporte técnico, político e formativo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira não se limita à esfera pedagógica, mas se estende à governança das unidades escolares como um todo, onde as ações que visam à constituição de conselhos escolares e conselhos municipais de educação apontam para um esforço de ampliar a corresponsabilidade nos processos de gestão, o que contribui para o enraizamento da democracia no cotidiano escolar.

Quando adentramos nos planos municipais, especialmente o de Baião, nota-se uma apropriação mais concreta dessas diretrizes, ao prever a criação de comissões municipais com representação de sindicatos e gestores para acompanhar a regulamentação das eleições escolares, o que demonstra preocupação não apenas com a escolha democrática, mas também o acompanhamento e regulamentação de sua implementação. Ainda assim, é preciso destacar os limites e fragilidades desses instrumentos, pois os planos por vezes apresentam estratégias vagas, genéricas e pouco operacionalizáveis, o que dificulta seu monitoramento e sua execução real. Daí que a implementação de mecanismos democráticos de gestão enfrenta entraves estruturais, como a falta de formação adequada para os membros dos conselhos, a ausência de condições materiais para seu funcionamento, a baixa escolarização da comunidade em algumas

regiões e a cultura de autoritarismo ainda presente em diversas gestões escolares. Ainda que os planos mencionem ações voltadas à formação continuada dos sujeitos envolvidos, sua concretização depende de financiamento, articulação política e mobilização social, que nem sempre estão presentes.

No caso de Cametá, a elaboração de leis municipais específicas para regulamentar os conselhos escolares e os processos de gestão democrática é um ponto que demonstra avanço normativo, mas que ainda exige um esforço contínuo de implementação prática e de acompanhamento institucional. Já em Mocajuba, a ênfase na Educação de Jovens e Adultos como foco de fortalecimento da gestão democrática mostra uma perspectiva sensível à diversidade de sujeitos e modalidades de ensino, algo que ainda é escasso nos demais planos.

Outro ponto relevante é o reconhecimento, em alguns planos, da necessidade de criação de mecanismos tecnológicos e comunicacionais para articular a gestão democrática. Tais medidas indicam uma tentativa de modernizar e integrar os instrumentos de participação, tornando o acompanhamento mais transparente e acessível.

Como meios de ascensão da gestão democrática nas escolas públicas, é fundamental destacar a necessidade de: formação continuada institucionalizada dos atores escolares e comunitários; funcionamento efetivo dos conselhos escolares e municipais com garantias legais e estruturais; critérios democráticos e transparentes para a seleção de gestores; ampliação do acesso à informação e da transparência por meio de plataformas digitais e ações presenciais de escuta ativa; construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos instrumentos de planejamento escolar; e fortalecimento das instâncias representativas de estudantes, pais, funcionários e movimentos sociais, sendo esses elementos importantíssimos para garantia da gestão.

Portanto, a análise evidencia que, apesar de todos os planos referenciarem a gestão democrática como diretriz fundamental, suas interpretações e formas de implementação refletem distintas ênfases entre a técnica e a política. Enquanto o PEE se mostra o mais equilibrado entre normatividade e participação, os PMEs oscilam entre propostas mais simbólicas e comunitárias, como em Baião, e estruturas mais normatizadas e técnico-gerenciais, como em Mocajuba. A consolidação da gestão democrática exige mais do que normativas, já que demanda ações articuladas, formação crítica de sujeitos escolares e valorização dos saberes populares e coletivos que constituem o chão da escola pública. Para nós, o estudo nos revelou convergências e especificidades em torno dos princípios da gestão democrática, descentralização, participação e autonomia, sendo esses pilares fundamentais para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, participativos e eficazes. Com isso, ao concluirmos

este estudo temos a necessidade de reconhecer que a gestão democrática é, ao mesmo tempo, um princípio, um processo e uma prática. Como princípio, orienta a organização dos sistemas educacionais em torno da participação social, do respeito à diversidade e da valorização dos saberes plurais. Como processo, exige planejamento, formação, regulamentação e estrutura adequada. Como prática, depende da vontade política, do engajamento coletivo e da persistência na construção cotidiana de espaços de escuta, deliberação e tomada de decisão coletiva.

Avançar na consolidação da gestão democrática é, portanto, um imperativo ético e político para a promoção de uma educação pública de qualidade, equitativa e socialmente referenciada. Embora desafiadora, essa construção é essencial para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática, comprometida com a transformação social e com o fortalecimento da cidadania ativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. **A educação no Baixo Tocantins: desafios e perspectivas de inclusão social**. Cametá: Editora Universitária, 2017.
- ALMEIDA, M. I. **A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes de professores na escola ciclada**. Recife, PE: ENDIPE, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AVRITZER, L. **Democracia e participação: a invenção de uma democracia deliberativa no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.
- AVRITZER, L. **Experiência democrática, sistema político e participação popular**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.
- AVRITZER, L. **O pêndulo da democracia**. São Paulo: Todavia, 2019.
- AVRITZER, L. **Política e Antipolítica: a crise do governo Bolsonaro**. São Paulo: Todavia, 2020.
- AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAIÃO (Pará). **Lei Municipal nº 1.563, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Baião: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://www.baiao.pa.gov.br/wp-content/uploads/2013/08/Lei-Sancionada-do-Plano-Municipal-2.pdf> Acesso em: 20 set. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 15. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOBBIO, N. **Três ensaios sobre a democracia**. São Paulo: Cardim & Alario Editora, 1991.
- BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento *In*: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (Org.). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 29-53.
- BRASIL (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. **Atlas Esgotos ETE 2013: Processo de Tratamento - Remoção DBO**. Brasília, DF: ANA, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais**. In: BRASIL. Ministério da Educação. MEC, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://tinyurl.com/7pechrms> Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília, DF: MEC/SIMEC, [20--]. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc4ucps9> Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Público do Município Mocajuba do Estado do PA**. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/yeysn32c> Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CAMETÁ (Pará). Acervo fotográfico do Município de Cametá. In: CAMETÁ. **Prefeitura municipal**, [on-line], 2025. Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/o-municipio/turismo-e-lazer/atrativos-turisticos-naturais/> Acesso em: 20 abr. 2025.

CAMETÁ (Pará). **Lei Municipal nº 349, de 16 de julho de 2020**. Declara patrimônio cultural de natureza imaterial a abertura de pesca artesanal do Mapará no município de Cametá e dá outras providências. Cametá: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/LEI-349-2020.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

CARVALHO, C. H. A. Verbete Neoinstitucionalismo. In: Nogueira, Marco Aurélio, & Geraldo Di Giovanni (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Fundap; Unesp, 2015. p. 610-613.

CARVALHO, J. R. **História e economia de Cametá**. Belém: Editora Amazônia, 2010.

CARVALHO, J. R. **História e economia de Mocajuba**. Belém: Editora Amazônia, 2012.

CHAUÍ, M. S. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2014. 367 p.

CHAUÍ, M. S. **O que é a democracia?** São Paulo: Brasiliense, 2011.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DO ESTADO DO PARÁ (CRESS). NUCRESS Baixo Tocantins. In: CRESS-PA. **CRESS-PA**, [on-line], 2023. Disponível em: <https://cress-pa.org.br/baixo-tocantins/> Acesso em: 20 set. 2025.

COSTA, G. S. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: Naea/UFPA, 2006.

COSTA, M. L. **Educação contextualizada e inclusão digital no Baixo Tocantins**. Belém: UFPA, 2022.

CUNHA, F. A.; SILVA, D. P.; SOUZA, P. T. **Educação rural no Baixo Tocantins**: desafios e práticas pedagógicas. Belém: Editora da UFPA, 2020.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: ANPAE, 2020.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C (Org.). **Gestão democrática de educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-118.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2001–2010)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Imprensa Universitária; ANPAE, 2010.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011–2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Imprensa Universitária; ANPAE, 2014.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. São Paulo: Xamã, 2013.

FEARNSIDE, P. M. **Hidrelétricas na Amazônia**: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras. Manaus: Editora do INPA, 2015.

FERREIRA, M. A. **Cultura e resistência em Baião**: uma perspectiva histórica. Manaus: Editora Norte, 2018.

FERREIRA, M. A. Educação inclusiva e formação docente no Pará. São Paulo: Edusp, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002

FRASER, N. **Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world**. Columbia University Press, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. Ética na administração pública. **Revista do Serviço Público (RSP)**, Brasília, DF, v. 56, n. 1, p. 74-94, jan./mar. 2005.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). **Região de Integração do Tocantins – Estado do Pará**: mapa. Belém: Fapespa, 2021.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000.

GATTI, L. V. **Estudo da emissão de metano na Amazônia brasileira**. 2019. Tese (Doutorado em Tecnologia Nuclear) — Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, São Paulo, 2019.

GOOGLE MAPS: **Minha residência (Casa de Campo)**
https://www.google.com/maps/place/AJO%C3%81RAS/@-2.2662305,49.5243485,753m/data=!3m2!1e3!4b1!4m6!3m5!1s0x92bd050076e5462d:0x2e0517fb074dbbe7!8m2!3d-2.2662305!4d49.5217736!16s%2Fg%2F11l6pdlg2t?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTExMi4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D

GUTIERRES, D. V. G.; MENDES, O. C. A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). **Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 161-189, set./dez. 2016.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: desafios e perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2014.

HANSEN, M. H. **The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes**. Oklahoma City: University of Oklahoma Press, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população e domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022

JANNUZZI, P. M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 52, n. 1, p. 1–19, 2009.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51–72, jan./fev. 2002.

LAGARES, R.; CARVALHO, R. F.; OLIVEIRA, N. C. M. Dossiê temático: Política e Gestão da Educação em Tempos de Retrocessos nos Direitos Sociais e Liofilização da Esfera Pública. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e11142, 2020.

LIMA, L. C. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na sociedade da aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 15, p. 15–30, 2019.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, L. C. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, L. C.; SÁ, V.; TORRES, L. (Org.). **Diretores escolares em ação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, ODETE DA CRUZ. **A Política De Educação No Município De Cametá**: Análise Sobre A Proposta Da Escola Caá-Mutá, Escola Cidadã

MOCAJUBA (Pará). **Plano Municipal de Educação – PME. 2014–2024**. Mocajuba: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://mocajuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-2014-2024.pdf> Acesso em: 20 set. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Políticas educacionais e a reconfiguração do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, J. F. **Políticas públicas e educação no Baixo Tocantins**: desafios de um município em transformação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

OLIVEIRA, P. R. **A economia do açaí e suas implicações sociais em Baião**. Manaus: UFAM, 2020.

OLIVEIRA, P. R. **A economia do açaí e suas implicações sociais em Mocajuba**. Manaus: UFAM, 2020.

PARÁ (Estado). Agência Pará. Acervo fotográfico do Município de Baião, foto retirada por Pedro Guerreiro. In: PARÁ. **Agência Pará**, [on-line], 2025a. Disponível em:

<https://agenciapara.com.br/galeria/11648/baiao-imagens-da-cidade#lg=1&slide=16> Acesso em: 20 abr. 2025.

PARÁ (Estado). Agência Pará. Imagem aérea do município de Mocajuba, fotografia feita por, Roni Moreira. In: PARÁ. **Agência Pará**, [on-line], 2025b. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/galeria/20925/cidade-de-mocajuba-imagens-aereas#lg=1&slide=8> Acesso em: 20 abr. 2025.

PARÁ (Estado). **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. Belém: Governo do Estado, 2015.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEREIRA, L. C. **Infraestrutura e desigualdade social no Baixo Tocantins**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

POLI, L.; LAGARES, R. Dilemas da Gestão Democrática da Educação Frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

PONTES, L. B. O tempo e a fronteira: reflexões sobre a espacialização das políticas públicas na cidade em contexto amazônico. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 17., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANPUR, 2017.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 25, n. 71, p. 73–89, 2011.

ROCHA, J. A. L. **Anísio Teixeira e a Cultura**. Brasília, DF: UnB, 2014.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLUM JR., B. (Org.). **Identidades**. São Paulo: EDUSP, 2018.

SANTOS, A. M.; LIMA, R. P.; PEREIRA, J. R. **Educação e desigualdade no Baixo Tocantins**: políticas públicas e práticas pedagógicas. Cametá: UFPA, 2019.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SANTOS, B. S. **Democracia e Participação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**: justiça contra o epistemicídio. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** para além da curvatura da vara. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. F. **Baião:** Origens e transformações históricas. Belém: UFPA, 2010.

SILVA, E. F. **Cametá:** Origens e transformações históricas. Belém: UFPA, 2003.

SILVA, E. F. **Mocajuba:** Origens e transformações históricas. Belém: UFPA, 2004.

SOUZA, H. B. Ensino público municipal e desafios educacionais na Amazônia. Belém: Editora Paka-Tatu, 2021.

TUCCI, Carlos E. M.; CLARKE, Robin T. Impacto das mudanças da cobertura vegetal no escoamento: revisão. **Revista Brasileira de Recursos Hídricos**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 135–152, jan./jun. 1997

URBINATI, N. **Democracy desfigured:** opinion, truth and the people. London: Harvard University Press, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico. 6. ed. Campinas: Papirus, 2011.