



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, CIDADES: TERRITÓRIOS E IDENTIDADES  
(PPGCITE)  
LINHA DE PESQUISA: IDENTIDADES: POLÍTICAS PÚBLICAS, MOVIMENTOS  
SOCIAIS E TERRITÓRIOS

RENATA DA SILVA BARBOSA

**IMPACTO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE BARCARENA E AS  
CONTRIBUIÇÕES DO CECAMPE NORTE**

ABAETETUBA-PA  
2025

RENATA DA SILVA BARBOSA

**IMPACTO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE BARCARENA E AS  
CONTRIBUIÇÕES DO CECAMPE NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios, Identidades e Educação da Universidade Federal do Pará (PPGCITE-UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza.

ABAETETUBA-PA

2025

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

---

D111i da Silva Barbosa, Renata.

Impacto do programa dinheiro direto na escola (PDDE) nas escolas municipais de Barcarena e as contribuições do cecampe norte / Renata da Silva Barbosa. — 2024.

130 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals E Souza  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação  
em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, Abaetetuba,  
2024.

1. Descentralização. 2. Ensino. 3. Organização. I. Título.

CDD 379

---

RENATA DA SILVA BARBOSA

**IMPACTO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE BARCARENA E AS  
CONTRIBUIÇÕES DO CECAMPE NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios, Identidades e Educação da Universidade Federal do Pará (PPGCITE-UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de aprovação

Conceito:

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador:** Professor Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza  
**Universidade Federal do Pará-UFPA**

---

**Profa. Dra.** Professor(a) Dra. Rosilene Lagares (UFT/PPGE)  
**Universidade Federal do Tocantins-UFT**

---

**Prof. Dr.** Professor (a) Afonso Welliton de Sousa Nascimento  
(PPGCITI - UFPA)  
**Universidade Federal do Pará-UFPA**

"A EDUCAÇÃO É O DESENVOLVIMENTO  
NO HOMEM DE TODA A PERFEIÇÃO DE  
QUE SUA NATUREZA É CAPAZ."  
(IMMANUEL KANT)

## Dedicatória

Dedico este trabalho à minha amada família, que sempre esteve ao meu lado em cada passo desta jornada. Aos meus pais, irmã, sobrinho e esposa pela educação, amor incondicional, apoio inabalável e alegria constante que me deram a força e os valores necessários para alcançar meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Diana Silva, minha amada mãe, cujo carinho, dedicação e força inabalável foram os alicerces que sustentaram minha jornada. Você que sempre acreditou em mim e me ensinou a importância da perseverança e do amor incondicional. Ao meu querido pai Sandoval Barbosa (*in memoriam*), que, mesmo ausente fisicamente, permanece vivo em meu coração e em meus pensamentos. Embora não possa ver este momento, sei que sua presença espiritual me acompanhou em cada passo desta jornada. Este trabalho é uma forma de honrar sua memória e a força que sempre me transmitiu. Ao longo desses meus 31 anos, é a primeira vez que você não vai ver mais uma conquista minha. Sinto sua falta todos os dias.

À minha irmã Vanessa Barbosa e ao meu sobrinho Lourenzo Barbosa por todo o apoio, carinho e compreensão, que são sempre uma fonte constante de motivação e alegria.

À minha esposa Steffany Ferreira, pelo amor, paciência principalmente e por estar ao meu lado em todos os momentos difíceis e de sucesso. Sua parceria foi essencial em todas as etapas dessa jornada.

A nossa gata Princesa e cachorro Apolo, que com sua lealdade e companheirismo me lembram todos os dias a importância da simplicidade e do amor verdadeiro.

A todos vocês, minha família, que são parte fundamental da minha vida e que me deram a força e o conforto necessários para chegar até aqui.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e orientação de muitas pessoas. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a meu orientador Professor Alexandre Cals pela paciência, dedicação e orientação durante todo o processo de dissertação. Seus conselhos e críticas construtivas foram essenciais para a construção deste trabalho.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos os professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE) pela valiosa contribuição durante minha jornada acadêmica.

Aos membros da banca de qualificação e dissertação, professores Afonso Nascimento e Rosilene Lagares pela valiosa contribuição e pelo tempo despendido na leitura e análise desta dissertação.

Aos meus amigos e colegas estudantes, especialmente a Cristian Wellen, pela parceria, discussões enriquecedoras e apoio em momentos desafiadores. Aos meus amigos de infância, em especial Vanessa e Juliano, que sempre estiveram ao meu lado, não importa a fase da minha vida.

Aos profissionais que participaram diretamente desta pesquisa pela colaboração, seja no fornecimento de dados, materiais ou assessoria especializada.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que contribuíram de alguma forma para o meu crescimento pessoal e acadêmico neste período. Este trabalho não seria o mesmo sem a ajuda e dedicação de cada um de vocês.

## RESUMO

Esta Dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios, Identidades e Educação da Universidade Federal do Pará (PPGCITE-UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba. Versa sobre a temática política e gestão do financiamento da educação básica, com o objetivo de analisar o impacto do programa dinheiro direto na escola (PDDE) nas escolas municipais da cidade de Barcarena-PA e as contribuições do CECAMPE Norte, para o desenvolvimento do programa no município. A abordagem dos aspectos normativos e históricos relacionados ao Programa bem como o diagnóstico situacional do município no âmbito do PDDE baseou-se em metodologia qualitativa que incluiu pesquisa bibliográfica e documental e entrevistas semiestruturadas. Esta metodologia permitiu análises aprofundadas de diversas fontes e proporcionou uma compreensão ampla da implementação e dos impactos do programa em Barcarena. Na aplicação do materialismo histórico-dialético, foram utilizadas as categorias historicidade, contradição e estado para interpretar o contexto local e as implicações das políticas públicas no município, com o objetivo de refletir criticamente sobre as mudanças sociais e educacionais em curso no âmbito da educação pública. O corpus teórico, além da vinculação com o objeto da pesquisa, em suas categorias direito à educação, financiamento, política e gestão da educação básica, assenta-se em textos de autores do campo crítico, incluindo produções acadêmicas realizadas por pesquisadores da região norte do território nacional, tendo em vista que o lócus da pesquisa integra esta região. Os resultados da pesquisa revelam os desafios enfrentados pelas escolas municipais de Barcarena-PA na gestão dos recursos do PDDE, destacando questões como a insuficiência de recursos, a necessidade de formação técnica dos gestores escolares e os constrangimentos estruturais para a plena implementação do programa. O estudo destaca ainda o papel essencial do CECAMPE Norte no apoio a ações de formação e monitorização, o que contribuiu para uma maior eficiência e eficácia na utilização de recursos e gestão da educação. A dissertação conclui que embora o PDDE represente uma política importante para promover a equidade e melhorar as condições da infraestrutura escolar, a sua eficácia depende de uma coordenação mais estreita entre os vários atores envolvidos, incluindo diretores de escolas, comunidades locais e órgãos de apoio técnico como o CECAMPE Norte. Aponta também para a necessidade de melhorar a política de financiamento da educação básica, a fim de garantir plena e universalmente o direito à educação.

**Palavras-chave:** Descentralização; Ensino; Organização.

## **ABSTRACT**

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Cities: Territories, Identities and Education of the Federal University of Pará (PPGCITE-UFFPA), Abaetetuba University Campus. It deals with the political theme and management of basic education financing, with the objective of analyzing the impact of the Direct Money in Schools Program (PDDE) in municipal schools in the city of Barcarena-PA and the contributions of CECAMPE Norte, for the development of the Program in the Municipality. The approach to the normative and historical aspects related to the Program, as well as the situational diagnosis of the municipality within the scope of the PDDE, was based on a qualitative methodology that included bibliographic and documentary research and semi-structured interviews. This methodology allowed in-depth analyses of various sources and provided a broad understanding of the implementation and impacts of the program in Barcarena. In the application of historical-dialectical materialism, the categories of historicity, contradiction and state were used to interpret the local context and the implications of public policies in the municipality, with the aim of critically reflecting on the social and educational changes taking place within the scope of public education.. The theoretical corpus, in addition to its connection with the research object, in its categories of right to education, financing, policy and management of basic education, is based on texts by authors in the critical field, including academic productions carried out by researchers from the northern region of the country, given that the locus of the research is part of this region. The results of the research reveal the challenges faced by municipal schools in Barcarena-PA in managing PDDE resources, highlighting issues such as insufficient resources, the need for technical training of school managers and structural constraints for the full implementation of the program. The study also highlights the essential role of CECAMPE Norte in supporting training and monitoring actions, which contributes to greater efficiency and effectiveness in the use of resources and management of education. The dissertation concludes that although PDDE represents an important policy to promote equity and improve the conditions of school infrastructure, its effectiveness depends on closer

coordination between the various actors involved, including school principals, local communities and technical support agencies such as CECAMPE Norte. It also highlights the need to improve the basic education financing policy in order to fully and universally guarantee the right to education.

**Keywords:** Decentralization; Teaching; Organization.

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 - Capela de São João de Mortigura em Vila do Conde.....	50
Imagem 2 - Praia do Caripi.....	53
Imagem 3 - Escola Estadual Cônego Batista Campos.....	54

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Mapa de localização Região Norte.....	30
Mapa 2 - Mapa de localização da Amazônia Legal.....	32
Mapa 3 - Mapa do Estado do Pará.....	38
Mapa 4 - Localização dos municípios que integram a Região.....	43
Mapa 5- Localização do município de Barcarena.....	49

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Passos para a coleta e o tratamento dos dados.....	23
Figura 2 – Modalidade do PDDE (Ações agregadas).....	93
Figura 3 – Estrutura Organizacional do CECAMPE Norte.....	95

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Aspectos das cidades do Baixo Tocantins do Estado do Pará.....	44
Tabela 2 – Escolas que estão recebendo parcelas de recursos do PDDE .....	86

## LISTA DE SIGLAS

CECAMPE Educaçãoais	Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNT	Código Tributário Nacional
COMAG	Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas
DIRAE	Diretoria de Ações Educaçãoais
EEX	Entidades Executoras
EM	Entidades Mantenedoras
FME	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IdeGES	Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãoais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica do Município

MDE	Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEAES	Programa Estadual de Assistência Estudantil
PIB	Produto Interno Bruto
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
RI	Regiões de Integração
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretária Estadual de Educação
SEMEC	Secretária Municipal de Educação
SEMED	Secretária Municipal de Educação
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UEx	Unidades Executoras
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 OBJETO GERAL, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .	16
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	18
<b>3.1 Estruturação e Organização da Primeira Fase do Estudo</b> .....	20
<b>3.2 Estruturação e Organização da Segunda Fase do Estudo</b> .....	21
3.2.1 Entrevista semiestruturada .....	21
3.2.2 O processo de coleta dos dados.....	22
3.2.3 Plano de análise dos dados.....	23
3.2.4 Análise de conteúdo .....	24
3.2.5 Descrição da Análise dos dados.....	26
3.2.6 Validade e confiabilidade dos dados.....	27
3.2.7 Análise dos Dados e Achados da Pesquisa .....	29
<b>4 CAPÍTULO I: A REGIÃO BAIXO TOCANTINA NO NORTE DO BRASIL</b> .	30
<b>4.1 Região Norte: Uma Breve Contextualização</b> .....	30
<b>4.2 Estado do Pará: Baixo Tocantins e suas características</b> .....	38
<b>4.3 Cidade De Barcarena: Origem, Conceitos E Seus Diversos Papéis</b> .....	49
<b>5 CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM BARCARENA: UM ESTUDO SOBRE ESTADO, DESCENTRALIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	57
<b>5.1 Estado, sociedade civil e participação</b> .....	57
<b>5.2 Os princípios da descentralização e autonomia: A Reorganização do Trabalho na Escola Pública</b> .....	65
<b>5.3- As Políticas De Descentralização De Recursos Para A Educação Básica</b> ..	73
<b>5.4- O PDDE e Seus Impactos na Política Educacional no Município de Barcarena</b> .....	80

<b>6</b>	<b>CAPÍTULO III: O CECAMPE NORTE E OS IMPACTOS DAS ASSISTÊNCIAS TÉCNICAS E DAS FORMAÇÕES NA CIDADE DE BARCARENA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>88</b>
6.1	<b>- O CECAMPE NORTE: Suas Origens E Papel Na Efetivação Das Políticas Do PDDE.....</b>	<b>88</b>
<b>7</b>	<b>CAPÍTULO IV: DESCOBERTAS E IMPLICAÇÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS AGENTES FRENTE AO PDDE E CECAMPE NORTE</b>	<b>101</b>
7.1	<b>Percepções sobre o Alcance e os Objetivos do PDDE .....</b>	<b>102</b>
7.2	<b>Capacitação e Formação dos Gestores Escolares em Barcarena.....</b>	<b>103</b>
7.3	<b>Desafios na Implementação e Gestão dos Recursos .....</b>	<b>107</b>
7.4	<b>Impacto da Formação Oferecida pelo CECAMPE NORTE em Barcarena .....</b>	<b>110</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TÉCNICO DO CECAMPE NORTE EM BARCARENA .....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FORMADOR DO CECAMPE NORTE EM BARCARENA .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADOR DO CECAMPE NORTE EM BARCARENA .....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ.....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

O tema deste estudo trata das políticas públicas e da gestão do financiamento da educação básica. Esta proposta surgiu de uma reflexão sobre a dinâmica da crescente difusão de programas educacionais no Brasil, que na década de 1990 evidenciava a contribuição relativa dos recursos financeiros para a educação básica. O quadro educacional foi marcado pela introdução de uma série de políticas que se propunham a oferecer condições de acesso e permanência à educação básica de qualidade nas instituições de ensino, como se os recursos financeiros existentes desta conta fossem tão urgentes e garantissem a melhoria da qualidade polissêmica de Educação.

Para melhor compreender as motivações que levaram a realização deste trabalho é necessário contextualizar e historicizar minha vida como estudante e atividade profissional, onde frequentei escolas públicas na cidade de Abaetetuba-PA, desde o ensino fundamental (em 2000) até terminar minha escolaridade média. Tudo sem muitos problemas, o que considero um privilégio observar que muitos não conseguem ter a mesma estabilidade para continuar os estudos. Muitos estudantes ainda enfrentam esta situação, visto que o direito à educação, embora consubstanciado a nível legal, ainda não é um direito efetivamente garantido para todas as pessoas na prática. Considerando que a educação é o processo social que leva o ser humano a reconhecer, buscar, instaurar, hierarquizar os valores de modo a aprimorar-se como sujeito integrante da sociedade (Dias; Ramos, 2022).

Em 2012 ingressei na graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA, no curso de Sistemas de Informação na cidade de Cametá-Pa, onde cursei por 2 anos. Porém, não pude prosseguir com o curso por motivos pessoais. Em 2016 prestei novamente vestibular já para o curso de Pedagogia na cidade de Abaetetuba-Pa. Com o ingresso no curso finalmente pude continuar com a minha jornada acadêmica. É de fato uma dualidade intrigante a minha escolha entre dois cursos completamente distintos, mas devo enfatizar o meu apreço pelas ciências tecnológicas e exatas. Sendo eu, também, formada em Engenharia de Software pela Cesumar – Centro Universitário de Maringá, levando meus estudos na área de Tecnologia da Informação

como hobbie. Enfrentando bastante desafios ao longo de 6 anos de graduação de Pedagogia conciliava trabalho com a universidade e muitas vezes pensei em desistir devido ao cansaço. A Pandemia da Covid-19 também tornou o cenário bastante complicado, atrasando a conclusão do curso e levantando muitas incertezas. Mas, em 2022, enfim, conseguimos nos formar e encerrar esse ciclo na academia e logo após em um curto período consegui ingressar no mestrado.

Meu interesse em estudar as populações amazônicas, especialmente no que diz respeito às suas práticas sociais e educativas, surgiu durante minha trajetória acadêmica na Universidade Federal do Pará – UFPA campus Abaetetuba, na Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS. Foi através das disciplinas cursadas na licenciatura que aprendi a desenvolver meu trabalho investigativo. Também tive a oportunidade de participar de diversos seminários, palestras, encontros educativos que apoiaram minha formação no sentido de enxergar cada vez mais a Amazônia como um espaço complexo que exige estudo intensivo nos mais diversos campos científicos e com isso pude progredir de forma mais concisa o meu lado pesquisador.

Também tive a oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), onde trabalhei por dois anos consecutivos. Nesse período, desenvolvi ainda mais minha capacidade de pesquisa, praticando as habilidades analíticas, metodológicas e críticas necessárias à compreensão das práticas sociais e educativas das populações amazônicas. A experiência do PIBIC não apenas fortaleceu meu lado pesquisador, mas também ampliou meu compromisso em contribuir para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico sobre a região, valorizando suas especificidades e os desafios enfrentados por sua população.

Nesta ocasião, tive a oportunidade de participar de alguns grupos de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais, currículo e cultura dentro da universidade, engajando-me em alguns projetos de pesquisa do Centro de Ciências Sociais e Educação, participando do grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Educação, o qual acredito ser fundamental para a inserção dos discentes nos meandros da pesquisa educacional.

Já tivemos várias definições sobre o que é educação, mas a enciclopédia brasileira de moral e civismo define a educação da seguinte forma:

Educação. Do latim *educere*, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste essencialmente na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais,

conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espiritual e intelectual. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas, abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (p. 64,65).

No que se refere a minha trajetória profissional, ela não está em torno da área da educação. Durante a graduação consegui trabalho em uma multinacional localizada na cidade lócus da pesquisa, Barcarena-Pa. Estou lá há 5 anos e atuo na operação de caldeiras a vapor. O trabalho ajuda muito financeiramente em relação aos estudos, com materiais, viagens e outros custos. Porém, mais a frente, pretendo seguir na minha carreira como docente. Esta experiência profissional foi crucial do ponto de vista financeiro e permitiu-me pagar materiais pedagógicos, viagens acadêmicas e outros investimentos necessários à minha formação. Embora eu esteja em uma área diferente da educação, o trabalho proporcionou aprendizados valiosos, como disciplina, responsabilidade e habilidades práticas que também contribuem para o meu trabalho futuro na área da educação.

Os percalços vividos têm me impulsionado a desenvolver um trabalho contínuo que considere os aspectos teóricos e práticos em um movimento de ação-reflexão-ação. Ao mesmo tempo, considerando que há muito para avançar na educação e como assinala Vieira (2007, p. 54), “na perspectiva de que se aprende também para ensinar” almejo contribuir com esse campo que, além de complexo, é fundante para o pleno desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Dessa forma, com as experiências vividas na carreira e com a caminhada acadêmica, pude conceber a escola, lócus privilegiado de atuação do profissional da educação, como um espaço que suscita uma diversidade de inquietações que merecem ser refletidas, em busca de novos conhecimentos capazes de impactar tanto o que se propõe para a escola, quanto o que vem sendo praticado no seu cotidiano. Diante disso, destaco que conhecer pela teoria é bem diferente de conhecer pela experiência. “Assim, é preciso ir da prática à teoria e desta àquela tendo como norte a função social da educação e da escola”, como bem colocado por Vieira (2007, p. 67).

## **2 OBJETO GERAL, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

O trabalho de investigação tem como objeto geral: analisar o impacto do programa dinheiro direto na escola (PDDE) nas escolas municipais da cidade de Barcarena-PA e as contribuições do CECAMPE Norte.

A cidade de Barcarena está localizada no interior do estado do Pará, é considerada a nona maior cidade de todo o estado, contando com 126.250 (cento e vinte e seis mil duzentos e cinquenta) habitantes, sendo que atualmente dispõe de 190 escolas públicas municipais que recebem recursos oriundos do PDDE.

O Governo Federal em seus discursos aponta que os repasses para as escolas se configuram numa tentativa de descentralizar e gerar uma autonomia para os municípios contemplados, mas num todo é apenas uma transferência de funções e verbas, meios fáceis para tirar o peso de certas responsabilidades. Diante desses fatos para Krawczyk (2002, p. 45), “a descentralização, nas suas diferentes dimensões (o mercado, a municipalização e a escola), consolida um dos principais eixos da reforma educacional em curso da América Latina, caracterizando uma nova organização e gestão da educação”.

Hoje os órgãos responsáveis pela gestão da educação Pública no Estado do Pará e no município de Barcarena também servem como núcleos estratégicos para as implementações das políticas públicas. Esses órgãos são a Secretária Municipal de Educação e a Secretária Estadual de Educação (SEMEC/SEDUC), eles possuem todas as informações sobre o PDDE dentro do município, esses dados são de vital importância para averiguar como está sendo investido esse dinheiro, para possíveis más condutas sobre questões relacionadas ao processo de descentralização, da autonomia escolar, da participação e da Unidade Executora. No entanto, a dificuldade em monitorar esses recursos financeiros se tornava um grande problema para os municípios, devido à má administração e o desvio de verbas serem expressivos.

Nessa vertente, em meados de 2020 surge o Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – CECAMPE Região Norte, que atua na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo diversas ações voltadas para a qualificação da execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações agregadas, além da política do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE e Caminho da Escola). Este projeto é fruto de uma parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) iniciada em 2020. O CECAMPE NORTE teve sua

aprovação diante de muitas dificuldades no Governo do Ex-presidente Jair Bolsonaro, mas sua aprovação foi um ganho excepcional para a educação da região Norte. O CECAMPE NORTE atua no monitoramento dos valores repassados às escolas públicas e está presente também no município de Barcarena-PA, *lócus* desta pesquisa.

Por meio desses dados sobre a educação no município de Barcarena, pode-se ter uma noção que o repasse de verbas do Governo Federal por meio do PDDE vem a ser de grande importância para a evolução do ensino, levando em conta que a região Norte do país já conta com uma educação significativamente defasada. Uma vez bem investido, esses recursos financeiros se transformam em educação de qualidade, refletindo através de um ótimo desempenho escolar. A transparência à comunidade escolar também ganha uma atenção nesse processo e através disso, com o monitoramento pelo CECAMPE NORTE, espera-se que ocorra um fortalecimento do processo de boa administração desse recurso.

Para tanto, o estudo assenta-se nas seguintes perguntas: Qual o impacto do programa dinheiro direto na escola (PDDE) nas escolas municipais da cidade de Barcarena-PA e quais as contribuições do Cecampe Norte? E para alcançar o objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar como ocorre o direcionamento dos subsídios enviados pelo PDDE;
2. Compreender a importância desse auxílio para a gestão financeira, pedagógica e administrativa das escolas do município de Barcarena;
3. Verificar os resultados sociais gerados pelas ações do CECAMPE NORTE com foco na qualificação da execução do PDDE e suas ações na educação para com a comunidade local.

O objeto de pesquisa foi estudado sob o enfoque epistemológico do materialismo histórico dialético, que na perspectiva de Triviños (1987, p. 74) estabelece uma visão estruturada na concepção dialética da realidade e da materialidade dos fenômenos, em que, “O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer”.

Além disso, na visão de Michel Lowy (2000) o materialismo histórico-dialético leva em consideração os fatos sociais sob a seguinte perspectiva:

Designamos pelo termo marxismo historicista uma corrente metodológica no seio do pensamento marxista que se distingue pela importância central atribuída à historicidade (dialeticamente concebida) dos fatos sociais e pela disposição em aplicar o materialismo histórico a si mesmo (LOWY, 2000, p. 127).

Este trabalho também aborda considerações sobre a continuidade das ações governamentais na educação e a validação das políticas públicas brasileiras. Isso nos leva ao papel do Estado como impulsionador das políticas públicas. Para o materialismo histórico, a existência do Estado está relacionada com a sociedade, sendo essa dividida em classes.

O Estado [...] é antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p. 191).

Para captar as múltiplas determinações envolvidas no objeto pesquisado, prevalece o entendimento de que o processo histórico desempenha um papel fundamental para a compreensão da realidade. Visto que, vivemos em uma sociedade dividida por classes sociais com interesses divergentes, na qual as políticas públicas são indispensáveis para a proteção dos direitos de cidadania, sem ignorar as implicações da atuação do Estado nesse contexto.

Acerca da realidade, Ianni (2011, p. 397) assevera que “é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes”. Tendo em vista essa complexidade e considerando que a temática pesquisada envolve questões relacionadas ao direito à educação, financiamento, política e gestão da educação básica, foram realizados estudos para o aprofundamento teórico acerca dessas questões.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A metodologia deste trabalho está fundamentada em uma pesquisa de base bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, que proporciona maior familiaridade com o problema, com o propósito de torná-lo mais explícito. Além disso, a pesquisa busca ir além do caráter bibliográfico e documental, assumindo também uma abordagem empírica para subsidiar as respostas à problemática geral levantada.

Para uma pesquisa bibliográfica com levantamento documental é importante frisar que foi abordado várias fontes de informações escritas, sendo elas documentos, relatórios, legislações, mapas, internet, desenhos, entre outros. Onde todos colaboraram no andamento do

estudo. Segundo John Scott (1990, n.p.), citado por May (2004, n.p.), existem critérios que devem ser considerados para avaliar a qualidade das informações contidas nos documentos, por exemplo, a autenticidade, a representatividade e o significado. A análise documental, que acarreta informações históricas é de suma importância para o andamento da pesquisa. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Esta última evidencia como caminhava o problema em questão e as pessoas envolvidas enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Segundo May, a pesquisa documental:

[...] tem o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes. (May 2004, p. 205-206).

Sendo assim, a autenticidade leva o pesquisador a questionar se os documentos são genuínos, se eles trazem informações que comprovam a veracidade do conteúdo, local e data de produção e/ou publicação, confiabilidade da autoria, dentre outros; a representatividade é um critério para verificar se o documento vai contribuir para que as questões e objetivos da pesquisa sejam respondidos; o significado avalia a clareza e compreensão dos documentos. Segundo Guba, Lincoln, apud Luck e André (2001, p.39) “o uso da análise de documentos apresenta uma série de vantagens”. Entre eles o de que os documentos constituem uma fonte estável e rica em informações, onde pode ser retirado evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Nesse quesito, para a reflexão acerca do PDDE dentro do contexto do ensino público, foi feita uma busca na literatura identificando obras que fornecessem uma melhor compreensão sobre a pesquisa desenvolvida, tendo como foco o PDDE. Entre os trabalhos analisados, destacam-se: Peroni; Adrião (2005); França (2005); Santos (2006); Portela (2006); Zardigsky (2006); Nascimento; Hora (2008); Cardoso (2009); Groppa (2010); Nascimento (2010); Silva (2011); Campelo (2011); Valente (2011); Santana (2011); Rocha (2011) e Moreira (2012). As leituras dessas pesquisas contribuíram para interpretação da normatização e conhecimento do funcionamento do programa nas escolas contempladas, bem como perceber as possibilidades e os limites do PDDE no processo de gestão escolar.

No que tange ao foco qualitativo do trabalho, Landim *et.al.* (2006, p.55) elucidam que o propósito da pesquisa qualitativa é o de entender o contexto em que algum fenômeno ocorre,

ou seja, em vez da medição, seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário, subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas. Para tal, a pesquisa qualitativa busca uma maior aproximação com o indivíduo inserido no problema em questão. Segundo Chizzotti (2009, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Ao considerar que a escolha do método de pesquisa, sistematização e análise dos dados prescindem de coerência diante do objeto de estudo apontado, a referida abordagem atende a intencionalidade do presente trabalho, pois de acordo com Chizzotti:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais. Isso não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade. (Chizzotti, 2009, p.83).

As contribuições desse tipo de investigação influenciam de maneira positiva na compreensão de fenômenos relacionados ao *lôcus* de pesquisa, uma vez que retrata a riqueza do ambiente no seu dia a dia, além de proporcionar um maior entendimento de como aqueles atores atuam. A importância de se fazer uma correlação entre teoria e prática traz consigo ferramentas muito satisfatórias para a interpretação das questões levantadas.

### **3.1 Estruturação e Organização da Primeira Fase do Estudo**

Para uma melhor compreensão e apresentação das informações obtidas durante a primeira fase da pesquisa, o texto foi dividido em três capítulos, que se complementam e fundamentam a organização deste trabalho:

No capítulo I, A REGIÃO BAIXO TOCANTINA NO NORTE DO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO, aqui a fundamentação se concentra nas contribuições sobre o entendimento da Região Norte do Brasil, seguindo pelas características sobre o Estado do Pará e a Região do Baixo Tocantins, culminado no *lôcus* da pesquisa, a cidade de Barcarena. Assim, as principais referências concentram-se na definição dos conceitos, das dimensões e elementos,

bem como na aplicação de modelos ou tipologias relacionados à cultura e valores organizacionais deste espaço.

No capítulo II, ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM BARCARENA: UM ESTUDO SOBRE ESTADO, DESCENTRALIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS, é apresentado o arcabouço teórico do estudo e analisa os conceitos de Estado, descentralização fiscal e políticas públicas, buscando sua contribuição para a compreensão do funcionamento das organizações educacionais na cidade de Barcarena-PA. Desse modo, enfatiza-se como essas políticas públicas influenciam no funcionamento dos ambientes escolares por meio de incentivos financeiros.

No capítulo III, O CECAMPE NORTE E OS IMPACTOS DAS ASSISTÊNCIAS TÉCNICAS E DAS FORMAÇÕES NA CIDADE DE BARCARENA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES, o texto segue apresentando as definições sobre o CECAMPE NORTE, abordando aspectos desde as suas origens, oriundas através da necessidade do PDDE, até a sua criação efetiva, funcionamento e responsabilidades. Ainda é comentado a importância sobre seu papel para garantir o bom funcionamento do processo de distribuição e aplicação do dinheiro público.

### **3.2 Estruturação e Organização da Segunda Fase do Estudo**

Na segunda fase da pesquisa, além do levantamento e sistematização documental, foi realizado o reconhecimento do ambiente do município de Barcarena, *locus* desse trabalho. Bem como, a realização das entrevistas semiestruturadas e observações sobre o material coletado, para que assim haja uma integração mais harmoniosa entre teoria e prática. A proposta de coleta de dados deu-se conforme será descrito a seguir:

#### **3.2.1 Entrevista semiestruturada**

Para realizar a coleta de dados deste estudo, foram utilizadas entrevistas de natureza qualitativa e semiestruturada, um método escolhido por sua capacidade de capturar percepções, opiniões e experiências individuais de forma rica e detalhada. A abordagem qualitativa foi considerada adequada por compreender em profundidade o fenômeno estudado e explorar a subjetividade dos participantes. Cresweell (2010) aponta que, as entrevistas qualitativas são aquelas nas quais são utilizadas questões abertas e não estruturadas, pouco numerosas e que de se destinam a extrair concepções e opiniões dos participantes. Ao passo que para as autoras Fraser e Gondim (2004, p. 139), a entrevista é considerada como uma “[...] forma de interação

social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”. Ela se caracteriza por um roteiro de perguntas previamente elaborado, mas com a possibilidade de modificações e ajustes conforme a dinâmica da conversa e as respostas do entrevistado. Esse formato permite ao pesquisador explorar diferentes nuances e dimensões do tema em questão, proporcionando um entendimento mais detalhado e contextualizado das experiências e opiniões dos participantes. Portanto, a entrevista “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (Lüdke; André, 2004 p. 33).

Dessa maneira, esse formato semiestruturado permite ao pesquisador explorar diferentes nuances e dimensões do tema em questão, proporcionando um entendimento mais detalhado e contextualizado das experiências e opiniões dos participantes. Somado a isso, Bauer e Gaskell (2002) expõem que, as entrevistas semiestruturadas são aquelas que melhoram a descrição de um levantamento de dados e de sua interpretação, contribuindo para a compreensão mais profunda e permitindo o fornecimento de valiosas informações para colaborar na explicação dos achados científicos. Diferentemente de questionários ou entrevistas totalmente estruturadas, a entrevista semiestruturada possibilitou explorar em maior profundidade questões complexas ou sensíveis, fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

### 3.2.2 O processo de coleta dos dados

Foram entrevistados 1 técnico, 1 formador e 1 coordenador do CECAMPE Norte para realizar a coleta de dados. Os participantes foram selecionados com base em critérios consistentes com os objetivos do estudo para garantir que suas experiências e conhecimentos fossem relevantes para a pesquisa. Foram desenvolvidos três (03) questionários contendo 10 perguntas de acordo com função de cada um (disponíveis nos Apêndices A, B e C). Esses roteiros foram elaborados com perguntas abertas de autoria própria, que abordaram os temas centrais do estudo. Essas perguntas foram desenhadas para guiar a conversa sem limitar as respostas dos participantes, permitindo-lhes expressar suas opiniões, experiências e perspectivas livremente.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato, convidando cada um para participar da pesquisa, esclareceu os objetivos e falou sobre a importância do estudo. A confirmação foi feita via aplicativo de mensagens (WhatsApp), os referidos profissionais aceitaram participar, formalizando esse aceite através de assinatura do termo de uso de imagem e voz e o

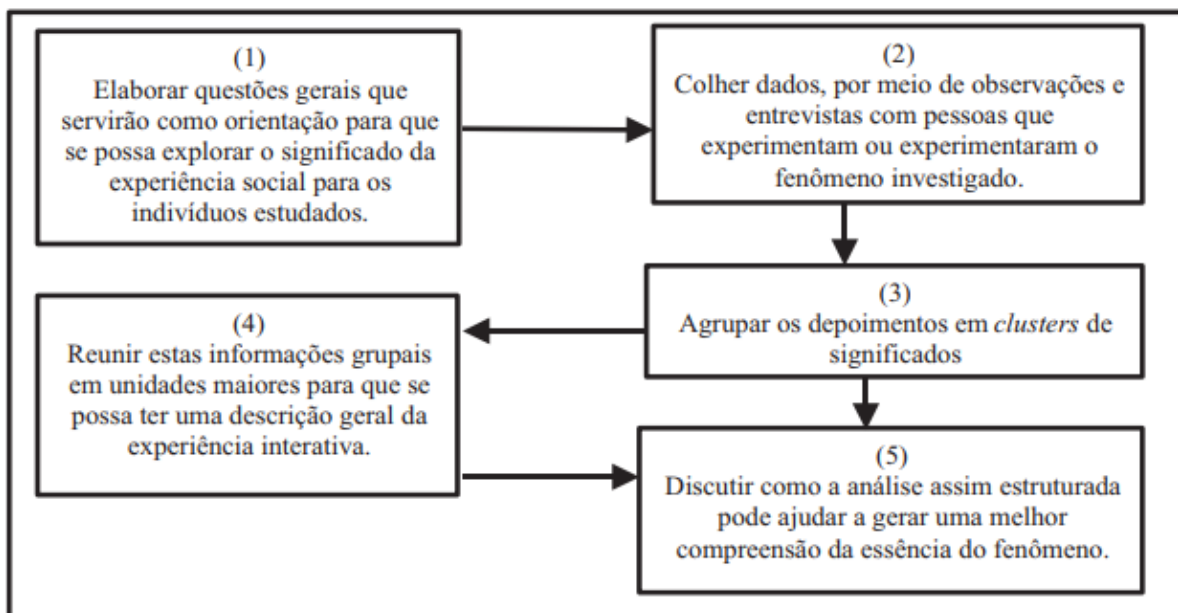
encaminharam com as devidas assinaturas, dando o consentimento para participarem da pesquisa. Esses documentos encontram-se disponíveis nos Anexos A, B e C.

As entrevistas foram realizadas via plataforma Google Meet no mês de dezembro de 2024, sendo a primeira em 02-12 e a última em 13-12. Todas as entrevistas ocorreram de forma bastante tranquila e até descontraída. Em relação ao tempo de duração, todas as entrevistas tiveram em média uma hora cada. As respostas foram registradas por meio de gravações de áudio (com consentimento dos participantes) e anotações em diário de campo. Isso garantiu a fidelidade das informações e facilitou análises posteriores. O instrumento de coleta foi enviado individualmente, anexado ao termo de uso de imagem e voz, obedecendo às normas e diretrizes da Resolução nº 466/12, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, seguindo também o documento oficial “Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual” (MS/CNS/CONEP - Brasília, 24/02/2021). Na sequência foram realizadas as transcrições delas.

### 3.2.3 Plano de análise dos dados

Uma vez realizada a coleta das informações, os dados foram analisados com métodos coerentes com os pressupostos ontológicos e epistemológicos da pesquisa. Assim sendo, Creswell (2010) aponta que, a análise de dados qualitativos envolve diferentes apreciações destes dados, o que deve conduzir o pesquisador para extrair deles o sentido. Um plano de análise de dados é um passo crucial em qualquer investigação, como na figura a seguir (Figura 1), pois define a estratégia pela qual os dados recolhidos serão organizados, interpretados e transformados em conclusões significativas.

Figura 1 – Passos para a coleta e o tratamento dos dados.



Fonte: Carvalho e Vergara (2002, p. 84).

Nos estudos qualitativos, esta fase envolve análises detalhadas, muitas vezes indutivas, que buscam identificar padrões, temas e relações entre as informações obtidas. Um planejamento cuidadoso que leve em consideração tanto as características dos dados quanto os objetivos da pesquisa é essencial para garantir precisão e validade no processo. A partir dessas questões, os dados que formaram o corpus deste estudo foram analisados por meio da análise de conteúdo conforme descrito nas sessões seguintes.

### 3.2.4 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo se originou das metodologias quantitativas, cuja lógica, já explicada, seria a interpretação codificada do material de caráter qualitativo, onde a rigidez científica recorria da pretensa objetividade dos números e das medidas. Contudo, sua evolução histórica explicita seu desenvolvimento como instrumento da análise das comunicações, sendo a presença de processos técnicos de validação a principal característica que a torna diferente de outras técnicas anteriores a ela (Minayo, 2000; Capelle; Melo; Gonçalves, 2003). A análise de conteúdo, segundo Bardin, pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Nas visões de Bauer e Gaskell (2002) um método de análise textual visa a interpretação sistemática e objetiva de mensagens, amplamente utilizado em pesquisas qualitativas. A análise de conteúdo, sugerida por Laurence Bardin, busca identificar significados, padrões e categorias no material textual, permitindo extrair informações relevantes de forma organizada e criteriosa. Este método consiste em etapas bem definidas como análise preliminar, exploração do material e processamento dos resultados, o que facilita o entendimento profundo dos dados coletados. Assim, a análise de conteúdo é aplicada a diversas formas de comunicação, como entrevistas, documentos escritos, transcrições e outros registros, o que contribui significativamente para a interpretação de mensagens em estudos acadêmicos e científicos. Isso poderá explicar a escolha deste método devido a sua contribuição para a necessidade de ultrapassar as incertezas que são consequências das hipóteses e pressupostos, por ser necessário enriquecer a leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que são estabelecidas e vão além das falas propriamente ditas dos entrevistados (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014).

Dessa forma, à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores. O que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 170).

Para contribuir com essa questão, Campos (2004) afirma que, o método da análise de conteúdo é determinado por duas fronteiras: a linguística tradicional e o território do sentido das palavras ou hermenêutica. A técnica de pesquisa análise de conteúdo preconizada por Bardin (2011) está estruturada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração, categorização ou codificação do material; 3) tratamento dos resultados, conclusões e interpretação. A validade dos resultados da investigação resulta da coerência interna e sistemática entre estas fases, cuja consistência na organização da investigação evita ambiguidades e é um pressuposto básico. Assim, segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, que pode ser ao mesmo tempo uma análise de significados e uma análise de significantes, funciona a partir de procedimentos sistemático e a partir de sua pretensão em descrever as mensagens o analista de conteúdo possui a dupla tentativa de compreender o sentido da comunicação e, sobretudo, ter o olhar atento para outra significação que está em outra mensagem que pode estar ao lado ou envolta da primeira mensagem.

### 3.2.5 Descrição da Análise dos dados

O método de análise dos dados se deu a partir do que propõe Bardin (1977), levando em consideração o processo proposto por Silva e Fossá (2013). A análise de conteúdo é um método de pesquisa muito utilizado em estudos qualitativos, é uma técnica sistemática e objetiva que visa interpretar mensagens, textos ou qualquer forma de comunicação. Segundo Laurence Bardin (2011), esse método está organizado em três fases principais. Ainda para Bardin (1977), a análise de conteúdo se classifica em três diferentes fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira etapa é a pré-análise, que consiste na organização do material e definição do corpus, sendo realizada leitura flutuante para identificar aspectos relevantes e formular hipóteses e objetivos de pesquisa.

O material é então examinado onde o conteúdo é codificado e categorizado, sendo o texto dividido em unidades de análise como palavras, frases ou parágrafos que são agrupados em categorias temáticas ou semânticas. Por fim, na fase de processamento e interpretação dos resultados, os dados são organizados e analisados a partir de fontes como tabelas, gráficos ou resumos descritivos, e são tiradas conclusões à luz das hipóteses e do referencial teórico. A análise de conteúdo pode ser aplicada a entrevistas, documentos escritos, discursos, transcrições e outros materiais, possibilitando a identificação de padrões e significados explícitos e implícitos no conteúdo, tornando-se uma ferramenta valiosa para a compreensão dos fenômenos sociais e comunicacionais. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se classifica em três diferentes fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na segunda fase ocorre o levantamento de materiais onde ocorre a codificação e categorização do conteúdo. A codificação é uma fase essencial na análise de conteúdo e que Bardin (1977) considera como sendo uma transformação pela qual passam os dados brutos do texto, que por meio do recorte, agregação e enumeração pode atingir a reorientação da expressão ou do conteúdo do texto, sendo possível esclarecer ao analista a respeito das características do texto. O material é dividido em unidades de registro (palavras ou frases significativas) e unidades de contexto (seções maiores de texto que ajudam a compreender o significado das unidades de registro). A partir disso, são criadas categorias para agrupar os dados de acordo com tópicos, palavras-chave ou critérios semânticos e sintáticos. As categorias podem ser

abertas (emergindo do conteúdo durante a análise) ou predefinidas (com base em objetivos e referencial teórico).

Já na terceira fase tem-se o processamento e interpretação de resultados, essa etapa envolve a organização, síntese e interpretação dos dados obtidos. Para Bardin (1977) consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que se responsabiliza por atrair os conteúdos expressos e latentes que estão contidos no material coletado. Os resultados são apresentados de forma estruturada utilizando recursos como tabelas, gráficos ou descrições narrativas. O objetivo é compreender as informações categorizadas, identificar padrões ou tendências e verificar se as hipóteses levantadas na análise preliminar foram confirmadas. A interpretação é feita à luz do referencial teórico aceito e do contexto de investigação com o objetivo de aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

Com base no exposto, as análises foram realizadas de acordo com as fases propostas acima. Inicialmente, após a realização das entrevistas, o material foi transcrito e arquivado em formato Word (fase 1), totalizando 202 páginas de conteúdo transcrito das entrevistas. Na fase 2, os dados foram organizados e categorizados segundo critérios definidos, permitindo uma análise mais detalhada e estruturada das informações, identificando padrões, temas recorrentes e insights relevantes que pudessem contribuir para a compreensão do objeto de estudo. O próximo passo envolveu a interpretação dos dados organizados para tirar conclusões significativas e gerar recomendações ou implicações práticas a partir dos resultados, que para Silva e Fossá (2013) são aquelas que se configuram nas primeiras impressões do pesquisador acerca da realidade investigada e constituída e nomeada a partir dos dados, e posteriormente as categorias intermediárias que emergem das categorias iniciais aglutinadas e são baseadas no referencial teórico, na narrativa das entrevistas e na análise.

### 3.2.6 Validade e confiabilidade dos dados

Validade refere-se à precisão com que os dados captam o fenômeno sob investigação. Para garantir a validade interna, todas as fases da coleta de dados foram cuidadosamente planejadas e conduzidas para garantir que as entrevistas refletissem verdadeiramente as percepções e experiências dos participantes sobre o tema. No que diz respeito à validade da pesquisa, ela se dá por meio da avaliação das suas concepções e dos instrumentos de mensuração, o que acontece durante todas as fases do estudo e é recomendado que aconteça a partir do uso de múltiplas estratégias para que o pesquisador avalie os resultados com mais

precisão, sendo, portanto, capaz de convencer seus leitores (Creswell, 2010; Flick, 2013). A triangulação utilizando diferentes fontes ou métodos de dados foi uma estratégia utilizada para aumentar a validade dos resultados, permitindo comparar informações de diferentes contextos ou abordagens. Além disso, a clareza dos objetivos da pesquisa e o desenvolvimento das perguntas da entrevista foram essenciais para garantir que as respostas estivessem diretamente relacionadas aos objetivos do estudo, a fim de evitar preconceitos ou interpretações errôneas.

A validade externa refere-se à generalização ou aplicabilidade dos resultados obtidos num estudo a outros contextos, populações ou situações semelhantes. Embora este estudo tenha um foco específico, as condições em que as entrevistas foram realizadas foram descritas detalhadamente, permitindo que pesquisas futuras possam replicar a metodologia em contextos semelhantes para verificar a consistência e aplicabilidade dos resultados.

A confiabilidade, por sua vez, está relacionada à consistência e estabilidade dos resultados ao longo do tempo e em contextos semelhantes. Segundo Flick (2013, p. 194), confiabilidade refere-se ao “grau de precisão (exatidão) de medição de um instrumento”, o que significa garantir que as ferramentas de coleta de dados sejam aplicadas de maneira sistemática e padronizada. Oliveira e Walter (2012) complementam esta visão argumentando que a confiabilidade pode ser avaliada comparando resultados obtidos a partir de aplicações repetidas das mesmas medidas em contextos ligeiramente diferentes ou analisando resultados semelhantes obtidos em contextos equivalentes utilizando instrumentos semelhantes.

No caso das entrevistas, para garantir a fidedignidade dos dados, todas as transcrições foram feitas fielmente e procuraram refletir o conteúdo original das falas dos participantes. As questões relativas à confiabilidade foram abordadas por meio da reflexividade, um critério que permeia todas as etapas da pesquisa – antes, durante e depois do processo investigativo. A reflexividade, segundo Paiva Jr., Leão e Mello (2007), envolve uma transformação no pesquisador, que, ao adotar uma postura crítica, passa a considerar possíveis inconsistências do estudo como parte do processo contínuo de reflexão e aprimoramento. Esse movimento de reflexão constante contribui para uma “descentração de sua própria posição” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 482), ou seja, para a capacidade do pesquisador de questionar suas próprias práticas, revisar interpretações e ajustar métodos e análises de forma crítica e construtiva.

Por meio dessa abordagem reflexiva, o pesquisador não apenas garante maior rigor e transparência na análise dos dados, mas também promove um aprendizado contínuo,

reconhecendo que o processo de pesquisa é dinâmico e pode ser aprimorado a partir das reflexões geradas ao longo de sua realização.

### 3.2.7 Análise dos Dados e Achados da Pesquisa

A partir do referencial teórico de Bardin (1977), a análise de conteúdo permitiu identificar categorias analíticas que refletem as percepções e experiências dos entrevistados. Os achados revelam aspectos-chave sobre como os gestores desempenham seu papel, contribuindo para a compreensão do processo de aprendizagem organizacional e destacando fatores que promovem ou limitam a inovação e a colaboração dentro das organizações. Sendo assim, no Capítulo IV, **DESCOBERTAS E IMPLICAÇÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS AGENTES FRENTE AO PDDE E CECAMPE NORTE**, são apresentados os dados coletados e as análises realizadas com base nas entrevistas semiestruturadas que exploraram a atuação dos gestores da economia criativa no contexto do processo social de aprendizagem organizacional.

## 4 CAPÍTULO I: A REGIÃO BAIXO TOCANTINA NO NORTE DO BRASIL

“A vida na Amazônia é uma eterna luta entre o homem e a natureza, mas também uma poesia do viver entre os rios e as florestas.”

Mário de Andrade

### 4.1 Região Norte: Uma Breve Contextualização

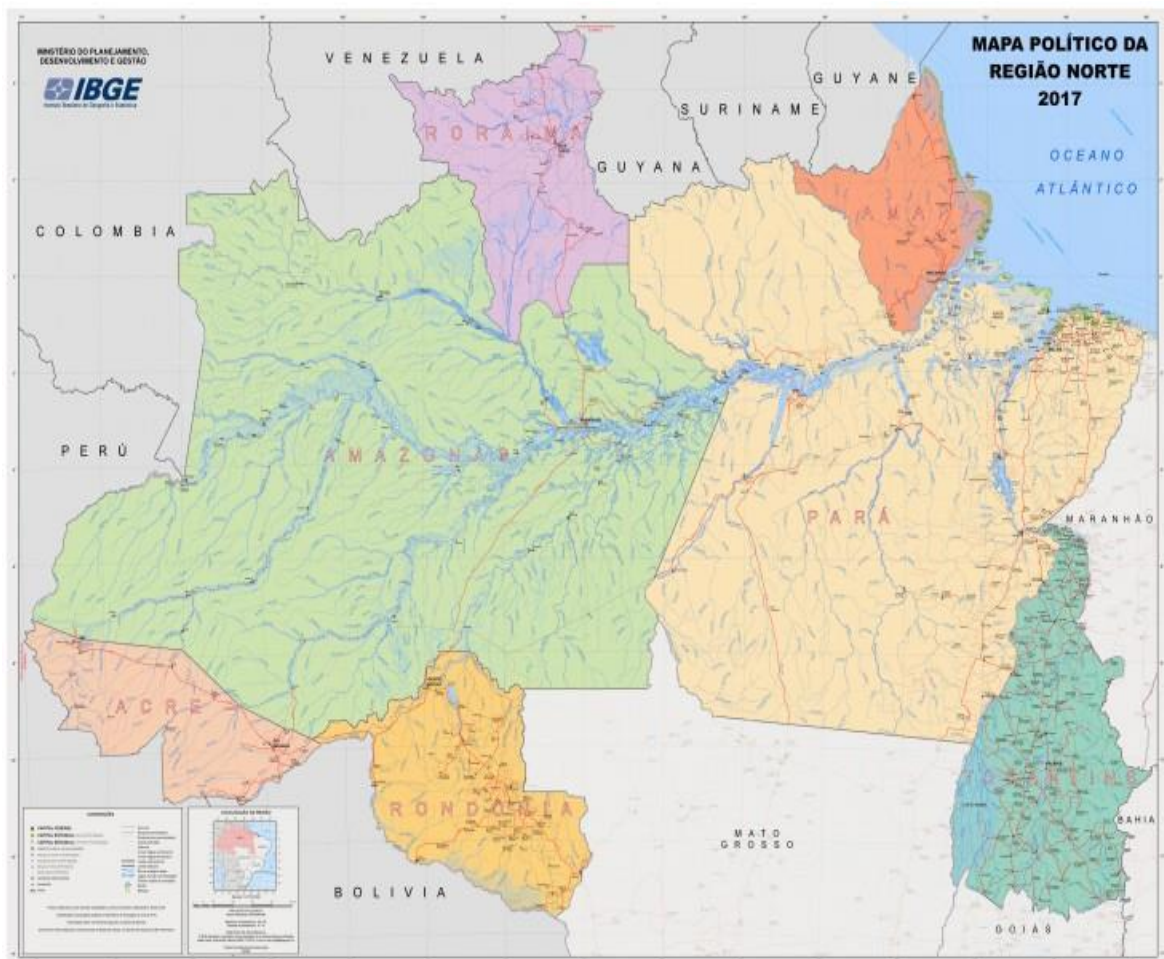
A Região Norte é uma das cinco regiões do Brasil, sendo composta por sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Dentre muitos aspectos que compõe toda a vasta diversidade da região temos sua população que é composta por cerca de 18,5 milhões de habitantes, segundo o Censo 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados do levantamento, apontam o Pará como o Estado mais populoso da região, com 8.116.132 habitantes. Além disso, o estado possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,683, classificado como médio, o que reflete indicadores sociais ainda desfavoráveis. Apesar dos avanços significativos nos últimos anos, seus indicadores permanecem entre os mais baixos do Brasil, superando apenas os da região Nordeste. Esse cenário contrasta com seu expressivo crescimento econômico e populacional, que se encontra muito acima da média nacional. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas, através do PNUD, aponta:

O conceito de desenvolvimento humano é, portanto, mais amplo do que o de desenvolvimento econômico, estritamente associado à ideia de crescimento. Isso não significa contrapô-los. Na verdade, a longo prazo, nenhum país pode manter – e muito menos aumentar – o bem-estar de sua população se não experimentar um processo de crescimento que implique aumento da produção e da produtividade do sistema econômico, amplie as opções oferecidas a seus habitantes e lhes assegure a oportunidade de empregos produtivos e adequadamente remunerados. Por conseguinte, o crescimento econômico é condição necessária para o desenvolvimento humano [e social] e a produtividade é componente essencial desse processo. Contudo, o crescimento não é, em si, o objetivo último do processo de desenvolvimento; tampouco assegura, por si só, a melhoria do nível de vida da população. (PNUD, 1996, p.01).

Os meios de transportes comumente utilizados na Região são, em sua maioria, os fluviais e terrestres. É possível notar uma crescente demanda pelo transporte terrestre, impulsionado pelas melhorias nas estradas da região que interligam os diversos municípios e estados da região. As sete capitais possuem cerca de 50% da população e do Produto Interno Bruto (PIB) gerado em toda região, usufruindo de indicadores sociais acima da média nacional. A chegada de grandes empreendimentos nos estados melhorou significativamente a economia

nesses locais, beneficiando a população e investimentos nas cidades. De acordo com Oliveira (2002, p. 32), “O desenvolvimento, em qualquer concepção, deve resultar do crescimento econômico acompanhado de melhoria na qualidade de vida”. Por outro lado, ainda há cidades isoladas geograficamente nos lugares mais extremos, apresentando altos índices de pobreza. Essas regiões, em sua maioria, sofreram intervenções do Governo Federal para serem integradas ao território brasileiro. Entretanto, os malefícios dessa integração foram os mais adversos, desde o desmatamento a grandes concentrações econômicas e populacionais. Contudo, a região Norte (Mapa 1) apresenta um acervo cultural muito rico, culinária diversificada e um turismo em processo de expansão.

Mapa 1- Mapa de localização Região Norte



Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- 2023).

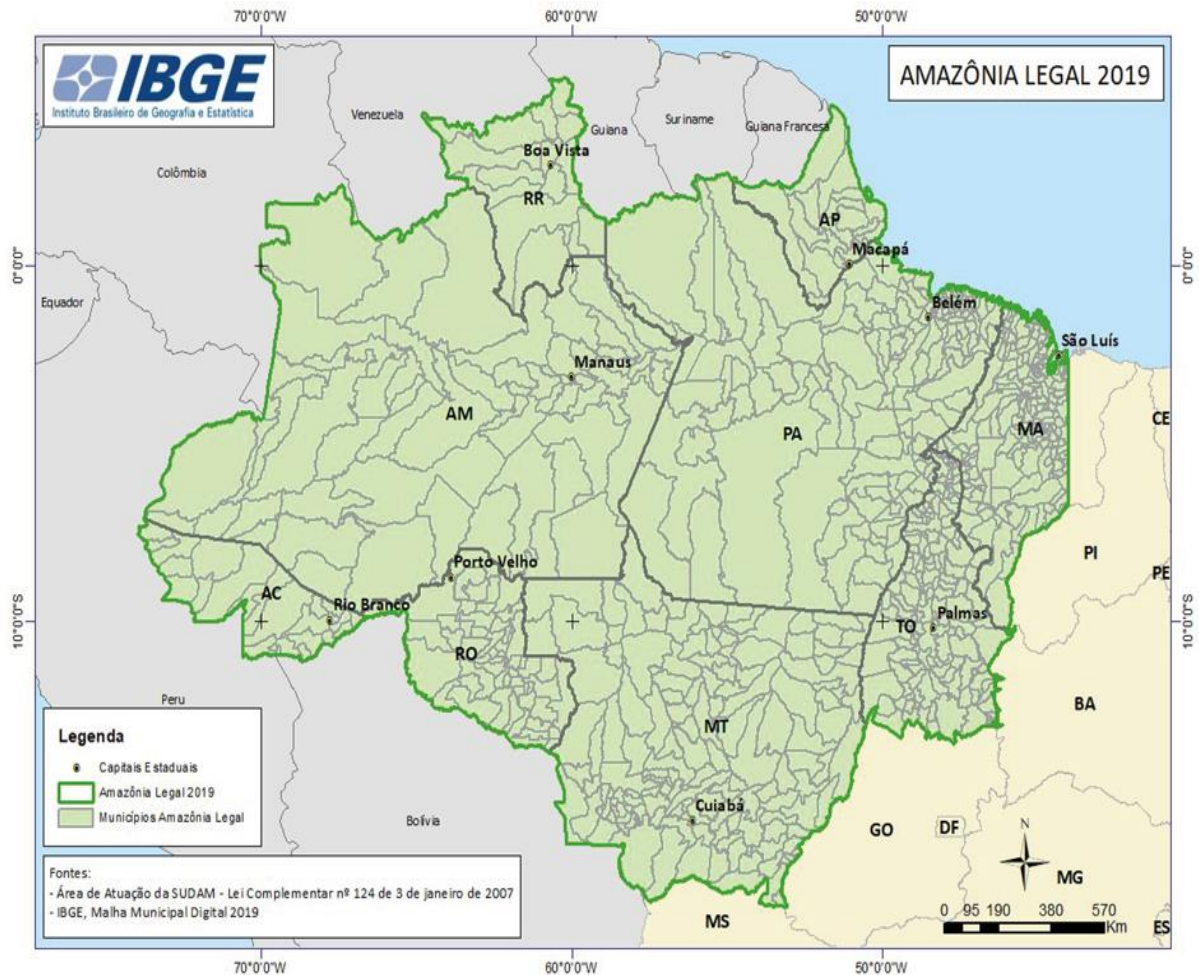
Concentrando a maior extensão territorial brasileira, a Região Norte abrange uma parte significativa da Floresta Amazônica, o maior bioma do país, sendo seu território composto por cerca de 80% da Amazônia brasileira. Mas também, esse bioma se estende para outros países da América do Sul, incluindo Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname

e Guiana Francesa. É conhecida por sua diversidade cultural, ambiental e étnica. A população amazônica é composta por uma mistura de diferentes grupos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, além de migrantes de outras regiões do Brasil.

A Amazônia (Mapa 2) abriga uma quantidade incrível de biodiversidade, incluindo uma grande variedade de plantas, animais, insetos e microrganismos. Estima-se que cerca de 390 bilhões de árvores pertencentes a aproximadamente 16.000 espécies diferentes estejam presentes na região. Considera-se Amazônia Oriental a área ocupada pelos Estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso conforme informação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Já Amazônia Ocidental é formada pelos estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima, ocupando uma área de 2.194.599 km<sup>2</sup>. Esta área corresponde a 25,7% do território brasileiro. Tem 6.242.000 habitantes, segundo estimativas de 2010. Em termos de formação territorial a Amazônia passa por diferentes fases e a sua configuração ocorre a partir dos rios, conforme afirma Witkosk:

Dadas as características naturais da região, abundância de uma rica malha hidrográfica, o processo de posse e conquista deu-se através da fundação de vilas à margem do rio Amazonas, em pontos considerados vitais para a efetiva ocupação, o que implicou um processo intenso de miscigenação e dizimação das populações nativas varzeanas [...] O povoamento assume a direção leste/oeste, ou seja, da foz do rio Amazonas ao hoje conhecido Alto Solimões- que tem no extremo oeste a cidade de Benjamim Constant. (Witkosk, 2007, p.224).

Mapa 2 - Mapa de localização da Amazônia Legal



Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- 2019)

O desenvolvimento dessa região ocorreu a partir da colonização portuguesa, as ocupações humanas estavam concentradas nas faixas litorâneas. Por conto disso, somente no século XVII é que a região Norte começou a ser ocupada pelos colonizadores, por meio de incentivos do governo português, com a instalação de um forte militar na foz do Rio Amazonas. Essa ocupação deu origem à cidade de Belém, no Pará. No século XVIII, houve dois tipos de ocupações: as religiosas, para catequização dos nativos, e as militares, para defender o território nacional. Já nos séculos XIX e XX, novas moradias começaram a surgir por motivos econômicos e sociais, devido à exploração da borracha, no interior da Amazônia, e com a imigração japonesa, concentrada no estado do Pará. A exploração da borracha no século XIX foi fundamental para o povoamento da região Norte, pois, com a segunda Revolução Industrial e o processo de vulcanização, tal matéria prima tornou-se essencial na economia brasileira, tornando-se o segundo produto mais exportado do país no fim do século XIX e início do XX, atrás apenas do café.

A borracha enriqueceu um pequeno grupo de pessoas que se concentrava na cidade de Manaus, contudo, a extração do látex nas seringueiras para a confecção da borracha atraiu muitas pessoas, principalmente nordestinos que iam para a Amazônia devido à seca e em busca de uma melhor qualidade de vida, pois no Nordeste ainda predominava condições precárias de sobrevivência. Desse modo, podemos dizer que grande parte da região Norte é fruto de imigrantes que buscavam enriquecimento rápido com as riquezas da Floresta Amazônica. O número de seringueiros dependia da quantidade de seringueiras encontradas por área.

O funcionamento do seringal ainda necessitaria de mercadorias suficientes para alimentá-los. Esses artigos de consumo geralmente vinham das casas aviadoras que eram “estabelecimentos comerciais que despachavam mercadorias aos seringais mediante pagamento em pelas de borracha” (Loureiro, 1982, p. 31). Entretanto, o ciclo entrou em declínio quando a produção asiática de borracha se tornou mais competitiva e os preços da borracha começaram a cair no mercado internacional. Atualmente, a história desse ciclo é estudada como parte do contexto socioeconômico e ambiental da região amazônica. Sendo assim, o Estado brasileiro “eximiu-se de lutar pela borracha e recusou qualquer envolvimento dos cofres públicos com subsídios aos empresários da borracha” (Souza, 2009, p. 236).

Atualmente a economia da Região Norte é impulsionada principalmente pela agropecuária, extração de recursos naturais, como madeira e minerais, pela indústria alimentícia e o turismo. De acordo com o IBGE, o Norte é a região brasileira que mais cresceu economicamente nos últimos oito anos, passando de 4,7% em 2002 para 5,3% em 2010. Segundo o censo o PIB do Norte é de aproximadamente R\$ 320 bilhões.

O extrativismo ganha espaço nos setores mineral e vegetal, sendo o Pará um grande exportador de minérios como o manganês e o ferro, além de ser o maior produtor de madeira em toras, segundo o IBGE. O que acarreta a chegada de grandes empreendimentos nacionais e internacionais a se instalarem na região e fazer a comercialização desses recursos. Sendo assim, Agamben (2009, n. p.) aponta sobre a ideia de paradigma, uma vez que nós acreditamos que os grandes projetos minerais são paradigmas fundamentais na compreensão do estado de exceção na Amazônia, uma vez que estamos falando de processos capitalistas que se realizam suspendendo vidas, estruturando uma maneira específica de governo do território, interligando discursos, instituições e disposições espaciais fora do ordenamento jurídico em que a suspensão da lei se torna a própria lei.

Nesse contexto, a Zona Franca de Manaus, criada em 1967, teve como objetivo reduzir as desigualdades sociais da região, além de expandir e promover o desenvolvimento econômico, industrial e comercial da Amazônia Ocidental, destacando a comercialização de produtos eletrônicos, de informática, químicos, motocicletas (setor de duas rodas) e de outras segmentos em áreas estratégicas em uma região remota e de difícil acesso, mas com boa localização para exportação. No entanto, ainda há discussões acerca da distribuição equitativa desses lucros.

A Pecuária, a Agricultura e o turismo também desempenham papéis fundamentalmente importantes na economia local, embora enfrentem desafios únicos devido às características geográficas e ambientais da região. A biodiversidade da Amazônia também atrai a atenção para atividades relacionadas ao ecoturismo. Com isso, é importante frisar que o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, a produção agrícola e a preservação ambiental são um desafio contínuo na região Norte, principalmente com tantos casos de exploração ambiental. Sendo assim, políticas públicas e práticas sustentáveis são essenciais para enfrentar esses desafios de maneira eficaz.

Alguns dos desafios enfrentados pela região norte incluem a preservação ambiental da Amazônia, a busca por um desenvolvimento sustentável e a garantia dos direitos das comunidades tradicionais. A região desempenha um papel fundamental na preservação da biodiversidade global, uma vez que a Amazônia é considerada a maior reserva de fauna e flora do planeta. A preservação da Floresta Amazônica é uma preocupação global, dado o seu papel vital na manutenção da saúde ambiental do planeta. Muitos esforços estão sendo feitos para combater o desmatamento ilegal, através da promoção de práticas sustentáveis e o envolvimento das comunidades locais na conservação da área.

A cultura da região norte do Brasil é diversificada, bastante rica e influenciada por uma vasta mistura de tradições indígenas, africanas, europeias e locais. A região abriga uma grande quantidade de grupos étnicos, cada um contribuindo para a formação de uma identidade cultural única. Para Raymond Williams, a etimologia da palavra “cultura” se origina da palavra “*Colere*”, proveniente do latim, cujos significados possíveis são: abitar, cultivar, proteger, honrar com veneração. Tais significados, entretanto, passaram a designar outras situações, outros símbolos. Cultura, por exemplo, devido ao contexto social, passou a assumir o sentido de cultivo ou cuidado, que era geralmente ligado ao trato com a terra, com a lavoura.

A mistura de povos torna tudo ainda mais atrativo, o que agrega muitas visitas de várias pessoas do mundo aos estados da região para contemplar essas grandes manifestações culturais. Para mais o antropólogo C. Geertz aponta que:

No que concerne aos padrões culturais, isto é, aos sistemas ou complexos de símbolos, o traço genérico de primordial importância para nós, aqui, é que eles representam fontes extrínsecas de informações. Como extrínseco eu quero dizer que – ao contrário dos genes, por exemplo, eles estão fora dos limites do organismo do indivíduo e como tal, nesse mundo intersubjetivo de compreensões comuns no qual nascem todos os indivíduos, no qual eles vivem carreiras separadas e que persiste depois da sua morte. (C. Geertz, 1978, p.106).

Dentre as festividades nortistas mais conhecidas estão, sem dúvidas, o festival de Parintins no Amazonas que tem duração de 3 dias e ocorre no mês de junho, em um local chamado bumbódromo, onde os bois caprichoso (representado pela cor azul) e o Garantido (representado pela cor vermelha) fazem sua disputa com fantasias e danças coreografadas, ao final os jurados decidem o vencedor; e o Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém do Pará, que tem sua grande procissão no segundo domingo de outubro onde fiéis caminham da catedral da Sé pelas ruas enfeitadas de Belém com a imagem de nossa senhora, fazendo promessas e agradecendo as graças alcançadas, até a basílica santuário. Outras festas também ocorrem durante o ano, sendo elas a folia de reis, festas juninas, festa do divino, Congo ou Congada.

A cozinha tradicional do norte do Brasil é rica bastante conhecida internacionalmente, sua diversidade chama a atenção, em especial pelos sabores exóticos de suas matérias primas, além do consumo da mandioca e de uma variedade de peixes, herança dos costumes indígenas, sendo para muitos habitantes a base de sua alimentação diária. A variedade de frutas existentes na região, por sua vez, se destaca na culinária nacional. São exemplos o guaraná, o açaí, o cupuaçu e a graviola. Cada estado da região tem suas próprias tradições e pratos típicos, refletindo a diversidade cultural e ambiental da Amazônia. Salienta Howard Becker em seu conceito sobre sua visão que cultura seria um conjunto de códigos e recursos que dão características a uma classe.

A existência da cultura permite às pessoas planejarem suas vidas. Planejamos melhor para um futuro conhecido, onde os traços organizacionais maiores da sociedade se revelam como esperávamos que fossem e para os quais fizemos investimentos em nosso planejamento (Becker, 1986; p.11).

Embora seja um lugar com riquezas culturais e abundância em matérias primas, a região norte é um local com um índice de ineficiência escolar muito grande. Se levarmos em consideração a diversidade de sujeitos da região podemos colocar, dentre tantos desafios encontrados, o de construir sua própria história. Contrapondo-se à maneira com que esta vem

sendo engendrada por pessoas oriundas de outras regiões do Brasil, como muitas cidades do estado do Pará, ou mesmo de outros países, que muitas frequentemente enxergam e utilizam a região a partir da perspectiva colonialista, voltada para exploração e extração das riquezas naturais e apropriação do conhecimento da população local para benefício próprio, sem a preocupação no processo de retorno, em promover melhorias efetivas na qualidade de vida da população ou no desenvolvimento do conhecimento local. A humanidade da região, no entanto, não conheceu o mesmo entusiasmo. “Seus grupos humanos padeceram, desde o início da conquista europeia, das formulações elaboradas em relação aos povos indígenas – objeto de uma intensa controvérsia, por meio da qual se discutia, inclusive, a sua humanidade” (Gerbi, 1993. n.p.).

Já a educação no território amazônico mais especificamente na região Norte, tem vários percalços ao longo da história. É atribuída a essa parte do país um “atraso” educacional em relação às outras regiões do Brasil, porém, não se retrata que muito disso se deve a fatores históricos que envolvem esses sujeitos. Na realidade, o que é considerado “atraso” nada mais é que o resultado das políticas de desenvolvimento concebidas ou implementadas na Amazônia, nos últimos 40 anos.

Pode-se destacar aqui os projetos instalados de forma permanente nas terras nortistas entre as quais temos os agropecuários, hidrelétricos e de mineração e extração de alumínio, esse último localizado em nosso *lócus* de pesquisa, a cidade de Barcarena, que se localizam, em grande parte, no Pará e determinaram uma infraestrutura tecnológica com padrões internacionais de ocupação e colonização centrados somente no acesso, uso e controle dos recursos naturais num primeiro momento. O que ocasiona uma diferença social mais visível nas pequenas cidades, do que nos grandes centros urbanos. Não é à toa que os índices de desempenho das escolas do Norte são os piores do Brasil, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021, ao se somar os índices dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio a pontuação da região norte é de 4,6. Apesar de que, nos últimos anos essas empresas vêm investindo mais na educação das pessoas das regiões onde atuam, sem falar nos programas do Governo Federal como por exemplo a política de Interiorização (oferta da educação nas localidades do interior do Estado) sendo constante, especialmente no Estado do Pará, hoje conta, também, com o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), além de entre outras políticas públicas, no entanto os números ainda são baixos.

Através desses programas, o poder público pretendeu garantir o acesso à educação aos cidadãos em todas as localidades do Estado em especial nas mais remotas e isso se estendeu por todos os sete estados do Norte. O maior problema no início foi a falta de professores qualificados nos diversos municípios, no entanto, isso foi melhorando graças a uma alavanque significativo no acesso à universidade, tanto as instituições públicas quanto as instituições de ensino privado, formando mais professores e dessa forma conseguindo expandir a educação para pessoas de diversas faixas etárias. Desse modo, surge a discussão sobre como estudar e formular maneiras de obter uma avaliação verdadeiramente “universal” que, também, consiga juntar elementos que sejam comuns às escolas da região Norte e se estenda às de todo o país num futuro mais próximo, a fim de possibilitar a inclusão efetiva dos saberes locais das pessoas mais carentes, das cinco regiões, de uma forma que realmente abrace a pluralidade.

Nesse contexto, a presença dos sujeitos locais tornar-se-á imprescindível para a construção desses elementos. Gandin (2002, n.p) aponta como uma ferramenta para intervir na realidade, numa visão estratégica para a Educação pública nas escolas da Região Amazônica: experiências, desafios e estratégias que vão muito além da participação passiva de antes, mas que trata da participação que possibilita ao sujeito conhecer a situação real da escola para decidir em todas as fases de um planejamento e com ele comprometer-se. Destarte, o planejamento do ensino relaciona-se com o desejo de transformar a realidade presente e futura, por meio da apropriação, análise e interpretação das informações sobre a educação, a sociedade, a escola, a comunidade escolar e a comunidade local. Elementos esses indispensáveis que são considerados pela instituição investigada.

Corroborando, é necessário trazer essas discussões para que possamos entender as necessidades atuais desse lugar, ainda que não exista tantas literaturas disponíveis acerca do assunto, é imprescindível que se relacione o antes ao agora para que se possa criar um futuro melhor para as populações dessa região.

#### **4.2 Estado do Pará: Baixo Tocantins e suas características**

A segunda maior unidade federativa do Brasil depois do Amazonas, o estado do Pará (Mapa 3) está localizado na região Norte do Brasil tendo como capital o município de Belém, possui 144 municípios e uma população equivalente a 8.690.745 habitantes (estimativa IBGE,

2020), sendo o mais populoso da região norte. Quase 70% da população paraense se declaram como pardos; 21,81%, como brancos; 7,24% como negros; e 0,52%, como indígena. Em valores absolutos, a população indígena do Pará é a terceira maior da região Norte, com 51.217 pessoas. Considerando os indicadores sociais, o estado ainda possui o quarto menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, que é de 0,646. Apesar de todos os investimentos para melhoria da qualidade de vida dos habitantes a expectativa de vida ao nascer é de 72,7 anos, menor do que a média nacional. Com uma extensão territorial de "1.245.870,707 km<sup>2</sup> (IBGE, 2020) é pertencente ao bioma amazônico com um clima equatorial.

Mapa 3- Mapa do Estado do Pará



Fonte: Guia Geográfico

O lugar possui uma vasta culinária, é rico tradições e belezas naturais, a cultura paraense é uma fusão de influências diversas, refletindo a convivência harmoniosa de diferentes grupos étnicos ao longo da história. A identidade cultural única do Pará contribui significativamente para a riqueza cultural do Brasil como um todo. A culinária paraense possui uma grande variedade de pratos típicos, dentre os quais podemos citar o tacacá, o pato no tucupi, a maniçoba, o caruru e frutos como açaí, cupuaçu e pupunha. Alguns ritmos musicais são bastante característicos do Pará, como a guitarrada, o tecnobrega, o calypso, o carimbó e o lundu, da ilha

de Marajó. O artesanato marajoara, representado pelas composições de cerâmica, ressalta a sua identidade local, possuindo grande valor econômico para a população, consistindo em uma fonte de renda para os artesãos.

Economicamente a região teve seus ciclos, durante o século XVII e parte do XVIII, o território paraense era integrado ao Maranhão, formando o estado do Grão-Pará. A sua economia da época era baseada na atividade agropecuária, com a criação de gado e os cultivos de tabaco, cana-de-açúcar, cacau e café. Quando se deu o desmembramento dos territórios do Grão-Pará e Maranhão, em 1774, esse sistema econômico foi diretamente afetado.

O ciclo da borracha deixou seu legado, perdurando do final do século XIX até meados do século XX, representou um momento de grande prosperidade para a região, que se reflete muito bem na arquitetura da capital, Belém, que ainda preserva muitos casarões e prédios com a arquitetura da época no bairro da “cidade velha”, como é o caso do Teatro da Paz. No decorrer do tempo aconteceu a descoberta das jazidas minerais na serra dos Carajás, que data de 1967, marcando o início de um novo ciclo produtivo no estado. Com isso, a mineração permanece, ainda hoje, como uma das principais atividades econômicas do Pará. A economia paraense tem destaque dentro do Brasil, sendo a maior da região Norte com um PIB de R\$ 262.905 bilhões, o equivalente a 2,9% do nacional. Sem levar em consideração as atividades atreladas à administração pública, já que o que predomina atualmente é o setor extrativista na economia local segundo dados do IBGE para 2021. A mineração é a principal atividade econômica do Pará atualmente, as terras são muito abundantes em bauxita e manganês.

Sendo assim, o estado possui a maior província mineral do planeta em decorrência das grandes jazidas localizadas no sudeste paraense, mais especificamente na serra dos Carajás. O que trouxe grandes investimentos e desenvolvimento ao estado em termos de educação, qualidade de vida e saneamento básico. É o que aponta Roman, segundo ele:

A diferença básica entre crescimento e desenvolvimento econômico (...) é que aquele depende apenas da elevação de variáveis quantitativas, tais como o Produto Nacional Bruto, e esse inclui também, ou principalmente, a melhoria de variáveis de bem-estar, tais como expectativa de vida, taxa de alfabetização, saneamento básico, saúde pública, entre outros. (Roman, 1996, p.104).

Devido ao processo de mineração, Perpétua (2016, n.p.) reflete que a “abertura e expansão de minas a céu aberto conectadas à implantação de infraestruturas em rede como minerodutos, ferrovias, estradas e terminais portuários, acentuaram os conflitos diante da “pilhagem territorial” provocada pelas redes globais extrativas”. A indústria paraense ainda é movimentada, pelos serviços essenciais, como a construção civil e a metalurgia. E mais

recentemente o extrativismo vegetal, que é liderado pela cultivo e exportação da castanha-do-pará (ou castanha-do-brasil) e pelo açaí.

É importante notar que, embora a indústria seja uma parte significativa da economia paraense, o estado também preserva vastas áreas de biodiversidade da Amazônia, o que destaca a importância de um desenvolvimento sustentável para equilibrar o crescimento econômico com a conservação ambiental.

A origem do nome Pará vem do termo *Pa'ra*, que significa rio-mar na língua indígena tupi-guarani. Era como os indígenas denominavam essas terras, engrossado com as águas do rio Tocantins, que o torna tão vasto ao ponto de não se poder ver a outra margem, parecendo mais um mar do que um rio. Pará como é atualmente. Oliveira (1998, p. 47-77) afirma que, a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social; o autor relaciona o “processo de territorialização” com “contextos intersocietários” de conflito. Quando os portugueses chegarem à região, nomearam-na, primeiramente como Feliz Luzitânia, que foi depois substituído pelo de Grão-Pará (grande rio), para finalmente, se tornar apenas Pará como é atualmente.

A formação territorial do espaço paraense se deu em meados do século XVI com chegada dos espanhóis, que foram os primeiros estrangeiros em terras paraenses no período da União das Coroas Ibéricas físico-político imerso que estava criando, (1580-1640). A ocupação militar teve seu início com a construção de pequenas fortificações, que representavam o poder embocadura do rio Amazonas já que a área atraiu também a atenção de ingleses e holandeses, essas fortificações construídas eram para evitar futuras invasões e fixar a soberania portuguesa na região e dessa forma asseguravam a fundação de Belém, em 1616.

Esse momento histórico foi marcado pela construção do famoso “Forte do Presépio”. Para Raffestin a compreensão de território se dá por:

Espaço e território não são termos equivalentes (...). É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível”. (Raffestin, 1980, p. 143)

Para um estado com dimensões territoriais tão extensas é necessária uma administração equivalente e que funcione. De tal forma, buscando facilitar a administração e garantir o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para cada área, o estado do Pará é dividido em 12 Regiões de Integração (RI). Na chamada regionalização que tem como objetivo definir regiões que possam representar espaços com semelhanças de ocupação, de nível social e de

dinamismo econômico e cujos municípios mantenham a integração entre si, com a finalidade de definir espaços que possam se integrar de forma a serem partícipes do processo de diminuição das desigualdades regionais, diante do Artigo 1º do Decreto 1.066 de 2008, o qual criou as regiões. São elas: Região Baixo Amazonas, Região Araguaia, Região Guamá, Região Carajás, Região Lago Tucuruí, Região Marajó, Região Guajará, Região Rio Caeté, Região Rio Capim, Região Tapajós, Região Xingu, Região Tocantins.

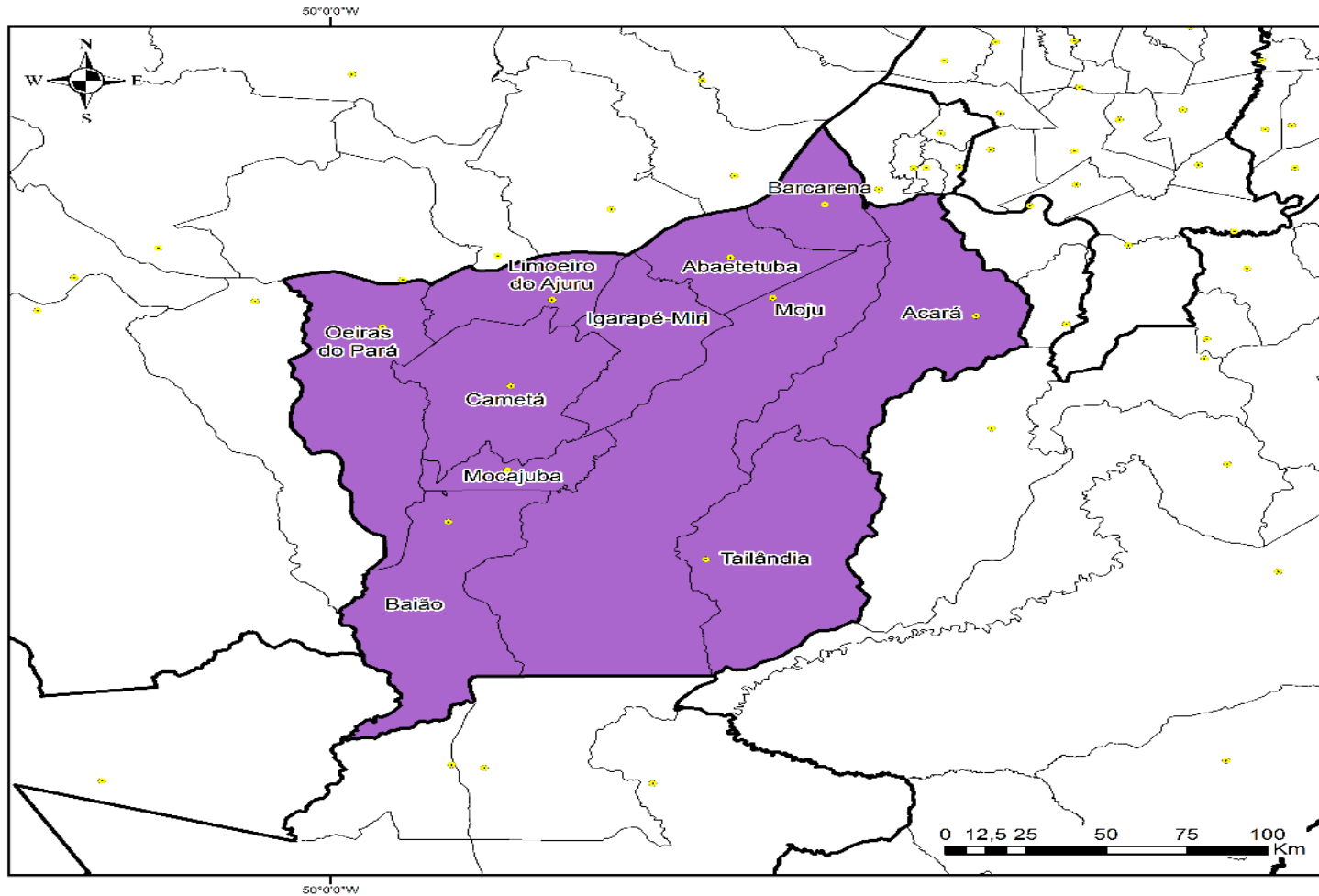
O território do Baixo Tocantins, é nome dado a região que fica no nordeste do Pará, cortada pelos rios Tocantins e Pará e pela Rodovia PA-150, a região abrange uma área territorial total de aproximadamente 35.842,631 mil quilômetros quadrados, o que representa 3% da área total do Pará com seus 11 municípios na chamada Região de Integração Tocantins (Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia). A formação do território ocorreu de início século XVIII, com o surgimento de freguesias, vilas e a implantação da sede de uma das antigas capitanias hereditárias, Cametá, fundada em 1634, às margens do rio Tocantins, que já foi capital do estado do Pará.

Essas localidades passaram a condição de municípios, em sua maioria, no século XX. De acordo com o IBGE, a estimativa populacional da região, em 2022, foi de 790,397 mil habitantes, 10% da população do estado. Compondo o ranking dos municípios mais populosos da região tem-se Abaetetuba como a região mais populosa e polo de comercial líder, respondendo por “19%” dos habitantes, com 158,511 mil habitantes, seguida por Cametá com “16%”, com 134,184 mil habitantes e Barcarena “14%”, com 126,650 mil habitantes por Km<sup>2</sup>, respectivamente. Atualmente a RI Tocantins responde pela maior produção de dendê no Estado com concentração no município de Moju, além de comportar o complexo industrial Albrás/Alunorte localizado município de Barcarena.

Falar desse lugar não é muito simples, pelo fato de que a complexidade se torna muito elevada devido conexões e interações entre os mais diversos atores sociais e os diferentes ambientes naturais que evidenciam inúmeras formas de uso e manejo dos recursos. Dessa forma, quando refletimos, vemos o tamanho da diversidade do espaço. Para Gonçalves (2005, n.p.) toda essa complexidade e mudanças no território advém de seu processo histórico muito intenso. Tradicionalmente, na região foi de substancial importância o papel desempenhado pelos rios da região que serviram de transporte para mercadorias e pessoas, nas margens dos quais pôde-se fundar as primeiras cidades da Amazônia. Esta relação com os rios persiste até o presente, sendo que em muitos municípios toda circulação só ocorre por meio de embarcações.

Dentro do estado do Pará e em especial nessa região – RI Tocantins – (Mapa 4), rico em territórios ribeirinhos, o uso de “rabetas” é bem comum, além de barcos e canoas. Faz-se lembrar que todas essas cidades surgiram a beira dos rios amazônidas, sendo esse um espaço de cultura, história e tradição para cada uma dessas cidades.

Mapa 4 - Localização dos municípios que integram a Região do baixo Tocantins.



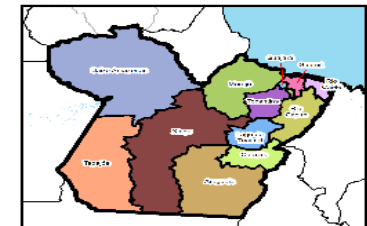
**REGIÃO DE INTEGRAÇÃO TOCANTINS - ESTADO DO PARÁ**

**CONVENÇÕES CARTOGRÁFICAS**

- Sedes Municipais
- Unidades Federativas
- Limites Municipais
- Limite da Região de Integração
- Hidrografia

**REGIÃO DE INTEGRAÇÃO**

- Tocantins



Fonte: Governo do Pará, 2008.  
Elaboração: FAPESPA, 2017.

Fonte: Governo do Pará, 2008.

Tabela 1- Aspectos das cidades do Baixo Tocantins do Estado do Pará.

<b>Município</b>	<b>População Total 2022</b>	<b>Território (Km<sup>2</sup>)</b>	<b>PIB (Produto interno Bruto) 2022</b>	<b>IDH Geral</b>	<b>Densidade Demográfica</b>
<b>Abaetetuba</b>	158.511	1.610,654	12.150,04	0,628	98,21
<b>Cametá</b>	134.184	3.081,367	9.897,38	0,577	43,55
<b>Barcarena</b>	126,650	1.310,338	71.473,92	0,662	96,65
<b>Tailândia</b>	72,493	4.430,477	11.579,35	0,777	16,36
<b>Moju</b>	84,094	9.094,139	16.005,52	0,547	9,25
<b>Igarapé-Miri</b>	64,831	1.996,790	10.908,41	0,547	32,47
<b>Acará</b>	59,023	4.344,384	25,714,69	0,506	13,59
<b>Baião</b>	51,642	3.759,834	11.367,06	0,578	13,73
<b>Oeiras do Pará</b>	33,844	3.852,291	12.629,63	0,507	8,79
<b>Mocajuba</b>	27,198	871,171	14.163,30	0,575	31,22
<b>Limoeiro do Ajuru</b>	29,569	1.491,186	16.891,77	0,541	19,84
<b>Total</b>	<b>790,397</b>	<b>35.842,631</b>	<b>187.092,094.69</b>	<b>0,585</b>	<b>34,87</b>

Fonte: IBGE, 2022.

Para uma melhor análise sobre os dados da tabela acima, os municípios da região foram subdivididos e agrupados em eixos por apresentarem similaridades geográficas, existência de características sociais e econômicas e ambientais semelhantes. Suas identificações serão em 4 zonas formadas pelo agrupamento dos municípios integrantes da região: zona 1 (Barcarena e Abaetetuba); zona 2 (Acará, Moju, Tailândia); zona 3 (Igarapé-Miri, Mocajuba, Baião); e zona 4 (Cametá, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará).

A economia do Baixo Tocantins é bem diversificada, com atividades que incluem a pesca, agricultura, produção de açaí, exploração de recursos naturais e comércio. Além disso, algumas cidades têm portos fluviais que facilitam o transporte de mercadorias pela hidrovia do Tocantins. A Agricultura desempenha um papel fundamental na economia do Baixo Tocantins. A região é propícia para o cultivo de diversas culturas, incluindo mandioca, milho, feijão, frutas tropicais e o açaí, produto muito importante na região com destaque para a cidade de Igarapé-Miri, sendo a maior produtora de açaí no mundo. Esteve pondera:

O desenvolvimento ocupa o centro de uma constelação semântica incrivelmente poderosa. Não há nenhum outro conceito no pensamento moderno que tenha influência comparável sobre a maneira de pensar no comportamento humano. Ao mesmo tempo, poucas palavras são tão ineficazes, tão frágeis e tão incapazes de dar substância e significado ao pensamento e ao comportamento. (Esteva, 2000, p.61).

Terras de muitas fazendas a criação de gado é uma atividade econômica significativa, com a produção de carne bovina sendo uma fonte importante de renda para muitos agricultores na região, com um ponto de exportação em Barcarena, o que facilita o comércio internacional da região. O pescado, ainda presente em todas as cidades da rede de integração devido à presença do rio Tocantins e seus afluentes, é uma atividade econômica importante para as comunidades do Baixo Tocantins. A região é conhecida por sua variedade de peixes, que são capturados tanto para o consumo local quanto para o processo de comercialização.

As cidades e municípios na região geralmente possuem uma expressiva atividade comercial, entre elas destaca-se Abaetetuba como polo comercial principal, com mercados locais, feiras e estabelecimentos comerciais que atendem às necessidades da população local e de outros municípios, impulsionada mais recentemente com a instalação de grandes redes varejistas e atacadistas de supermercados na cidade. Além da pesca, o extrativismo de produtos como açaí, castanha-do-pará e outros recursos naturais é relevante para a economia local. Esses produtos, muitas vezes, possuem demanda nos mercados local, nacional e internacional.

Algumas áreas do Baixo Tocantins podem ter atividades industriais tanto alimentícia, quanto extrativista, como é o caso da extração de minérios e produção de alumínio. O município de Barcarena comporta dois grandes empreendimentos no ramo, Albrás/Alunorte, puxando um imenso polo industrial e exportador dentro da Floresta Amazônica para o resto do mundo. A presença do rio Tocantins e seus afluentes é crucial para a infraestrutura e transporte na região, sendo o principal meio de escoamento desse produto. Além disso, muitas comunidades dependem do transporte fluvial para a movimentação de mercadorias e pessoas.

O turismo pode desempenhar um papel significativo para a economia da região, especialmente devido à sua beleza natural, diversidade cultural e a oferta de atividades relacionadas ao ecoturismo. Entre os atrativos destacam-se as inúmeras praias, balneários, trilhas ecológicas, eventos culturais e festivais diversificados que refletem a riqueza da região. É importante destacar que, para o desenvolvimento do turismo, é crucial adotar práticas sustentáveis que preservem o ambiente natural e respeitem as comunidades locais. Dessa maneira, a promoção do turismo na região depende de investimentos em infraestrutura adequada, serviços turísticos de qualidade e esforços de preservação ambiental.

Culturalmente a região é rica em tradições, refletindo a diversidade étnica e cultural do estado do Pará. Festivais, danças e celebrações tradicionais são parte integrante da vida cotidiana nessas comunidades. Durante o ano os mais diversos festejos são realizados nas cidades, com o destaque de expressões artísticas, lendas, mitos, cortejos religiosos, artesanato, gastronomia e música, fazendo com que essas tradições, muitas vezes antigas, coexistam com elementos mais contemporâneos, formando uma identidade cultural única e vibrante.

Assim, como em outras partes da Amazônia, o Baixo Tocantins enfrenta desafios ambientais, incluindo questões relacionadas ao desmatamento, uso insustentável dos recursos naturais, o que gera preocupações com a conservação da biodiversidade local. A conversão de áreas florestais em terras para a agricultura e pecuária é uma das principais causas de desmatamento na Floresta Amazônica. A abertura de novas áreas para plantações e pastagens acaba resultando na remoção de grandes extensões de floresta, que um dia dificilmente voltarão a serem reflorestadas. Junto a isso, o crescimento urbano desordenado e a expansão de infraestrutura, como estradas e rodovias, muitas vezes levam ao desmatamento, pois essas atividades demandam áreas para construção e desenvolvimento urbano.

Os crescimentos urbanos, populacionais e o desenvolvimento das indústrias também têm provocado a diminuição das áreas verdes, pois estas demandam grandes espaços nas cidades e arredores. Uma vez que florestas são derrubadas para a construção de condomínios residenciais e polos industriais. As rodovias que são abertas para viabilizar a infraestrutura dos mesmos, também colaboram com o desmatamento, sendo que os projetos rodoviários provocam a derrubada de grandes áreas florestais (Lemos, 2008, n.p.). As atividades relacionadas à mineração, como a extração de minerais e a construção de infraestrutura associada, também podem contribuir para o desmatamento, especialmente em regiões ricas em recursos naturais, como o Baixo Tocantins. Muitas vezes, o desmatamento está ligado a pressões econômicas, como a demanda por commodities agrícolas, madeira e minerais. Essa demanda pode impulsionar atividades que resultam na remoção de áreas florestais.

O desmatamento tem impactos significativos no ecossistema amazônico, incluindo a perda de biodiversidade, alterações nos ciclos hidrológicos, maior taxa de emissões de carbono e impactos sobre as comunidades locais que dependem dos recursos naturais da floresta. As florestas tropicais têm uma enorme biodiversidade e um incalculável valor para as futuras gerações. Sendo assim, o comprometimento da biodiversidade ocorre em consequência da diminuição ou, muitas vezes, da extinção de espécies vegetais e animais. Muitas espécies que

podem ser a chave para a cura de doenças, usadas na alimentação ou como novas matérias-primas, são totalmente desconhecidas do homem e correm o risco de serem destruídas antes mesmo de catalogadas e estudadas. (Lemos, 2008, n.p.). O Brasil possui leis ambientais destinadas a proteger a Amazônia, e a fiscalização dessas leis é uma parte crucial do combate ao desmatamento ilegal. No entanto, a eficácia da fiscalização e as ações para conter o desmatamento podem variar. Existem iniciativas de conservação e sustentabilidade na Amazônia, incluindo na região do Baixo Tocantins, que buscam promover práticas agrícolas sustentáveis, manejo florestal responsável e a preservação de áreas de importância ambiental.

Já nos aspectos educacionais, a região do Baixo Tocantins apresenta, nesse processo de construção da história, a criação de instituições escolares que se reproduzem permanentemente para atender às necessidades humanas das pessoas que nela habitam. Se formos buscar o passado, durante a expansão das cidades, o acesso a escola não era para todos e hoje em pleno século XXI ainda vemos ocorrer esse tipo de situação em certas localidades. Partindo desse pressuposto, têm-se a história das instituições escolares na Amazônia que, como um todo, está diretamente ligada às missões da igreja católica na região, cujo principal objetivo era a catequização da população local e que, mais tarde, tornou-se necessária como um aspecto na formação educacional permanente, pois buscava-se o desenvolvimento da região por meio de uma formação mais intelectual.

Dessa forma, se produziu uma educação nesses lugares com os mais diferenciados aspectos, seja de ordem cultural, social ou econômico, variando bastante. Deste modo, Colares (2011, p. 187-202) traz a reflexão de que a Amazônia é formada por “várias Amazonas”, ou seja, a população distribuída pelo vasto território é como “pedaços” que formam a região, cada uma com suas particularidades. Sendo assim, a pluralidade humana na Amazônia deve ser considerada e respeitada na elaboração e efetivação de políticas públicas para o desenvolvimento da população. Trazendo para a área integrada do baixo Tocantins a fala do autor evidência de forma categórica essa questão da vastidão territorial e o quanto tudo é heterogêneo com as suas particularidades se tratando de regiões.

A educação do território do Baixo Tocantins melhorou bastante nos últimos 10 anos, a taxa de analfabetismo está abaixo de 10%, a taxa de evasão escolar está em queda e há um percentual positivo para alunos de baixa renda que conseguiram uma vaga nas universidades públicas. Apesar da pandemia de COVID-19 ter reforçado e ampliado as fragilidades e necessidades existentes na condição de vida das populações, dados como esses trazem novas

esperanças para esses lugares. A região em si, possui muitos polos universitários visando a garantia da permanência dos discentes, que muitas vezes não podem sair de suas cidades para ir estudar em outras localidades.

Sendo assim, investimentos do setor privado ajudam bastante nesse processo. Nesse aspecto, há uma vantagem, territorialmente falando, ao ficar próximo a capital do estado, Belém, porém outras localidades mais distantes sofrem com uma educação mais precarizada, visto que as piores taxas de investimento no setor educacional são para a região Norte, o que impacta diretamente no acesso e na qualidade de ensino, porém a educação básica vem recebendo uma atenção especial desses investimentos privados. Porém, não se deve tirar o foco das políticas públicas que deveriam funcionar efetivamente, para garantir oportunidades iguais a todos dentro do território nacional. Segundo Peixoto (2004, p. 24), “trata-se de análises que lidam, explicitamente com a variável espaço e que procuram enunciar os fatores que levam a um desenvolvimento particular dos territórios”.

### **4.3 Cidade De Barcarena: Origem, Conceitos E Seus Diversos Papéis**

Elevada à categoria de município brasileiro em 30 de dezembro de 1943 a cidade de Barcarena localizada no nordeste do Pará possuiu um total de 1.310,338 km<sup>2</sup> de território legal segundo dados do IBGE 2021, o que a coloca na posição 99 de 144 entre os municípios do estado e 1126 de 5570 entre todos os municípios do Brasil.

O Município pertence a micro região de Belém e mais recentemente integrada a região metropolitana da capital paraense. Localiza-se ao sul - Municípios de Moju e Abaetetuba, ao leste - Baía de Guajará e Município de Acará e a oeste - Baía do Marajó FAPESPA (2011, p. 8). Sua sede tem as seguintes coordenadas geográficas 01° 30'21” sul a uma longitude 48°37'33” oeste, estando a uma altitude de 15 metros do nível do mar.

Em 2022, sua população consistia em 126.650 habitantes e a densidade demográfica era de 96,65 habitantes por quilômetro quadrado, o que é muito expressivo em se tratando de uma cidade “jovem”. É responsável por atrair diversas pessoas de outros lugares do Brasil e do Mundo para viver no município, devido os grandes empreendimentos existentes em seu

território. Falar sobre Barcarena (Mapa 5) nos remete a um período antes e após as instalações dessas grandes empresas, que foi um divisor de águas para a localidade.

Mapa 5 - Localização do município de Barcarena



Fonte: Adaptado IBGE 2022

De acordo com Nahum (2006, p. 15) “os primeiros habitantes em terras barcarenenses foram os índios Aruans, os mesmos que, durante a colônia, foram catequizados pelos padres jesuítas”. Processo esse evidenciado quando se descreve o município, pois, “desde a chegada, invasão e ocupação dos colonizadores, no século XVII, através da criação de postos religiosos e em seguida freguesias, até a ampliação do complexo industrial portuário de Barcarena, passaram-se 400 anos de transformações” (Hazeu, 2015, p. 125). O povoado foi elevado, em 1758, à categoria de freguesia, sob a invocação de São Francisco Xavier de Barcarena, não havendo registros históricos da época em questão para levantamentos. Segundo seus historiadores Barcarena tinha uma forte ligação com Belém, tanto política como administrativa. O nome desse município se originou no assentamento populacional de uma grande embarcação que havia sido batizada como “*Arena*”, a qual os habitantes do lugar chamavam de “*barca*”, logo, a junção das duas palavras fez com que a localidade ficasse conhecida como Barcarena.

Dessa maneira, com a formação administrativa originada na Freguesia criada com a denominação de São Francisco Xavier de Barcarena em 1758, eleva-se à categoria de município, com a denominação de Barcarena, pela Lei Estadual n.º 494 de 10-05-1897, sendo

desmembrada de Belém, constituída do distrito sede instalado em 02-01-1898. Porém, em nova divisão administrativa, referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede, pelos quadros de apuração do Recenseamento Geral de 01-09-1920, aparecendo novamente como distrito do município de Belém, perdendo o status de município. Esse processo permanece em divisões territoriais datadas de 31-12-1936 e 31-12-1937, em que Barcarena permanece ocupando o posto de distrito do município de Belém, instalado no fixado para vigorar no período de 1939-1943. Posteriormente, a localidade foi elevada novamente à categoria de município, permanecendo com a denominação de Barcarena, pelo Decreto-Lei Estadual n.º 4.505 de 30-12-1943, sendo desmembrada de Belém de forma permanente. Instalado em 03-01-1944 e no quadro fixado para vigorar no período de 1944-1948. O município é constituído de 2 distritos: Barcarena (sede) e Murucupi, em divisão territorial datada desde 01-07-1960 e assim permanecendo com essa configuração atualmente em 2021.

Nessa conjuntura, Santos (2000, p. 11) afirma que, “a localidade mais antiga do município é a Vila Murucupi, mais conhecida como Vila do Conde e sua fundação deve remontar a época anterior a 1654, pois a primeira referência histórica sobre a localidade é datada deste ano”. Dessa maneira, o registro de 1954 faz referência a existência da capela de São João de Mortigura (Imagem 1).

Imagem 1 – Capela de São João de Mortigura em Vila do Conde



Fonte: Facebook da Prefeitura de Barcarena

Do ponto de vista econômico a cidade possui uma história vasta perpassando por diversas atividades, vivenciando vários períodos no que tange à economia, que apontam atividades que vão desde as de caráter de subsistência, baseada, principalmente, na pequena agricultura familiar e tradicional, até o extrativismo: caça, pesca, coleta de frutos etc.". Evidenciando esse fato, Santos, 2000 apud Machado et al., (2019, p. 3) expõe que, "[...] mão de obra escrava em engenhos e cafezais, chegou a ser uma grande exportadora de rapadura tendo uma grande fase econômica antes da industrialização". Em prosseguimento, segundo Hazeu:

O município tinha, até os anos 70 do século XX, uma base econômica pautada na agricultura familiar, extrativismo, pesca artesanal, alguns engenhos e praias para turismo local e foi transformado num polo portuário-industrial a partir da implantação do Programa Grande Carajás e, atualmente, como parte dos Programas de Aceleração de Crescimento e interesses do capital transnacional. Barcarena era terra de caboclos, uma sociedade ribeirinha, mesmo perto de Belém, porém, sem ser dominada pela lógica capitalista, onde a subsistência (pesca, roça, extrativismo), economia do excedente, troca e redes extensas de apoio, além de servidão (principalmente das filhas nas casas de famílias na cidade ou nas olarias e engenhos existentes) dominavam. Uma vida com raízes profundas de uma população que se formou a partir das vilas de índios, a cabanagem e as plantations (cacau, cana-de-açúcar) e o extrativismo (Hazeu, 2015, p. 125).

No Século XX em meados dos anos de 1970 se iniciou um período de declínio econômico e com isso abriu-se uma discussão quanto a novos projetos econômicos. E assim, durante crise energética mundial e nas ideias desenvolvimentistas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) se originou dos maiores polos industriais do país, o grande complexo Albrás/Alunorte. Com o objetivo de fazer a extração de alumínio, foi instalado no distrito de Murucupi. Sendo assim, com a sua chegada movimentou uma legião de outros empreendimentos não só no ramo supra citado, mas também relacionados ao manejo de carne bovina e grãos. Compreende Nahum, (2006, p. 46) "Barcarena pela sua posição geográfica estratégica foi escolhida para estabelecimento de grandes projetos para a produção de alumínio e, posteriormente, vários outros empreendimentos industriais". O Ministério Público do Pará também expõe que:

Barcarena foi um dos municípios escolhidos para receber indústrias destinadas à transformação industrial da bauxita (minério de alumínio) em alumina e em alumínio primário. A escolha se deu, dentre outros motivos, pela possibilidade de o Município comportar a movimentação de embarcações de grande porte e pela presença das duas matérias-primas essenciais à produção do alumínio: bauxita (cuja presença nas margens do rio Trombetas, em Oriximiná, é conhecida pelo menos desde 1963) e energia elétrica (possibilitada pela UHE de Tucuruí, que começou a ser projetada também na década de 60, vindo a iniciar sua operação vinte anos depois) (MPPA, 2016, p. 5)

O PIB per capita do município gira em torno de R\$ 71.473,92. Contando, também, com altas taxas de empregabilidade, com salário médio mensal de 2,7 salários-mínimos. Na comparação com outros municípios do estado do Pará, fica nas posição 6 de 144 municípios e na posição 439 de 5570 entre todos os municípios brasileiros. Já o percentual de receitas externas em 2015 era de 71%, o que o colocava na posição 75 de 144 entre os municípios do estado e na 4462 de 5570 do Brasil. Em 2017, o total de receitas realizadas foi de R\$ 395.415,14 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 336.757,68 (x1000), deixando o município, respectivamente, nas posições 6 e 8 de 144 entre os municípios do estado e na 221 e 231 de 5570 entre todos os municípios brasileiros, segundos dados do IBGE 2021.

Demograficamente falando, ao longo dos anos, com a chegada várias pessoas oriundas de diferentes lugares, a cidade passou a atrair diversos indivíduos, principalmente, em busca de oportunidades de empregos. Becker (1986, p. 323) pontua que essas migrações podem ser caracterizadas “como mobilidade espacial da população” que refletem nas transformações das relações socioespaciais de um determinado espaço geográfico. Em 2022 a densidade demográfica era de 96,65 habitantes por quilômetro quadrado com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,662, de acordo com dados do IBGE 2021.

Segundo Lima e Ferreira (2018, p. 25), “Barcarena é um dos territórios com mineração que ajudam a conectar o Pará em escala internacional a partir da transformação da bauxita”. O município teve sua economia e vida social totalmente transformados pelas implantações de projetos mineradores em seu território. Em Barcarena, durante o período de 1983-1989, aproximadamente 14,5 mil empregos foram gerados nas obras de construção civil das empresas que foram instaladas na região. Inicia-se, assim, o processo de transformação do município.

No âmbito turístico e cultural o município se destaca por suas belas praias. É no município que se encontram algumas das mais famosas praias do estado do Pará, como a praia de Cuipiranga, a praia de Guajarino e, a mais famosa da região, a praia do Caripi (Imagem 2), onde está localizado o famoso Trapiche do Caripi. Além de grandes festivais, como o Festival do Abacaxi. Tornando-se, também, berço de grandes músicos a exemplo do “Mestre Vieira” grande gênio da guitarrada paraense.

Imagem 2- Praia do Caripi



Fonte: Site da Prefeitura de Barcarena

Sobre as facetas educacionais no município de Barcarena, antes do seu reconhecimento como cidade em 30 de dezembro de 1943, pouco se sabe a respeito, a não ser por relatos orais de moradores oriundos da região. A educação do *locús* de pesquisa se erigiu a partir desta década sobre as bases de professores de formação e sob a responsabilidade da prefeitura de Barcarena. Naquela época a formação destes docentes não era das melhores, em sua maioria eram leigos, os quais eram indicados para o exercício da docência por políticos locais, o que não é muito diferente dos dias atuais. Por meio desse sistema eram eleitos os profissionais para atuar tanto na rede municipal, quanto na rede estadual de ensino.

A estrutura organizacional da educação municipal passou por modificações em 1978, como novos coordenadores, secretários, diretores e toda uma nova administração que tentava alavancar o ensino na cidade. Antes, eram 13 escolas, porém, somente 5 funcionavam de fato. Muito trabalho foi feito para poder colocar todas essas unidades escolares a disposição da população e em funcionamento. O grupo escolar mais antigo de Barcarena é a Escola Estadual Cônego Batista Campos (Imagem 3), sendo uma das maiores do município, estando há 58 anos contribuindo para a formação de milhares de cidadãos.

Imagem 3- Escola Estadual Cônego Batista Campos



Fonte: Rai Pontes / Ascom Seduc

A grande mudança na educação se deu com a adesão do município ao programa educacional Federal “Pró-município”, que na época destinou recursos para construção de 66 escolas tanto municipais, quanto estaduais, para a compra de equipamentos e merenda escolar de boa qualidade. Esse programa, trouxe um crescimento para estrutura física das escolas, ao ponto de que o município, em dois anos, saltou de 13 para 52 escolas, abrangendo de forma significativa a sua população. Por meio desse programa foi criado a coordenadoria na cidade de Barcarena, pois era uma condição imposta para que o município pudesse estar habilitado e condicionado para receber os recursos.

Já na década de 80, mais precisamente em 1983, houve a implantação da divisão municipal de educação, sendo a senhora Maria de Fátima Serrão a responsável pela divisão e assim se perdurou até 1993. Já com a constituição federal em vigor, a mesma salienta que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.  
 Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I –

comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (Brasil,1988).

A divisão municipal de educação ganhou status de secretaria e a professora Maria das Dores de Melo Dias exerceu o cargo de primeira secretária municipal de educação, configurando novos rumos a educação nesse lugar de muitos povos e culturas diversificadas. Com o passar dos anos, devido ao incentivo fiscal privado das grandes empresas instaladas na região, o ensino e aprendizagem ganharam novos status e investimentos. A lei orgânica do município de Barcarena muito se parece com a constituição federal de 1988 em certos aspectos, ambas concordando que a educação é um direito de todos. Trechos da Lei Orgânica, Lei nº 1.927, de 30 de agosto de 1999, ainda reforçam que:

Art. 161 – a educação, direito de todos, dever do município e da família, é baseado nos princípios da democracia, dos direitos humanos, da liberdade de expressão, visando ao desenvolvimento integral da pessoa, sua formação para o exercício consciente da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 162 – o município aplicará, anualmente, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos e das transferências recebidas do estado e da união, na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Art. 164 - § 2º - o município proporcionará condições ao estudante barcarenense, de nível superior, que comprovadamente, necessite de apoio para a conclusão de seus estudos.

Art. 165 - O atendimento educacional será especializado para os superdotados e para os portadores de deficiências física, sensorial ou mental, inclusive educação para o trabalho, ministrado preferencialmente na rede regular nos diferentes níveis, resguardados as necessidades de acompanhamento e adaptação, garantindo-lhes material e equipamento adequados. (Barcarena-PA, 1999).

Atualmente, segundo dados do IBGE (2021), a cidade possui uma escolarização de cerca de 97,3%. São ao menos 27.080 estudantes matriculados(as) em 118 escolas, dentre as quais 81 são da rede municipal e estadual de ensino, possuindo unidades executoras pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), porém, na rede estadual somente 6 das 15 escolas estão com o cadastro ativo e 75 escolas das 103 municipais estão com cadastro ativo, segundo dados oficiais do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O município possui uma Secretária Municipal de Educação (SEMED) devidamente organizada. A gestão educacional, além da SEMED, possui também Conselho Municipal de Educação (CME) e um Fórum Municipal de Educação (FME). O município de Barcarena apresenta a sua gestão democrática através do seu Plano Municipal de Educação - PME (Lei nº 2.164/2015), em que reforça a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Esse artigo atribui aos entes federados competências específicas na manutenção dos serviços educacionais em determinados níveis aos municípios. Dessa forma, a Carta Magna delega aos municípios poderes e responsabilidades para a organização e execução dos serviços

educacionais, e, como tal, precisava adotar um modelo de gestão para efetivar a prestação de seus serviços.

No decorrer da lei, fica assegurado a rede educacional municipal o fortalecimento de segmentos da comunidade escolar através de ações que envolvem a participação ativa do governo e da comunidade, a fim de propagar a gestão democrática de forma efetiva e consistente. Além da regulamentação das eleições diretas para a escolha de diretor e vice-diretor nas escolas municipais. Para Barroso (1996, p. 18) esse processo é “resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa”. Uma vez que aproximando os pais e as pessoas que constituem a comunidade escolar, o ambiente sofre uma modificação positiva.

Assim como em muitos lugares no Brasil a educação pública municipal tem as suas dificuldades, apesar de muitos investimentos principalmente do setor privado na cidade as lacunas ainda são alarmantes quando falamos sobre dinheiro público. A dualidade existente dentro da região se configura por localidades principalmente no interior e nos bairros mais pobres com condições precárias de instalações físicas das escolas, deficiência de docentes, falta de transporte e merenda escolar. Mesmo com um PIB que supera a da capital do estado do Pará, Barcarena apresenta suas fragilidades e carências que precisam de atenção e resoluções que devem abranger todas as pessoas.

## **5 CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM BARCARENA: UM ESTUDO SOBRE ESTADO, DESCENTRALIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

"O Estado moderno só pode ser compreendido a partir do exame das relações de poder e da função de controle social que exerce sobre a sociedade."

Norberto Bobbio

### **5.1 Estado, sociedade civil e participação**

O termo "Estado" pode ter diferentes significados, assim como depende do contexto em que é utilizado. De modo geral, pode se referir a uma entidade política soberana que detém o

poder sobre um território específico e sobre a população que nele reside. O Estado é caracterizado pela sua autoridade legal e capacidade de fazer leis, aplicar normas, arrecadar impostos e exercer o monopólio legítimo da força coercitiva. Além disso, o Estado muitas vezes possui instituições governamentais, como legislativo, executivo e judiciário, que organizam e gerenciam os assuntos públicos e a administração do país. O teórico alemão Friedrich Meinecke expõe que:

A razão de Estado é o princípio fundamental de condução nacional, a primeira Lei de Movimento do Estado. Ela diz ao estadista o que ele deve fazer para preservar a saúde e a força do Estado. O Estado é uma estrutura orgânica cujo poder total apenas pode ser mantido ao se permitir, de alguma forma, que ele continue a crescer; a razão de Estado indica tanto o caminho quanto a meta para tal crescimento. (Meinecke, 1957, p.1).

No âmbito tradicional temos a noção de "estado" como uma entidade política organizada com autoridade sobre um território e sua população. Remonta à antiguidade, com civilizações como a grega e a romana, a exemplo de Platão que acreditava que não existia propriedade privada nem laços familiares. Além disso, o Estado decidiria quem poderia ter filhos e deveria preparar física e intelectualmente a juventude. Nesse mesmo período Aristóteles trazia em suas concepções a primeira concepção de um Estado moderno para aquele período, ele defendia a ideia de Império onde se separa a soberania religiosa da civil e militar, cujo exemplo é o Império Romano. Porém, ambos pensadores com uma ideia de estado naturalista.

Entretanto, o conceito moderno de estado, tal como o entendemos hoje, teve seu início durante a Renascença e o Iluminismo, com pensadores como Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau, sendo que esses dois últimos pretendiam substituir o direito divino pelo pacto social, enraizando assim a autoridade do Estado. Esses filósofos têm suas raízes na história do pensamento político e na evolução das instituições políticas ao longo do tempo.

Nicolau Maquiavel em sua obra, "*O Príncipe*", escrito aproximadamente entre 1512 e 1515, e dedicado à Lorenzo de Médici, governante de Florença naquele período histórico, apresenta um conciso conjunto de teorias, conselhos e recomendações sobre modos de ação política aos príncipes da época. Na obra, discutiu o papel do governante e a natureza do poder político, enfatizando a importância do estado como uma entidade separada dos indivíduos que o governam e assim iniciando o período da Idade Moderna. Para Maquiavel “[...] por toda sua vida esteve limitado por um propósito supremo definido para o Estado. E, da mesma forma, toda sua forma política de pensar é nada mais que um processo contínuo de pensar sobre a razão de Estado”. (Maquiavel, 1957, p.29).

Sendo assim, o Estado é uma entidade política que detém o monopólio legítimo do uso da força dentro de um determinado território. Ele é visto como uma entidade soberana e centralizada, que busca garantir a ordem e a estabilidade interna, bem como proteger-se de ameaças externas. Além disso, Maquiavel enfatiza a importância do poder e da *virtù* (habilidade política) na manutenção e expansão do Estado, muitas vezes desconsiderando considerações éticas em favor da eficácia política.

Para o grande defensor do absolutismo, Thomas Hobbes, filósofo inglês que nasceu na segunda metade do século XVI e faleceu no final do século XVII, em sua obra "Leviatã", desenvolveu a ideia do contrato social e a necessidade de um estado soberano acima de tudo e de todos para manter a ordem e evitar o caos social e político vivido pela sua geração e define sua visão de estado como "Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros foi instituída por cada um como autora, de modo que ela pode usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum" (Hobbes, 1988, p. 106).

Na perspectiva de Locke, vem a defesa da ideia de que o governo deveria ser limitado e baseado no consentimento dos governados. Pensador que viveu entre 1632-1704, foi um filósofo inglês, considerado o "pai do liberalismo". Isso se deve fundamentalmente por sua concepção da propriedade como um direito natural dos seres humanos. Ele argumentava que os seres humanos, em seu estado natural, possuem direitos inalienáveis e que a principal função do estado é proteger esses direitos. Em suma, o Estado, para Locke, é uma instituição criada para proteger os direitos individuais e promover o bem comum, garantindo a segurança, a paz e a liberdade e assim, com foco na teoria do direito à propriedade, se formula sua teoria de governo.

Por conseguinte, temos a passagem do Estado de natureza defendido por John Locke para um estado civil, ideia essa que para Jean Jaques Rousseau se estende com o soberano o povo e os interesses deste serão chamados pelo autor de vontade geral que tem como finalidade escolher pelo que for melhor para toda a sociedade. "A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhes faltava" (Livro I, capítulo VIII). Nesse aspecto, a vontade geral não pode ser confundida com a "vontade de todos", que significa a junção de todos os interesses particulares e egoístas dos homens.

Ao longo do tempo, o termo "Estado" foi se consolidando como a principal unidade de organização política, especialmente após a Revolução Francesa e o surgimento do nacionalismo no século XIX. Hoje, o Estado é geralmente definido como uma entidade política soberana, com autoridade sobre um território definido e uma população permanente. O que ocorre nesse a partir dessa definição é que aquela sociedade assume o caráter de país soberano constituído por uma sociedade civil e pelo Estado. A sociedade civil é o povo, ou seja, o conjunto dos cidadãos, organizado e ponderado de acordo com o poder de cada indivíduo e de cada grupo social, enquanto o Estado é o aparato organizacional e legal que garante a propriedade e os contratos.

O termo "Sociedade Civil" é um conceito que tem diversas classificações dadas por autores de várias linhas de pensamento, passando por Hobbes, Locke, Rousseau, Ferguson, Smith, Kant, Hegel, Tocqueville, Marx, Gramsci e, contemporaneamente, Arato e Cohen e é um dos conceitos da teoria política clássica mais usado no discurso social e político contemporâneo. A primeira interpretação do conceito de "sociedade civil" apareceu com Aristóteles, sob a denominação de *koinonia politiké*, que foi traduzida para o latim como *societas civilis*, entendida como comunidade de cidadãos livres e iguais de tal maneira.

Nesse contexto, o que chamamos de estado-nação ou país é a entidade política soberana constituída pelo aglomerado de pessoas que habita determinado território. Na medida em que é formada por cidadãos estes com direitos iguais em teoria, constitui-se em um povo, que serve de base para a existência do estado-nação com a sua população. Dentro do território é possível distinguir Estado de Sociedade Civil.

A Sociedade Civil é constituída pelas classes sociais e grupos que possuem um acesso diferenciado ao poder político efetivo, enquanto o Estado se apresenta como estrutura organizacional e política, fruto de um contrato social ou de um pacto político, que garante legitimidade ao governo. Em suma, dado que o conceito de sociedade civil se refere a agentes políticos fundamentais da política mundial, faz-se necessário um esclarecimento conceitual que contribua na "(...) *análise científica e na práxis política*".

Para Thomas Hobbes, a sociedade civil é criada por meio de um contrato social no qual os indivíduos concordam em submeter-se a uma autoridade central (o Leviatã) para garantir a paz e a estabilidade. Um contrato ou acordo é "*a transferência mútua do Direito*" (Hobbes, 1967, p. 102). Nessa linha, a necessidade de um acordo. ou contrato surge da incapacidade do

homem de manter suas promessas sob o "Estado natural", por estar apenas subordinado ao poder da religião que não garante igualdade entre os súditos (Hobbes, 1967, p. 109). Na "sociedade civil" essas promessas deverão ser cumpridas, pois os homens estão sujeitos à igualdade soberana (Hobbes, 1967, p. 109). Essa autoridade central tem o poder de fazer e aplicar leis, mantendo, assim, a ordem na sociedade. Corroborando Mello afirma que:

O Estado, pela concepção de Locke, é composto pelo Legislativo e pelo Executivo, que têm o poder auferido pelos indivíduos para a proteção de si mesmos e de suas propriedades. O controle social, aqui, está no sentido do liberalismo, ou seja, há o controle sobre o poder político para que este não intervenha na economia, tolhendo a liberdade econômica (Mello, 1993, p. 15).

A sociedade civil como uma forma de governo limitado se baseia no consentimento dos governados. Ele coloca que o governo deve existir para proteger os direitos individuais e que os governantes devem governar de acordo com o consentimento dos governados. Nesse sentido, a sociedade civil é caracterizada pela soberania popular, pelo governo limitado e pelo respeito aos direitos individuais. É um contrato voluntário entre os cidadãos e o governo, no qual o governo existe para proteger e preservar os direitos naturais dos indivíduos.

Nos pensamentos de Rousseau o conceito de sociedade civil era visto como uma forma de alienação e corrupção dos indivíduos, em contraste com o seu estado natural de liberdade e igualdade. Para ele, no estado de natureza, os seres humanos viviam em harmonia com a natureza e uns com os outros, sem instituições sociais ou hierarquias. No entanto, reconhece que o avanço da civilização levou à formação de sociedades mais complexas e mais estruturadas. Ele descreve a transição do estado de natureza para a sociedade civil como o resultado de um contrato social, onde os indivíduos renunciam à sua liberdade natural em favor de uma ordem social organizada. Ele apresenta o Pacto Social, que tem o objetivo de salientar que é importante uma associação. Sendo assim, afirma que “encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, portanto, senão a si mesmo e permaneça tão livre como anteriormente” (Rousseau, 1978, p.32).

Nas palavras de Hegel a sociedade civil era um espaço onde os indivíduos exerciam sua liberdade e buscavam seus interesses particulares, mas também onde surgiam desigualdades e conflitos. Todavia, ele via esses conflitos como parte do processo dialético que levava ao desenvolvimento e à evolução da sociedade. Ele via a sociedade civil como um componente fundamental para o pleno funcionamento do Estado, acreditando que a sociedade civil fornecia os recursos materiais e humanos necessários para a existência do Estado, ao mesmo tempo em

que o Estado proporcionava o contexto legal e político no qual a sociedade civil operava. Assim, “a principal preocupação da Sociedade Civil é a de dirimir os conflitos de interesse que surgem nas relações entre privados, através da administração da justiça e a de garantir o bem-estar dos cidadãos” (Bobbio, 1995, p.43).

Em oposto ao pensamento de Hegel, Karl Marx via a sociedade civil como parte de uma estrutura mais ampla de relações sociais moldadas pelo modo de produção capitalista. Ele distingue entre a sociedade civil e o Estado, entendendo a sociedade civil como o domínio das relações sociais econômicas, como o mercado, as instituições financeiras, as empresas e as relações de produção. No âmbito real a sociedade civil é o próprio sujeito e o Estado é criado por este sujeito. A família e a sociedade civil são os pressupostos do Estado, são esses propriamente os movimentos efetivos, ou seja, o meio e o fim. Nas especulações idealistas isso foi concebido de forma contrária, a ideia foi transformada em sujeito, ali os sujeitos reais, a sociedade civil e a família foram se tornando os momentos objetivos da ideia, irreais e místicos, de acordo com Liguori (2006, p.34).

Na visão de Gramsci, a sociedade civil é o terreno onde ocorre a luta ideológica entre classes sociais. Ele via as instituições da sociedade civil como locais de resistência e contra hegemonia, onde grupos subalternos poderiam desafiar e contestar a hegemonia dominante, buscando criar uma nova consciência e uma nova visão de mundo que refletisse seus próprios interesses. Para Macciocchi:

A sociedade civil em Gramsci, enquanto "terreno" ou "lugar" da concretização da hegemonia dominante, cerca o homem de todos os lados, na família, na escola, na igreja, na justiça, na cultura e, até mesmo, no sindicato, sem dar trégua, como uma [...] prisão de mil janelas simboliza o reino duma hegemonia, cuja força reside menos na coerção, que no fato de que suas grades são tão mais eficazes quanto menos visíveis se tornam (Macciocchi, 1980, p. 151).

Esses são apenas alguns exemplos das muitas influências e eventos que moldaram os conceitos, origens e o desenvolvimento da sociedade civil ao longo da história. A sociedade civil continua a evoluir e se adaptar às mudanças sociais e políticas, desempenhando um papel crucial na promoção da democracia, dos direitos humanos e da justiça em todo o mundo. A sociedade civil atual é caracterizada por uma diversidade de organizações, movimentos e iniciativas que trabalham em uma ampla gama de questões sociais, políticas, econômicas e ambientais. Ela desempenha um papel crucial na promoção da participação cívica e no fortalecimento da democracia. Organizações e diversos movimentos trabalham para garantir a transparência, a responsabilidade e a representação dos cidadãos nas tomadas de decisão

políticas. A sociedade civil desempenha um papel fundamental na promoção da participação cidadã e no fortalecimento da democracia. A participação da sociedade civil envolve o envolvimento ativo dos cidadãos na vida pública, incluindo a formulação de políticas, a tomada de decisões e a implementação de programas que afetam suas vidas e comunidades.

Dessa maneira, o conceito de participação está relacionado ao engajamento ativo e relevante de indivíduos ou grupos no processo de decisão, na elaboração de políticas e na execução de iniciativas que impactam suas vidas e o contexto de suas comunidades. Sendo assim, a participação pode ocorrer em diferentes níveis, incluindo o âmbito político, social, econômico e cultural, podendo assumir várias formas, desde a participação em eleições até o engajamento em atividades de base comunitária.

Com isso, ela possui muitos significados, mas assim como muitos outros termos sua origem se deu na Grécia Antiga. De acordo com Pateman (1992, n.p.) e Gohn (2008, n.p.), as discussões iniciais sobre a referida temática podem ser encontradas nas obras de J. J. Rousseau, J. S. Mill e G. D. H. Cole. Rousseau e Mill, que são considerados teóricos clássicos do estudo da participação, e Cole, que por sua vez desenvolveu uma teoria da democracia participativa, que além de incluir e ampliar os postulados básicos, se inseriu no contexto da sociedade moderna industrializada. Mas somente com Rousseau, no início do século XVIII, que se iniciou de fato os estudos sobre o tema. Sob essa ótica, a palavra é dotada de inúmeros significados, aparecendo associada a muitos termos que norteiam seus diversos sentidos como: democracia, direitos, organização, cidadania, por isso “[...] é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade” (Gonh, 2019, n.p.).

Segundo Pateman (1992, n.p.), em Rousseau, a participação centra-se na ideia de que cada cidadão, no processo político, é responsável pela tomada de decisão, ou seja, na participação individual. Sua principal função é educativa e se relaciona à ideia de liberdade, que consiste na obediência às leis prescritas pelos próprios indivíduos, em que estes tendem a ser e permanecer senhores de suas ações e decisões. A participação política era uma expressão da vontade geral da comunidade, na qual os cidadãos se envolviam ativamente na formulação das leis e políticas que regiam suas vidas. Ele via a participação como um meio de garantir que o governo representasse verdadeiramente os interesses do povo e promovesse o bem comum.

Na visão de William E. Cole, a participação é essencial para a saúde e vitalidade da democracia. Ele defende uma abordagem ampla e inclusiva da participação política, que

envolva uma variedade de atividades e grupos de cidadãos e destaca a importância da educação cívica na promoção do engajamento cívico e político. Pateman argumenta que:

Cole defende o argumento que apenas pela participação local existe a possibilidade de o indivíduo aprender democracia. Para permitir essa participação local, indicou instrumentos e formulou uma proposta embasada em uma estrutura política que ia da comuna local à comuna nacional, passando também pelo nível regional (Pateman, 1992, p. 6).

Mais alguns autores tem seus próprios conceitos acerca da definição do que seria participação, dentre eles Karl Marx que em seu discurso conceitua que a participação está intrinsecamente ligada à luta de classes e à transformação social. Marx enfatiza a importância da participação dos trabalhadores no processo revolucionário como uma forma de superar as contradições do sistema capitalista e estabelecer uma sociedade sem classes. Já em Gramsci, a participação não se limita apenas à participação nos processos formais de tomada de decisão, como eleições e atividades políticas convencionais. Em vez disso, ele destaca a importância da participação dos cidadãos em todos os aspectos da vida social, incluindo a cultura, a educação, os meios de comunicação, as organizações da sociedade civil e até mesmo as instituições estatais.

Politicamente a participação engloba o envolvimento dos cidadãos no processo político, como votar em eleições, participar de partidos políticos, candidatar-se a cargos públicos e exercer pressão sobre os tomadores de decisão. Sani e Cotta apontam que “com efeito, considera-se participação política desde fazer parte em reuniões de Partidos, comícios, difusão de informações até a inscrição em associações culturais, recreativas, religiosas, ou ainda protestos, marchas, ocupações de prédios” (Sani, 1986, p. 890; Cotta, 1979, p. 196).

Na participação comunitária os cidadãos se ocupam em atividades que afetam suas comunidades locais, como participar de reuniões comunitárias, servir em conselhos de bairro, participar de projetos de desenvolvimento local e organizar eventos ou programas comunitários. A Participação Comunitária está relacionada à busca da população, de uma localidade específica, por melhores condições de vida, utilizando recursos próprios. Neste sentido, a comunidade se organiza para buscar resolver seus problemas locais que o Estado não conseguiu garantir.

Diferentemente, a participação social faz a inclusão dos indivíduos em atividades e iniciativas que promovem a coesão social, o bem-estar e a solidariedade, como participar de grupos de voluntariado, organizações sem fins lucrativos, movimentos sociais e campanhas de

conscientização. Já a participação econômica vislumbra o bom desenvolvimento econômico através de consumidores, trabalhadores, empreendedores ou investidores, incluindo formas de participação como cooperativas, associações de trabalhadores e sindicatos. Além de incluir isso, acaba incluindo várias formas de participação, como trabalhar em empregos remunerados, iniciar e administrar negócios, investir em mercados financeiros e tomar decisões de consumo.

Desse modo, vemos que a importância da participação gera democracia e traz os cidadãos para as tomadas de decisões, dessa forma, abrindo novos leques para um processo evolutivo seguro e que garanta a participação de todos. Demo afirma, que se a participação for compreendida nessa perspectiva, ela pode se constituir como estratégia de luta por melhores condições de vida em oposição direta à manipulação dos setores dominantes para garantir a ordem vigente. Ainda na visão desse autor, “a redução das desigualdades só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquista, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos” (Demo, 1996, p. 23).

Dentro de uma conjuntura de valorização do individual, a participação possibilita compreender os seus distintos modos de interpretação em vários contextos, que enfatizam o nível de envolvimento dos indivíduos nos processos de tomada de decisão, promovendo a democracia, a inclusão, o desenvolvimento comunitário, o empoderamento individual e coletivo, a inovação e a coesão social. Ela é um elemento fundamental para construir sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. Permitindo, dessa maneira, analisar a importância das mobilizações sociais para a conquista de canais que aproximassem a sociedade dos processos de construção e fiscalização das políticas públicas

## **5.2 Os princípios da descentralização e autonomia: A Reorganização do Trabalho na Escola Pública**

A descentralização e autonomia são princípios fundamentais na reorganização do trabalho na escola pública. Esses princípios visam promover uma gestão mais eficiente e participativa, permitindo que as escolas tenham mais autonomia para tomar decisões que atendam às necessidades específicas de sua comunidade escolar. Em conjunto promovem um maior engajamento dos professores, pais e alunos na gestão escolar, fortalecendo o senso de responsabilidade e pertencimento à comunidade educativa. Esses princípios também

incentivam a inovação e a adaptação às mudanças, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida pela escola pública. No caso do PDDE, podemos falar em descentralização, uma vez que as escolas recebem recursos financeiros com maior autonomia na gestão desses recursos e podem decidir sobre as necessidades prioritárias da instituição.

Inicialmente a concepção de descentralização estava relacionada somente com a redistribuição de autoridade entre níveis de governo, baseada na teoria do federalismo fiscal. Porém mais tarde esta reforma foi inserida na discussão a respeito do próprio papel que deve ser atribuído ao governo, setor privado e sociedade civil (Cheema; Rondinelli, 2007, p.1). A descentralização envolve a transferência de poder e responsabilidade do nível central para as instituições do setor privado ou para repartições públicas, depende do contexto. Isso significa que as autarquias têm mais autonomia para tomar decisões sobre currículo, orçamento, contratação de pessoal e outras questões administrativas. Isso permite que as escolas respondam de forma mais ágil e eficaz às necessidades dos interessados.

Ao estudarmos a transferência de autoridade para o poder local, é necessário investigar o tipo de autoridade que está sendo realocada. Segundo este critério, o tipo de descentralização enfatizado nesse trabalho será no âmbito escolar.

Desse modo, no Brasil a descentralização escolar começou a ganhar força a partir da Constituição de 1988, que atribuiu aos municípios a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental. Isso levou a uma maior autonomia das redes municipais de ensino na gestão de suas escolas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou a descentralização ao definir as competências das diferentes esferas de governo na área educacional. Conforme Barroso (1997, n.p.) apud Luck (2000, p.17), no âmbito da educação, essa condição de promoção de uma gestão mais eficaz e eficiente dos processos e recursos aliviará os órgãos centrais que estão sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas que não viabilizam o controle central.

Um dos principais instrumentos para promover a descentralização escolar no Brasil é o repasse de recursos financeiros por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)<sup>1</sup> que funciona como um importante mecanismo de financiamento

---

<sup>1</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos),

da educação básica no Brasil, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, como substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>2</sup>, que vigorou até 2006.

Além desses recursos, existem outros programas de financiamento da educação. O Governo Federal vê a descentralização como um grande avanço no que diz respeito a modernização gerencial de recursos, visando a diminuição das desigualdades, gastos e maior qualidade dos serviços públicos ofertados. Tais recursos são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados, garantindo um mínimo por aluno em cada etapa da educação básica e deixando para estados e municípios a responsabilidade pela gestão desses recursos. Nessa linha, Melo defende esse entendimento da seguinte maneira:

[...] à descentralização é considerada um instrumento de modernização gerencial de gestão pública, pela crença das possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços transferidos. Eficácia significando atingir os objetivos planejados e a eficiência no sentido de que a atividade administrativa repassada seja exercida com presteza e obtenção de resultados positivos ao atendimento das necessidades da sociedade (Melo, 1997, p 175-192).

O Brasil tem incentivado a participação da comunidade escolar na gestão das escolas, por meio dos conselhos escolares e outras instâncias de participação e controle social. Arretche (1996, p.75) corrobora que é um desdobramento da visão política, sendo um instrumento capaz de apaziguar as disparidades financeiras para fortalecer a sociedade civil frente um estado excessivamente centralizador e regulador. Isso contribui para uma gestão mais democrática e transparente, com maior envolvimento dos pais, alunos, professores e funcionários na tomada de decisões.

No entanto, é importante ressaltar que a descentralização escolar no Brasil ainda enfrenta desafios, como a desigualdade de recursos entre as diferentes redes de ensino, a falta de capacidade técnica e administrativa em alguns municípios e a necessidade de fortalecer a participação da comunidade escolar na gestão das escolas. Ainda assim, esse processo tem avançado gradualmente, buscando sempre a melhoria da qualidade da educação oferecida no

composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.

<sup>2</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

país. Desse modo a descentralização tem uma ação dinâmica e com ela não se estabelece um processo único.

À medida que as dinâmicas vão se desenvolvendo é preciso que ocorram mudanças nas relações com o sistema central, conduzindo a escola à construção de sua identidade institucional, tendo capacidade e autonomia para elaborar seu projeto educacional, com gestão compartilhada e direta. O conceito de autonomia da escola está diretamente relacionado com tendências mundiais de globalização, está ligado ao conceito de descentralização, sendo um dos conceitos mais mencionados nos programas de gestão educacional atualmente.

Para ser mais específico o termo Autonomia significa que é a capacidade de uma entidade, seja ela um indivíduo, uma organização ou uma instituição, de agir de forma independente, autônoma, ou seja, sem depender diretamente de influências externas para tomar decisões ou realizar suas atividades. Esse conceito implica liberdade de autogoverno e autodeterminação, possibilitando que a entidade em questão tenha controle sobre suas ações e seja responsável por suas próprias escolhas. Para Kant, o conceito de autonomia está presente fundamentando toda a ética. Cassirer, um dos maiores estudiosos em Kant, coloca o que é a autonomia para o autor da seguinte forma: "a autonomia é aquela vinculação da razão teórica e da razão moral em que esta tem a consciência de vincular-se a si mesma" (Cassirer, 1968, p. 287).

Outra compreensão de autonomia destaca que esta não pode ser entendida em um sentido total, Barroso apud Vieira et al afirma que:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomo de alguma coisa ou de alguém) pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é, também, um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a alguma coisa e não o ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir orientar as diversas dependências em que os indivíduos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com suas próprias leis é grupos (Barroso apud Vieira et al, 2003, p.85).

Nosso foco se dá no contexto da Autonomia educacional, as instituições educacionais, como escolas e universidades, têm a capacidade de tomarem decisões pedagógicas, curriculares, administrativas e financeiras de forma independente, adaptando-se às necessidades específicas de seus alunos e comunidades. Nessa conjuntura, Lück (2000, p.21) aponta que, a escola existe e vive em condições de interdependência com organismos centrais e locais, articulando-se com eles para garantir sua própria identidade social. E seria nesse entre jogo que

a escola construiria a sua autonomia, sendo está caracterizada pela fluidez, em acordo com as tendências e forças do momento.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), inspira a construção de espaços democráticos na sociedade, entre eles a escola. Também a Lei de Diretrizes e Bases-LDB N° 9394/96 (Brasil, 1996), ao regular a educação escolar pública, a partir do princípio constitucional, determina, no seu artigo 15, que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais de direito financeiro público”. O tipo de gestão a ser adotado no âmbito da educação pública brasileira é, por definição legal, democrático e predomina até os dias atuais. O artigo 206 da Constituição Federal brasileira, bem como o artigo 3º, inciso VIII, da LDB assim o determinam e o asseguram.

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Grifo nosso. (Brasil, 1996).

Segundo Oliveira e Adrião (2001,n.p) o Artigo 15 da LDB assegura o que é desejável para a escola pública, mas considerando as políticas educacionais em vigor, a autonomia pedagógica encontra um cerceamento claro provenientes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, sobretudo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O fato é que foram elaborados centralizadamente, sem participação dos envolvidos. Os PCNs deixam de serem parâmetros para serem referências quase únicas nas atividades didáticas pedagógicas transcritas através do livro didático.

Ainda em Lück (2000, p.21), a autonomia no contexto da educação consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola, como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Seria essa a característica de um processo de gestão participativa que se expressa e no qual se assume, com competência, a responsabilidade social de promover uma formação adequada às demandas da sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas. O autor salienta que é uma condição necessária para o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da excelência profissional, uma vez que permite que as pessoas sejam mais proativas e assumam a responsabilidade pelo seu próprio crescimento e aprendizado. Em seu trabalho, o autor expressa a importância de criar ambientes e contextos que promovam a autonomia dos indivíduos, incentivando a tomada de iniciativa, a busca por desafios e a liberdade de experimentação e expressão.

Embora a autonomia tenha suporte legal e de todos os mecanismos para um bom funcionamento, a sua efetivação nas escolas ainda está bem distante de ser a ideal, ela ainda é vista como uma dimensão utópica dentro da visão de gestão democrática. Ainda são muitas as situações que impossibilitam sucesso deste modelo de gestão escolar. Corroborando Vieira *et al.* (2003, n/p) informando que, é impossível que a lei por si só democratize a gestão da escola, ela exerce um papel importante, mais isoladamente não direciona para a democracia e a participação, para tanto é necessário políticas que as viabilizem. A escola deve desenvolver suas atividades tendo como base uma gestão democrática e participativa, onde as equipes trabalhem em conjunto. Segundo Luck o desempenho da equipe:

[...]depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades, responsabilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns [...]. Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento, dessa capacidade dependem de liderança de seus gestores (Luck, 2008, p. 97).

Todos esses elementos vão se complementando à medida que a descentralização visa dar mais responsabilidades as escolas, promovendo junto sua autonomia e participação nas tomadas de decisões. Com o passar dos anos as instituições de ensino no Brasil passaram por processos de reorganização do trabalho escolar para se adequar a essas medidas. É uma estratégia importante para a melhoria da qualidade da educação, pois um ambiente físico bem estruturado e adequado pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade e para o sucesso das práticas pedagógicas.

A reorganização do trabalho na escola pública envolve a revisão e adaptação dos processos pedagógicos, administrativos, estruturas e práticas de trabalho dentro do ambiente escolar, com o objetivo de promover uma gestão mais eficiente, colaborativa e focada na melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos, sendo que esse processo pode abranger diversos aspectos. A proposta da pedagogia tradicional ainda prevalece como a metodologia de ensino utilizada e nessa perspectiva Saviani (1993, p.18) afirma que a “escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. E a estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. Contribui para essa discussão sobre o papel docente, o apontamento da retirada do trabalho na organização do trabalho pedagógico, como afirma Freitas:

O papel do professor na organização da escola atual serve para alienar os alunos do trabalho material. Sua colocação, como mediador, está baseada na possibilidade de

separar os alunos e o saber do trabalho --- trabalho que é o verdadeiro e natural mediador das relações entre o homem e a natureza. (Freitas, 1995, p.104).

A reorganização do sistema capitalista trouxe repercussão para a educação, pois o capital reordena suas formas de produção e de consumo, eliminando as fronteiras comerciais e buscando uma globalização econômica mundial. Essas mudanças foram significativas nos padrões econômicos, sociais e políticos do sistema capitalista ao longo do tempo. Com isso podem ocorrer em resposta a uma variedade de fatores, incluindo avanços tecnológicos, mudanças nas relações de trabalho, pressões ambientais, crises econômicas, entre outros.

Com a ascensão do neoliberalismo como uma ideologia econômica dominante, houve a adoção de políticas de desregulamentação, privatização e liberalização dos mercados em muitos países. Isso tem impactado significativamente nas políticas governamentais, as relações de trabalho e o papel do Estado na economia. Este fundamento de mercado é expresso também nas reformas educacionais com tendências que levantam discussões, dentre os vários eixos fundamentais. Os novos tempos necessitam de uma nova qualidade educativa com mudanças na forma de gestão educacional, que permitam avaliar os sistemas e na profissionalização docente.

Outrossim, as mudanças na organização escolar tendem a gerar mudanças na divisão do trabalho das instituições, na eliminação de algumas rotinas, bem como o surgimento de outras, na extinção ou substituição de hierarquias e na demanda por novos procedimentos profissionais. Uma mudança bastante significativa dentro na organização escolar no que se refere ao Ensino Fundamental foi a regulamentação na LDB 9394/96, com a ampliação de 180 dias letivos para 200, ou 800 horas, conforme dispõe o inciso I do seu artigo 24. Dentre muitas mudanças importantes que a referida Lei e outras normativas trouxeram, ressalta-se o fato de que os trabalhadores devem “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB, 1996, art.12). Sendo assim, a comunidade educativa está construindo coletivamente vários os elementos organizadores no âmbito do processo educacional que ocorre em sua escola, ou seja, busca-se estabelecer as bases do trabalho pedagógico e do conhecimento escolar.

A forma como a escola estrutura seu trabalho é induzida pelas relações sociais que, conseqüentemente, influenciam a produção do conhecimento escolar e suas práticas avaliativas. A influência é recíproca (Freitas, 1995, n.p.). Portanto, têm-se outras conjeturas, na forma de organização do trabalho na escola, onde os atores educativos são elementos fundamentais para o alcance de uma qualidade social na educação.

A reorganização e melhoria do trabalho dentro do ambiente escolar público requer muitos aspectos, dentre os quais temos a autonomia pedagógica que promove mais liberdade aos professores para desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às necessidades e realidades dos alunos, incentivando a experimentação, a criatividade e o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Para isso é necessário o investimento em cursos formação continuada, tendo em vista que a capacitação e o desenvolvimento profissional dos docentes e demais profissionais da educação alavanca o ensino aprendizagem dos discentes, a oferta de programas de formação continuada, apoio pedagógico e recursos para atualização e aprimoramento constante só trazem benefícios para todos os envolvidos.

Uma priorização da avaliação contínua e formativa, visando diagnosticar as dificuldades dos alunos, acompanhar seu progresso, oferecer feedback construtivo para orientar as práticas pedagógicas e promover a aprendizagem, é de vital importância. Uma vez, também, que a busca pela otimização, distribuição e utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis na escola, garantem que sejam alocados de forma eficaz e equitativa as estratégias pedagógicas para atender às necessidades educacionais. Pois, esses sujeitos sociais precisam ser dotados de competências e habilidades que os façam agentes participantes na vida social, econômica e cultural do país, com vistas à construção de uma sociedade democrática. Por isso,

[...] a educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade formando quadros de profissionais para o desenvolvimento e para a geração de riqueza que sejam capazes, também, de participar criticamente deste processo. Em relação às tarefas dos sistemas de ensino, mais uma vez há que reconhecer a urgência da elevação dos níveis científico, cultural e técnico da população, mediante a universalização efetiva da escolarização básica e a melhoria da qualidade de ensino. Conclui-se dessas considerações que os eixos norteadores das ações [...] [serão] o incremento da solidariedade social, da igualdade, da democracia e da qualidade social (Libâneo et al., 2005, p.116).

A adoção de práticas inclusivas que valorizam a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades especiais ou origem socioeconômica, elevam a permanência desses alunos no ambiente escolar, sobretudo na rede pública onde a evasão é mais recorrente. Dessa maneira, fazer com que o indivíduo se sinta acolhido é uma atitude responsável que pode mudar de formar positiva o futuro dele. Por isso, parcerias com a comunidade estabelecem redes de colaboração com instituições e organizações da comunidade, buscando ampliar os recursos e oportunidades disponíveis para os alunos, bem como fortalecer os vínculos entre a escola e seu entorno. Cada escola constituir-se-á em uma comunidade de aprendizagem e tornar-se-á “[...] mais comprometida, quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, a missão

específica de cada escola [for] definida, o seu projeto [for] delineado, os objetivos e as estratégias para atingi-lo são conceitualizados” (Alarcão, 2001, p. 21).

Do ponto de vista de Marx (1989, n.p.) o trabalho desempenha um papel central no processo de humanização, na construção de instrumentos, na superação das limitações e necessidades, este processo se desenvolve na relação com a natureza e na sua transformação. Ao modificá-la transforma sua própria condição, ou seja, é a práxis, capacidade humana do eterno devir, de transpor obstáculos rumo a liberdade real. Em um mundo em constante transformação, é fundamental que a escola pública esteja preparada para enfrentar os desafios do século XXI, como o avanço tecnológico, as mudanças no mercado de trabalho e os desafios ambientais. A reorganização do trabalho na escola pública pode contribuir para isso, promovendo uma educação mais inovadora, inclusiva e voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o futuro. Ela é fundamental para promover uma educação de qualidade, inclusiva e relevante para os desafios do mundo contemporâneo, além de fortalecer o engajamento e a participação de toda a comunidade escolar no processo educacional.

### **5.3- As Políticas De Descentralização De Recursos Para A Educação Básica**

De início é preciso remontar ao período da década de 1970, nesse momento, muitos países começaram a buscar formas de descentralizar a gestão dos seus sistemas educacionais, transferindo responsabilidades e recursos financeiros das autoridades centrais para os governos locais, como estados, províncias ou municípios. Essa descentralização foi motivada pela busca por uma maior eficiência na gestão dos recursos educacionais e pela necessidade de adaptar as políticas educacionais às necessidades específicas de cada região dentro dos países, visando benefícios tanto para a administração central quanto para a população. Durante o ano de 1980, a tendência de descentralização na educação se intensificou, especialmente em países em desenvolvimento, sob a influência das políticas de ajustes estruturais promovidas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional. Muitos desses países adotaram programas de descentralização como parte de suas reformas educacionais, com o objetivo de melhorar a eficiência, a equidade e a qualidade do processo educacional.

Já em meados de 1990 e 2000 esse processo na educação continuou a ser uma tendência global, com muitos países adotando políticas de descentralização como parte de suas estratégias de reforma educacional. Entretanto, houve uma maior ênfase na necessidade de garantir a equidade na distribuição dos recursos entre as diferentes regiões e escolas, bem como na necessidade de fortalecer os mecanismos de prestação de contas e transparência na gestão dos recursos descentralizados.

Nos últimos anos a descentralização na educação continua a ser uma questão importante em muitos países ao redor do mundo. É observado uma maior ênfase na necessidade de encontrar um equilíbrio entre a descentralização e a centralização, reconhecendo que ambos os modelos têm seus pontos fortes e fracos, a fim de equilibrar as decisões. Além disso, muitos países estão buscando formas de fortalecer os mecanismos de prestação de contas e transparência na gestão dos recursos descentralizados, como forma de garantir que os recursos sejam utilizados de maneira eficaz e eficiente, para promover a equidade e a qualidade da educação.

No Brasil houve a adoção do federalismo que é um sistema político-administrativo que se configura na divisão de competências e responsabilidades entre o governo central (União) e os governos subnacionais (estados, Distrito Federal e municípios). O federalismo origina-se da palavra do latim *faedus*, a qual significa contrato. Para Hesse (1998, n.p.), o federalismo é entendido como um princípio político fundamental, que tem como objetivo unificar totalidades políticas diferenciadas em um conjunto de regras comuns, postas de modo a efetivar uma colaboração comum entre seus componentes. Com sua origem baseada nas características geográficas e sociais do país, a divisão territorial reflete as condições culturais e sociais, que possuem uma ampla variedade, tendo como objetivo primordial a manutenção das pluralidades regionais e locais, integradas a uma única unidade nacional.

Esse sistema está previsto na Constituição Federal de 1988 e reflete os princípios da descentralização administrativa e da autonomia dos entes federativos. Ao mesmo tempo em que essa decisão buscou amenizar os conflitos entre o Poder Central e as elites regionais, apostou na divisão de responsabilidades e na autonomia local para a diminuição das desigualdades no país. Por isso, “no Brasil, com a República, a federação nasce na perspectiva da descentralização.” (Oliveira; Sousa, 2010, p. 14). Entretanto, na época, esses eventos foram transpostos por uma série de intercorrências e descontinuidades, possibilitando descentralização do poder em parcelas, em grandes e pequenas quantidades. A situação não foi

boa para o avanço das políticas públicas e a inclusão social, uma vez que os programas e projetos foram descontínuos, somente atenderam a interesses de uma minoria e priorizaram a descentralização de responsabilidades que o governo central não queria assumir.

Muitas prefeituras não obtiveram orientação e ajuda com competência técnica, financeira e de gestão para assumir e prosseguir com os projetos e ações descentralizadas, o que favoreceu ainda mais as desigualdades entre as regiões brasileiras, causando um efeito reverso ao que se pretendia. Além do que, ocorreu ausência de mudanças na divisão dos recursos orçamentários, decorrente da estrutura tributária ruim e da falta de estratégias organizadas, por parte do governo central, fazendo com que os governos locais recuassem com sua intenção de aderir às políticas de descentralização. Corroboram Oliveira e Sousa (2010, p.14) que, esse quadro é agravado com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), ao incorporar o município como ente federativo, evidenciando o descompasso entre os recursos descentralizados a cada um e suas responsabilidades.

Para Azevedo (2002, n.p), o processo de descentralização do Estado significa transferir as competências da esfera central de poder para as locais, respaldada em orientações neoliberais. É defendida como meio de otimização dos gastos públicos e redução do Estado às funções mínimas. Reforçando esse pensamento, Arretche (1999, p.137) afirma que, descentralizar significa possibilitar “a institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais”. Nesse contexto, há muitas definições relacionadas ao processo de descentralizar e isso pode variar de acordo com período e local. No entanto, todas as discussões sobre a descentralização se fundamentam em dois planos: no jurídico e no político institucional.

Em ambos os casos, a descentralização está ligada à ideia de desconcentração ou delegação de funções e na ausência de intervenção de qualquer órgão ou instância. Porém, no plano político-institucional pode abrigar a descentralização do poder decisório, permitindo o atendimento das demandas de cada local e a participação popular de modo mais específico a necessidade de cada região. No que se refere aos campos disciplinares, Pelfold chama a atenção para os diferentes conceitos que a descentralização assume:

No campo das ciências políticas é tratada como mecanismo democrático, que permite a autonomia política dos níveis locais e regionais, com vista ao aprofundamento da democratização. No campo das ciências econômicas, ela é vista como transferência de responsabilidades das atividades econômicas públicas para o setor privado. No campo da sociologia, a descentralização é tida como um mecanismo para a autorização (*empowerment*) da sociedade civil, com o objetivo de incrementar a

cidadania. Por fim, no campo da administração pública, ela constitui uma política para se diluir o poder decisório e administrativo dentro das agências públicas centrais, através da desconcentração, ou seja, da transferência de responsabilidade administrativa sobre os serviços básicos públicos do nível nacional para os governos regional e local (Pelfold, 1998, p. 3 - 4).

No Brasil os movimentos a favor do processo de descentralização ganharam força a partir da década de 1980, no contexto da redemocratização do país. A Emenda Constitucional 24 de 1º de dezembro de 1988, a falada (Emenda João Calmon), reestabelece a obrigatoriedade do percentual de impostos da receita da União, estados e municípios na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino.

MDE é a sigla para o Ministério da Educação, que é o órgão responsável pela formulação e execução da política educacional no Brasil. O MDE é responsável por diversas atribuições relacionadas à educação, oferece apoio técnico e pedagógico aos estados, municípios e escolas na implementação de políticas e programas educacionais, visando fortalecer as práticas pedagógicas e promover a melhoria da qualidade da educação. Definindo que a União seria obrigada a aplicar nunca menos de 13%, já os estados, distrito federal e municípios nunca menos de 25% da receita resultante de impostos. Na MDE e a Lei n 7.348, de 24 de julho de 1985, que dispõem sobre sua execução, buscou-se viabilizar aos estados e municípios a organização da educação local.

Assim, a descentralização da educação básica brasileira tem o seu funcionamento sob a esfera da autonomia dos entes federativos, obedecendo ao princípio da colaboração recíproca, fixada pela Constituição Federal de 1988 e massivamente executada pelos governos da década de 1990. O parágrafo 2º do artigo 211 da Constituição Federal de 1988, normatizou que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Já o parágrafo 3º do mesmo artigo, esclarece que os estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente, também, no ensino fundamental e no ensino médio. Essa imposição, expressa na maior Lei do país, representou a regularização para a aplicação da descentralização da educação.

A descentralização do ensino no Brasil, na década de 1990, foi uma política para a educação pública, na qual a sua responsabilidade seria transferida para os poderes municipais e estaduais em sua maior parte. Esta decisão foi acompanhada de diversas diretrizes, entre elas a prioridade em relação ao ensino fundamental, incentivo à privatização do ensino médio e superior, estímulo à participação de pais e da própria comunidade na realidade escolar, redefinindo as atribuições próprias do Estado com tentativa de diminuir gradualmente a

oferta destes serviços de forma pública (Silva, 2002, n.p.). Em meio a isso, ocorreu novas mudanças relacionadas as prioridades da educação brasileira e as responsabilidades que cada estado e seus respectivos municípios com a educação terão, como por exemplo a organização da educação municipal e estadual, criação dos sistemas municipais de educação, a redistribuição dos recursos financeiros entre as regiões brasileiras, a construção dos planos de carreira dos profissionais da educação, a definição de um piso salarial nacional a esses profissionais, planos de fiscalização e controle dos recursos financeiros, etc.

Esses planos foram efetivados por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (EC 14/96) nº 14 de 1996, sendo uma alteração importante na Constituição Federal do Brasil, que trouxe mudanças significativas no que diz respeito à educação. Ela ficou conhecida, principalmente, por estabelecer novas diretrizes para o financiamento da educação básica no país, pela lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre LDB, pela lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, e pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamentam o FUNDEB substituindo o antigo FUNDEF, que tinha como objetivo principal garantir recursos para a educação básica, especialmente o ensino fundamental. Esse fundo tinha a finalidade de assegurar um financiamento mínimo por aluno matriculado nessa etapa de ensino, visando promover a equidade na distribuição de recursos entre os estados e municípios pela EC, 53/06 entre outras. Essas são algumas das principais políticas de descentralização de recursos para a educação no Brasil.

O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006 e trazia em seu art. 2º que: “Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu Magistério” (Brasil, 1996). Desta feita, Semeghini (2008, p. 43) explana que, este fundo derivou de uma ideia de universalidade, pois “Pela primeira vez em décadas, concebeu-se um instrumento capaz de induzir transformações onde estão de fato os alunos e professores, na totalidade das redes de ensino e não apenas em alguns pretensos polos de excelência no interior de cada rede”. Porém, mesmo com os avanços trazidos pelo FUNDEF, houve um desestímulo de investimentos por parte de poderes públicos em etapas da Educação Básica não atendidas pelo fundo, como a educação infantil, o ensino médio e a modalidade EJA (Couto; Tavares; da Costa, 2021, n.p).

O FUNDEB é um fundo que tem como objetivo financiar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em todos os estados e municípios brasileiros, vigorou de 2007 até 2020. Ele ampliou o escopo de atuação, incorporando todas as etapas da

educação básica. O FUNDEB é composto por recursos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e sua principal característica é a redistribuição de recursos para garantir um valor mínimo por aluno em todas as redes de ensino, promovendo a equidade e a qualidade na educação. A Legislação do FUNDEB – Emenda Constitucional – EC – n. 53/06 e a Lei do FUNDEB – Lei n. 11.494/07 parecem contribuir para esse objetivo, na medida em que:

- I- Foi constitucionalizada a regra de contribuição da União, via complementação ao Fundeb, e se definiu um patamar mínimo de alocação de recursos federais (10% do valor dos fundos), com a proteção de algumas fontes, de modo a trazer efetivamente recursos novos. Trata-se de avanço significativo, adequado ao federalismo cooperativo e que terá resultados concretos no que se refere à diminuição das desigualdades regionais;
- II- Criou-se uma instância de formulação, debate e negociação federativa, a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, que incluiu a dimensão regional;
- III- possibilitou-se a setorização da lei complementar para disciplinar a cooperação entre os entes federados na esfera educacional, que passa a ser um dos desafios da agenda para a consolidação do Fundeb. (FUNDEB,2007)

A validade do programa foi até 31 de dezembro de 2020, então, foi regulamentado de forma definitiva como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108 de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Explanam Castoni; Cardoso; Cerqueira (2021, p.35) que o caráter de permanência do Novo FUNDEB é uma consolidação dos efeitos positivos do atual fundo. Apontamentos do Censo da Educação Básica de 2015 (CACS-FUNDEB, 2015, p. 9), que esse fundo é a principal política de financiamento da educação básica:

O FUNDEB é um fundo de natureza contábil formado por recursos provenientes de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, destinados ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública. Também é composto por uma parcela de recursos federais, para fins de complementação aos recursos dos Estados que não alcançarem o valor mínimo por aluno definido nacionalmente. (CACS-FUNDEB, 2015, p. 9).

Dessa forma os recursos podem ser distribuídos de forma proporcional a todos, já que o trabalho em conjunto dessas instituições, atrelado com Os Conselhos de Educação, composto por representantes do poder público, da sociedade civil e do setor educacional, é fundamental para garantir a eficácia e a transparência na aplicação dos recursos do fundo e para promover uma educação de qualidade em todo o país. Ao se refletir sobre a política de descentralização, é possível notar que a distribuição de tarefas na esfera administrativa dentro desse modelo tem funcionado, em contrapartida com a centralização de decisões em um único poder.

As políticas públicas no âmbito estudantil oferecem mais oportunidades de permanência dos alunos nas escolas, esses são alguns dos programas que representam as principais iniciativas

do governo brasileiro no campo da educação, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior e a formação técnica e profissional. Nessa conjuntura, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um incentivo do Governo Federal com a finalidade de transferir recursos financeiros para os estados, o Distrito Federal e os municípios, objetivando garantir uma alimentação escolar nutritiva e adequada aos alunos da educação básica. A universalização e a gratuidade no fornecimento da merenda escolar, associada a uma contextualização pedagógica para uma formação consciente dos hábitos alimentares saudáveis dos estudantes, é uma característica intrínseca do PNAE (Delors *et al*, 2010, n.p.). E as suas ações têm firmado e aumentado a responsabilidade administrativa dos órgãos públicos e o próprio estímulo da participação social (Peixinho, 2013, p. 909-916). Os recursos do programa são descentralizados e utilizados pelos entes federativos para a aquisição de alimentos e a promoção de ações de educação alimentar e nutricional nas escolas.

Em 1994, através da Lei 8.913, é regulada a descentralização do PNAE juntamente com Programa Estadual de Assistência Estudantil (PEAES) e Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Assim, o PNAE é regulamentado pela Lei nº 11.947/2009 e estabelece que pelo menos 30% dos recursos destinados à alimentação escolar devem ser utilizados na compra de produtos da agricultura familiar. Isso promove o desenvolvimento econômico das comunidades rurais e incentiva a produção de alimentos locais.

LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. [...]

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. (BRASIL, 2009).

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) também surge como um programa do Governo Federal que transfere os recursos financeiros para os estados e municípios, objetivando custear despesas com o transporte escolar dos alunos da educação básica pública que residem em áreas rurais. Os recursos do programa são descentralizados de acordo com o número de alunos atendidos e as características geográficas de cada região. Esse programa foi instituído pela lei 10.880 de 09 de julho de 2004, “constituindo o programa

nacional de apoio ao transporte-PNATE, o programa nacional de apoio aos sistemas de ensino para o atendimento à educação de jovens e adultos, sobre o repasse de recursos” (Brasil, 2004).

O PNATE foi criado para auxiliar os municípios na manutenção e custeio do transporte escolar, contribuindo para a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais em todo o país. Ele é fundamental para garantir que os alunos possam frequentar as aulas regularmente, mesmo em regiões onde o acesso à escola pode ser limitado devido a distâncias geográficas ou condições adversas de transporte.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, quando concebido, o Programa Dinheiro Direto na Escola possuía como objetivo auxiliar na assistência financeira, em caráter suplementar, as escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que forneciam a modalidade de ensino fundamental regular, e ademais, às escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos, dadas como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público (Brasil, 1995).

Atualmente o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) transfere recursos financeiros diretamente para as escolas públicas de educação básica, visando melhorar a infraestrutura física, pedagógica e administrativa das unidades escolares. Os recursos do PDDE são descentralizados para as escolas de acordo com critérios definidos pelo Ministério da Educação, permitindo que as próprias escolas decidam como investir os recursos de acordo com suas necessidades e prioridades.

Desse modo, em meio ao foi abordado durante esse capítulo, é possível aferir que as políticas de descentralização para a educação buscam promover uma governança mais eficiente, participativa, responsável e adaptável, quando bem ornamentadas e executadas atendem melhor às necessidades e os interesses das comunidades locais.

#### **5.4- O PDDE e Seus Impactos na Política Educacional no Município de Barcarena**

Surge na Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 o PDDE no Brasil, dentro do Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta lei estabelece as diretrizes para a aplicação de recursos financeiros repassados pelo Governo Federal às escolas públicas de educação básica por meio do PDDE. Sendo este um programa de responsabilidade do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), que está previsto na Medida Provisória nº 1.784 de 14 de dezembro de 1998. (Brasil, 1995). Para serem beneficiadas com os recursos do PDDE, as escolas devem estar cadastradas no Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, com os seus princípios bem alinhados e formalmente assentados na descentralização da gestão escolar, na participação cidadã e na parceria que envolve as três esferas de governo e as escolas. Sendo assim,

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, as escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social. (BRASIL, 1995).

A base histórica do financiamento da educação brasileira tem o seu desenvolvimento através da união dos diversos impostos que a sociedade civil e as empresas pagam dentro do cenário financeiro brasileiro. Atualmente, a quantidade de impostos que todo cidadão deve pagar é bem grande, nesse sentido, o governo, por meio da política social, econômica e educacional, faz o direcionamento das contribuições para vários programas assistenciais de saúde, de complementação de atividades nas esferas estaduais e municipais, assim como para os programas educacionais. A criação do programa se deu pela necessidade de adotar medidas racionalizadoras, menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais agilidade e diretamente às escolas, promovendo a autonomia financeira delas e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino (Peroni; Adrião, 2007, s. p).

No período de 1995 a 2004 os valores repassados as escolas sofreram estagnação, sem acréscimos importantes. Já dentro do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) se estabelece a resolução nº 17 de 2005 do FNDE, que instituiu alterações importantes no desenho do PDDE, com os seguintes termos: o repasse dos recursos financeiros do PDDE às escolas públicas em parcela única anual; obrigatoriedade de criação de unidades executoras passou a se dar com escolas de no mínimo 50 alunos<sup>3</sup> e não mais com 90 estudantes; escolas com menos de 20 alunos passaram a receber o dinheiro; e acréscimo no valor de repasse por aluno para escolas de educação especial filantrópicas.

---

<sup>3</sup> Caso as escolas tenham menos de 50 alunos, ainda são elegíveis para receber o recurso advindo do PDDE. Porém, a gestão financeira dos recursos será feita pela secretaria municipal de educação (MOREIRA, 2012).

O repasse direto das verbas do PDDE ocorre através do depósito, pelo FNDE, dos recursos (de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola e comprovado no Censo Escolar do INEP) em conta bancária específica da UEx (Unidades Executoras). A abertura de conta exige que a organização representativa da unidade de ensino torne-se uma entidade jurídica, com Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas – CNPJ próprio e todas as demais exigências feitas pelo programa às escolas interessadas em sua “adesão” (BRASIL, 2003).

Até o ano de 2008 o PDDE contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2009 houve a extensão contemplativa do PDDE, entre outros motivos, devido a publicação da EM nº 59, que ampliou a obrigatoriedade da educação escolarizada para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. No entanto, ao longo dos anos, houve um reconhecimento da importância de estender os benefícios do PDDE também para as escolas de ensino médio, considerando a relevância dessa etapa educacional para a formação dos estudantes e para a qualidade da educação como um todo.

Durante o governo de Dilma Rousseff, o Programa Dinheiro Direto na Escola se fortaleceu no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) por meio da lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012. No ano seguinte (2013), a Resolução nº 10 do FNDE definiu o PDDE como o programa por meio do qual o FNDE repassa recursos em caráter suplementar para:

I - escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano anterior ao do repasse; II - polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica; e III - escolas privadas de educação básica, na modalidade de educação especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do repasse, mantidas por entidades definidas na forma do inciso III, do art. 5º (Brasil, 2013).

As melhorias em torno do PDDE foram sentidas, a partir desse período, de forma mais abrangente em 2014, que ocorreu a criação do PDDE Interativo, tudo isso já em sintonia com a nova era tecnológica mundial. A metodologia disponibilizada para todas as escolas foi de similar à plataforma utilizada pelo PDE Escola. Isto para: a) facilitar a adesão de diretores escolares aos programas do MEC ao centralizar informações relativas às diferentes ações e; b) fomentar a participação da comunidade escolar nas decisões sobre a destinação dos recursos PDDE, ao condicionar o recebimento desses recursos à elaboração da metodologia de planejamento participativo do PDDE Interativo. No momento presente outras dez ações complementares ou agregadas, são também identificadas como modalidades do PDDE. Entre

elas estão: Água na Escola, Escola de Campo, Escola Acessível, Mais Cultura nas Escolas, Sala de Recursos Multifuncional, Escola Sustentável, PDE Escola, Educação Integral (Programa Mais Educação), Atleta na Escola e o Programa Ensino Médio Inovador

Sendo assim, reitera-se que os repasses dos recursos são realizados anualmente, pelo FNDE/MEC, a transferência vai de acordo com o número de alunos, esses números são extraídos do Censo Escolar do ano anterior ao ano do repasse vigente. O FNDE desempenha um papel importante no apoio ao PDDE, pois é o órgão responsável por repassar os recursos do programa para as escolas, além de prestar apoio técnico e financeiro para a operacionalização do PDDE. Dessa feita, estabeleceu-se uma série de definições para a distribuição desses recursos, sendo elas a elaboração de orientações e normativas, o pleno acompanhamento da execução das ações e a prestação de contas dos recursos utilizados pelas escolas.

Para que ocorra a operacionalização e o acompanhamento do Programa de forma mais efetiva, o FNDE conta com a parceria das Entidades Executoras (EEx) – Prefeituras Municipais, Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal –, das Entidades Mantenedoras (EM) das escolas privadas de educação especial, das Unidades Executoras Próprias das escolas (UEX), do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), bem como dos órgãos de controle externo e interno, comunidades escolares e dos estabelecimentos de ensino beneficiários dos recursos. Em 2020 surgem os Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – CECAMPE's<sup>4</sup> que atuam na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo diversas ações voltadas para a qualificação da execução do PDDE.

Os valores destinados as escolas variam bastante, eles se dão conforme o número de alunos de cada instituição, assim, quanto maior for o número de alunos, maior será a receita de recebimento anual de cada escola. A localização da escola também é um fator importante a ser considerado nesse caso, escolas do campo e as regiões mais carentes do país tendem a receber valores maiores por aluno, em destaque as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste em detrimento ao Sul, Sudeste e Distrito Federal.

---

<sup>4</sup> Os Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPES) são universidades parceiras do FNDE que realizam atividades de assistência técnica e monitoramento a fim de apoiar municípios e escolas a aprimorarem a execução e o desempenho do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas Ações Integradas, do Programa Caminho da Escola e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate). (FNDE,2024).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) essas regiões necessitam de mais recursos para desenvolverem suas atividades e para que o processo de ensino ocorra de forma adequada, dentro das próprias escolas as UEx se encarregam de administrar esses valores. Para que a escola possa receber os recursos do programa diretamente faz-se necessário a criação de uma UEx própria, a quem cabe receber e gerir os recursos transferidos. A UEx é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, e foi considerada um instrumento primordial para que se efetivasse a gestão democrática e para se garantir o êxito da política de descentralização. (SANTOS, 2006, p. 317). Assim, para garantir a melhoria física e pedagógica das escolas, o FNDE estabelece que as UEx devem empregar os recursos do programa:

I- na aquisição de material permanente, quando receberem recursos de capital; II- na manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; III- na aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; IV- na avaliação de aprendizagem; V- na implementação de projeto pedagógico; e VI- no desenvolvimento de atividades educacionais (IBID., p. 2).

Em meio a isso, todos os órgãos federativos precisam estar alinhados e trabalharem de forma harmoniosa na administração e prestação de contas desses valores repassados através do PDDE. E essa prestação de contas é necessária dado tratar-se de recurso público cuja obrigação está descrita na CF/88 no parágrafo único do artigo 70.

Art. 70. [...] Parágrafo único. Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize e arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assumira obrigações de natureza pecuniária. (Brasil, 1988).

A prestação de contas se torna importante, pois possibilita que tanto a sociedade quanto o poder público verifiquem se os recursos transferidos foram utilizados nos fins para os quais foram destinados. As consequências para aquelas entidades que não prestam contas junto ao FNDE são severas. Elas vão da suspensão de repasses do PDDE, em que a entidade e o gestor são enquadrados no cadastro de inadimplentes, até a instauração de processo administrativo civil e/ou criminal contra os responsáveis. O que é na verdade, um grande prejuízo para a comunidade, para a escola, para as entidades e seus dirigentes, porém, infelizmente, esses tipos de situações acabam ocorrendo. O art. 6º salienta que:

Art. 6º Os governos estaduais e do Distrito Federal, representados pelas respectivas secretarias de educação e os municípios, deverão incluir, em seus respectivos orçamentos, nos termos estabelecidos no § 1º, do art. 6º da Lei n.º 4.320, de 17.03.64, os recursos a serem transferidos às escolas de suas redes de ensino, à conta do PDDE, nas formas definidas nos incisos I, II e III do art. 4º desta Resolução. (RESOLUÇÃO CD/FNDE nº 3, de 27 de fevereiro de 2003). (FNDE, 2003).

Dessa maneira, é importante zelar pelos documentos que comprovam as despesas realizadas (nota fiscal, recibos, faturas, etc.), devem conter o nome da entidade executora e a identificação do PDDE e deverão ser arquivados na sede da entidade que executou os recursos (município, secretaria de educação do estado ou do Distrito Federal ou Uex, mesmo utilizando serviços contábeis de terceiros, pelo prazo determinado na legislação específica (Art. 10º da RESOLUÇÃO CD/FNDE, nº 3 de 27 de fevereiro de 2003).

Nota-se que a tentativa de facilitar as fiscalizações futuras é grande. No entanto, é perceptível a complexidade da sistematização das informações exigida quando, por parte das unidades executoras, existe uma ausência de conhecimento prático sobre a administração dos recursos das transferências efetuadas pelo Governo Federal em seus programas educacionais de assistência financeira.

O PDDE segue buscando agregar melhorias contínuas ao longo dos anos, de modo que não se pode negar que o PDDE vem beneficiando milhares de escolas. Paro (2007, n.p.) expõe que, a prática democrática deve envolver a instituição escolar por inteiro, é certo que a organização da escola deve ser de modo a favorecer tal prática democrática, possibilitando a participação de todos nas tomadas de decisão. Sendo assim, a prática democrática se inicia não apenas na implementação e prestação de contas das verbas do PDDE, mas torna-se uma questão de responsabilidade, compromisso e participação efetiva da sociedade dentro do ambiente escolar.

Diante do exposto, entender como essas determinações do PDDE foram absorvidas e funcionam no *locus* de pesquisa, o município de Barcarena-PA, é de vital importância. As escolas públicas em Barcarena se beneficiam do PDDE, recebendo recursos financeiros diretamente do Governo Federal para investir em melhorias na infraestrutura, compra de materiais didáticos, realização de pequenas reformas, entre outras necessidades identificadas pela comunidade escolar. A política educacional de Barcarena, como em qualquer município brasileiro, é definida e implementada pelo poder público local, em conjunto com a comunidade escolar e com base nas diretrizes estabelecidas pela legislação federal e estadual. Como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma iniciativa do Governo Federal, sua implementação em Barcarena segue as orientações e normativas do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Quanto ao conceito de Política Pública Educacional, Oliveira diz que:

[..] é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (Oliveira, 2010, n.p.).

Dentro de suas bases para organização educacional o município de Barcarena-Pa apresenta sua Lei Orgânica do Município (LOM), criada logo após a constituição de 1988, que foi promulgada no dia 04 de abril 1990. Ressalta-se, que a LOM de Barcarena deu um destaque abrangente para a educação dentro dos seus limites territoriais. No âmbito do documento são dedicados 28 artigos voltados para a educação, sendo um deles dedicado somente à Educação Especial e Inclusiva.

O contexto educacional muda a sociedade, tendo em vista que o processo ocorre de forma lenta, porém é perceptível as mudanças quando se dá uma atenção especial a ela. Na perspectiva de Ferreira e Santos (2014, p. 144), “não há como construir uma sociedade voltada para a cidadania, ética e valores familiares sem que a educação possa ser o alicerce que fecunda os pilares da dignidade [...]”. Em outras palavras, é por meio das políticas educacionais e da educação em si que a sociedade é transformada, que essa mesma sociedade passa a ter sua história construída, desconstruída e reconstruída tantas vezes com bases firmes que perpassam pelas escolas e os processos de ensino e de aprendizado. Ainda dentro da lei orgânica do município é informado que:

Art. 167 – as entidades educacionais, de qualquer natureza, ministrarão o ensino com base nos princípios estabelecidos na constituição federal e estadual, e mais o seguinte:  
 I – direito de acesso e permanência na escola, para qualquer pessoa, vedada as distinções baseadas na origem, raça, sexo, idade, religião, preferência política, ideológica ou classe social.  
 II – Liberdade de pensar, aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber e o conhecimento;  
 III – valorização dos professores e do ensino, garantidos na forma da lei, com plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público.  
 IV – Direito de organização autônoma dos diversos segmentos da comunidade escolar.  
 V – Livre acesso por parte dos membros da comunidade escolar, em informações sobre eles existentes nas instituições a que estiverem vinculados; (LOM de Barcarena, 1990).

É importante ressaltar que a política educacional de Barcarena deve ser construída de forma participativa, envolvendo a comunidade escolar, os pais, os alunos, os professores e outros atores locais. O diálogo e a colaboração entre esses diferentes atores são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e que atenda às demandas e realidades específicas do município. Nessa conjuntura, o PDDE assume o papel de ser ferramenta

importante para fortalecer e complementar as políticas educacionais de Barcarena, oferecendo recursos financeiros que possibilitam a implementação de ações concretas para melhorar a qualidade da educação no município. O sucesso dessa integração depende da eficiente gestão dos recursos, do alinhamento com as prioridades locais e da participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Segundo dados do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2022) estavam matriculados(as) cerca de 24.095 estudantes (Tabela 2). Em 2023 os dados do site do PDDE apontam 76 escolas nas redes municipais de ensino cadastradas a receber parcelas do PDDE, dentre as quais 24 receberam a primeira parcela, 24 receberam a segunda parcela, 14 receberam a parcela PDDE básico-P1 e 14 receberam parcelas do PDDE básico-P2.

Tabela 2- Escolas que estão recebendo parcelas de recursos do PDDE

<b>Número de Matrículas Total (Fundamental) (2021)</b>	<b>Escolas Aptas a Receber Total (2023)</b>	<b>Primeira Parcela (Ensino Regular)</b>	<b>Segunda Parcela (Ensino Regular)</b>	<b>Básico-P1(Primeira Infância 0 a 5 anos)</b>	<b>Básico-P2(Primeira Infância 0 a 5 anos)</b>
<b>21,784</b>	76	24	24	14	14

Fontes: IBGE (2022) e Site do PDDE (2023)

Essas instituições localizadas nas regiões do município e que possuem unidades executoras pelo PDDE, estão com cadastro ativo, em que desenvolvem os seus trabalhos, conforme dados oficiais disponíveis no próprio site do PDDE. Vale ressaltar que esses dados foram obtidos antes de ser levado em consideração os dados do censo escolar de 2023, que estão totalmente disponíveis. Os números revelam que nem todas as instituições estão nos mesmos níveis de comprometimento no que se refere à prestação de contas ao Governo Federal.

A estrutura física das escolas também contribui de forma significativa na melhoria do processo educacional de cada aluno. Além dos recursos dos PDDE a Lei Orgânica do Município garante esse processo, em seu Art.162, onde se lê “o Município aplicará, anualmente, nunca menos de 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante dos impostos próprios e das transferências recebidas do estado e da união, na manutenção e no desenvolvimento do ensino”. (Lei Orgânica Municipal Barcarena-PA). Sendo assim, falando do ensino municipal

propriamente, comprometendo-se com a manutenção e com a garantia dos recursos para a educação. Para Tomasevsk (2006, n.p.), o Brasil está entre os poucos países do mundo que destinam, constitucionalmente, recursos para educação. A carta magna da nação brasileira determina, no seu artigo 212, uma porcentagem mínima, mas obrigatória que a União, estados, Distrito Federal e municípios devem destinar dos recursos provenientes dos impostos para serem aplicados na educação. Estas receitas devem ser destinadas ao MDE, razão pela qual são chamadas de receitas vinculadas. Deve-se ressaltar que os impostos não representam todos os recursos tributários. Além dos impostos, incluem taxas e doações para melhorias, conforme Código Tributário Nacional – CNT, das quais não é cobrado nenhum percentual para despesas educacionais.

Por meio desses dados sobre a educação no município, pode-se ter uma noção que o repasse de verbas do Governo Federal, por meio do PDDE, vem a ser de grande ajuda para a evolução do ensino, levando em conta que a região Norte do país já apresenta uma educação significativamente defasada. Uma vez bem investido, esses recursos financeiros se transformam em educação de qualidade e que se refletem através de um ótimo desempenho escolar. A transparência a comunidade escolar também ganha uma atenção nesse processo e através disso, com o monitoramento pelo CECAMPE REGIÃO NORTE, espera-se que ocorra o fortalecimento da boa administração desse recurso financeiro:

## **6 CAPÍTULO III: O CECAMPE NORTE E OS IMPACTOS DAS ASSISTÊNCIAS TÉCNICAS E DAS FORMAÇÕES NA CIDADE DE BARCARENA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

“Só há uma coisa mais importante do que a educação: mais educação.”

Darcy Ribeiro

### **6.1 - O CECAMPE NORTE: Suas Origens E Papel Na Efetivação Das Políticas Do PDDE**

O CECAMPE Norte ou o Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais, é uma instituição que surgiu meados de 2020 – o CECAMPE Região Norte atua na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo diversas ações voltadas para a qualificação da execução PDDE e suas ações agregadas, além da política do PNATE e Caminho da Escola. Este projeto é fruto de uma parceria com o FNDE iniciada em 2020. O CECAMPE Norte teve sua aprovação diante de muitas dificuldades no Governo do Ex-presidente Jair Bolsonaro, mas sua aprovação foi um ganho excepcional para a educação da região Norte. Sendo assim, ele atua no monitoramento dos valores repassados as escolas públicas, está atuante, também, no município de Barcarena-Pa.

O centro colaborador do Norte funciona como um apoio ao monitoramento dos recursos recebidos pelos municípios, verificando como estão sendo investidos esses valores, se realmente ocorre uma boa administração por parte das equipes pedagógicas das escolas, juntamente com a criação de uma autonomia nas mesmas. Para Costa (1998, p. 166) autonomia escolar reflete-se no reconhecimento ou na construção de sua identidade institucional; em outras palavras, é a capacidade de elaborar e executar um projeto educacional único, referindo a uma clientela específica, pautado na participação de todos os atores e direcionado para objetivos que têm significado para a comunidade. Destaca o guia sobre o monitoramento do CECAMPE:

Executa a realização de levantamentos de dados, pesquisas, estudos e demais análises para monitoramento e avaliação, a fim de subsidiar a tomada de decisão para melhoria no desempenho dos programas e ações educacionais; desenvolvimento e aplicação de modelos, métodos, técnicas, instrumentos e tecnologias que contribuam para aperfeiçoamento da gestão dos programas/ações, contribuindo para elevar eficácia, eficiência, efetividade e sustentabilidade dessas políticas (GUIA CECAMPE, 2020).

De uma maneira geral os CECAMPE's consistem em unidades de referência e apoio, constituídas para desenvolver ações e projetos no âmbito dos programas e ações de apoio à manutenção e melhoria das escolas, notadamente o PDDE, com estrutura e equipe para execução das atividades nas áreas de interesse prioritário e nas formas de atuação previstas. Em suma, o propósito é de subsidiar os gestores com informações mais simples e tempestivas sobre a operação e os efeitos do programa, resumidas em painéis ou sistemas de indicadores de monitoramento (Jannuzzi, 2009). As áreas de atuação dos CECAMPE's são:

- a) Formação de gestores da educação básica;
- b) Gestão do conhecimento;
- c) Monitoramento e avaliação de políticas educacionais;
- d) Métodos, técnicas e instrumentos aplicados à gestão de políticas públicas;

- e) Controle social de políticas públicas;
- f) Políticas de manutenção e melhoria das escolas.

Nesse sentido temos juntamente ao PDDE o funcionamento e aplicabilidade do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada decorrente do Programa Dinheiro Direto na Escola (IdeGES-PDDE) e suas Ações Agregadas que buscam quantificar a eficiência, a efetividade e a eficácia da gestão. No caso do PDDE, esse papel é exercido pelo IdeGES-PDDE. No documento, intitulado de Especificação Técnica IdeGES-PDDE (Brasil, 2020, p. 04) lê-se que:

O IdeGES-PDDE é um indicador sintético, que agrega três indicadores relativos a dimensões chaves de desempenho do programa nos entes federados (adesão, execução e prestação de contas dos recursos). A proposta parte do pressuposto que o bom desempenho do PDDE não é alcançado apenas quando, por exemplo, as entidades recebem os recursos. Entende-se que o desempenho do programa em determinado ente federado apenas pode ser considerado satisfatório se alcança o máximo de seu público-alvo (adesão), se os recursos são utilizados (execução) e empregados nas finalidades do programa (prestação de contas) (Destaque dos autores). (Brasil,2020)

O IdeGES-PDDE foi criado pela Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas (COMAG), vinculada à Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar, da Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) do FNDE. Apresenta-se como um instrumento de mensuração do desempenho da gestão descentralizada do PDDE, visando propiciar iniciativas de monitoramento, avaliação e orientação da atuação dos atores envolvidos na materialização do programa (Brasil, 2020).

É nesse observatório de monitorização preventiva que o projeto do CECAMPE NORTE firma parceria com entidade implementadora do PDDE, para o desenvolvimento de ações dentro das seguintes áreas de atuação: formação de gestores da educação básica; gerenciamento de conhecimento; monitoramento e avaliação de políticas educacionais; métodos, técnicas e ferramentas utilizadas na gestão de políticas públicas; controle social das políticas; políticas de manutenção e melhoria escolar

O monitoramento é uma prática fundamental em programas educacionais para avaliar e acompanhar o progresso, eficácia e impacto das iniciativas implementadas. Consiste no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização. “É realizado por meio de indicadores, produzidos regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos gestores informações sobre o desempenho dos programas, permitindo medir se os

objetivos e metas estão sendo alcançados” (Vaitsman, 2006, p. 21). Os objetivos do monitoramento no âmbito do PDDE no guia de atuação dos CECAMPE’s são:

- a) Estabelecer os conceitos, premissas, metodologias, instrumentos e demais elementos técnicos necessários para institucionalização de procedimentos e práticas de monitoramento/avaliação dos programas/ações;
- b) Desenvolver instrumentos e metodologias para monitoramento dos programas e ações, com vistas a viabilizar diagnósticos tempestivos sobre o andamento das políticas, e subsidiar a tomada de decisão dos stakeholders e o exercício do controle social;
- c) Contribuir para institucionalização e estruturação organizacional adequada da função monitoramento e avaliação de programas/ações, inclusive para potencialização e articulação de núcleos descentralizados e instâncias de controle social.

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação (CECAMPE) desempenha um papel fundamental na capacitação e no apoio técnico aos profissionais da educação em escolas públicas. Embora não tenha informações específicas sobre a atuação do CECAMPE em escolas, pode-se oferecer uma visão geral de como ele pode estar envolvido:

- a) Capacitação de Professores e Gestores Escolares: O CECAMPE pode oferecer cursos, workshops e treinamentos para professores e gestores escolares, visando aprimorar suas habilidades pedagógicas, de gestão e liderança. Isso pode incluir temas como práticas de ensino, gestão escolar, inclusão educacional, entre outros;
- b) Assessoria e Orientação Técnica: O CECAMPE pode fornecer assessoria e orientação técnica às escolas, auxiliando na elaboração e implementação de projetos pedagógicos, planos de ação e políticas educacionais. Isso pode incluir visitas técnicas às escolas, análise de dados educacionais e desenvolvimento de estratégias de melhoria;
- c) Promoção de Boas Práticas: O CECAMPE pode promover a disseminação de boas práticas educacionais, identificando e compartilhando experiências bem-sucedidas entre as escolas. Isso pode ser feito por meio de seminários, encontros, publicações e plataformas online;
- d) Formação Continuada: Além de cursos pontuais, o CECAMPE pode oferecer programas de formação continuada para os profissionais da educação, garantindo que estejam sempre atualizados com as melhores práticas e as novas tendências educacionais;

- e) Apoio na Implementação de Programas Governamentais: O CECAMPE pode apoiar as escolas na implementação de programas governamentais, como o PDDE, o PNAE e o Mais Educação, fornecendo orientações sobre requisitos, procedimentos e boas práticas de gestão dos recursos.

O programa leva em conta diversas ações com fins e públicos-alvo específicos. No entanto, a transferência dos recursos financeiros e a sua gestão são realizadas da mesma forma que os recursos transferidos pelo PDDE e suas Ações Agregadas (Imagem 1). Essas Ações têm objetivos pedagógicos, pois se espera que sua implementação impacte nos resultados educacionais a longo prazo. Isso exige maior capacidade estatal para associar o gasto dos recursos a esses objetivos, além de requerer assistência técnica por parte dos entes subnacionais e a criação de infraestrutura de informática para permitir a execução e o monitoramento (Lobo *et al.*, 2018, p.157-158). As ações estão agrupadas em três tipos de contas, distribuídas da seguinte forma:

- a) **PDDE Integral:** Mais Educação; Novo Mais Educação dentro do PDDE, que visam a ampliação da jornada escolar e o enriquecimento curricular nas escolas públicas, visando oferecer uma educação integral aos estudantes. Fato esse que ocorreu em abril de 2007, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que listou o termo “ampliar a jornada” como uma das diretrizes do seu plano de metas. No mesmo ano, o Mais Educação foi criado como o primeiro programa de política educacional federal voltado para estimular a educação de tempo integral por meio da ampliação da jornada escolar na educação básica. O programa foi instituído durante o segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) por portaria interministerial (MEC *et al.*, 2007).

Já o novo mais educação, foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, ao qual se voltou a uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo mais específico de melhorar o ensino-aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, ainda dentro da perspectiva de maior tempo de permanência dentro dos ambientes escolares;

- b) **PDDE Estrutura:** Escola Acessível; Água na Escola; Escola do Campo; Escolas Sustentáveis, de forma que o PDDE Campo e o PDDE Água nascem a partir de uma articulação de uma série de compromissos do estado para a “ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria

da infraestrutura das redes públicas de ensino, formação inicial e continuada de professores” (Brasil, 2016). O programa prioriza o atendimento às escolas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, buscando reduzir as desigualdades e promover a equidade no acesso à infraestrutura educacional. Além de as escolas possuírem autonomia na definição das prioridades de investimento, podendo utilizar os recursos de acordo com suas necessidades específicas, desde que estejam alinhadas com as diretrizes do programa;

- c) **PDDE Qualidade:** Ensino Médio Inovador; Atleta na Escola; Mais Cultura na Escola; Mais Alfabetização, propõem uma educação de qualidade e integral, abrangendo diferentes aspectos do desenvolvimento dos estudantes e contribuindo para uma formação de cidadãos, que estejam mais preparados e capacitados para enfrentar os desafios do século XXI. Ele é uma importante iniciativa do governo brasileiro para fortalecer as escolas públicas e promover a melhoria da qualidade da educação básica, proporcionando recursos financeiros para investimentos em infraestrutura, pedagogia e gestão escolar;

Dessa maneira, O CECAMPE região Norte administra suas ações dentro do estado do Pará para os demais estados, de forma que a luta por uma educação pública, plural e que seja efetivamente democrática, perpassa diretamente pelos debates referentes às políticas públicas educacionais e sociais, junto a todo o processo de monitoramento e avaliação que compõem o conjunto de metas e ações que fundamentam tais políticas. Quando falamos sobre políticas públicas educacionais, num primeiro momento, precisamos compreender os termos que englobam o todo.

Figura 2 – Modalidades do PDDE (ações agregadas)



Fonte: Mafassioli (2015) com base em FNDE (2013).

Pelo conceito de “política” podemos compreender que se caracteriza como arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da *Polis*, da cidade grega, da coletividade. Já o termo educacional deriva de certo anglicismo que nos leva a adjetivar o que é relativo à educação. E segundo Azevedo e Santos Júnior (2003, p. 38) em suas observações definem que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Nesse sentido, a política pública educacional remete a uma definição do processo pedagógico, em função de um grupo, de uma comunidade ou de setores dessa comunidade. Ela pode ser resultada de um amplo processo participativo, nesse caso todos os membros estão envolvidos com a tarefa pedagógica, ou seja, a comunidade escolar, debate e transmite suas opiniões acerca de como está se desenvolvendo o ensino na escola, como deverá ser e para que fins ele de fato deverá atender.

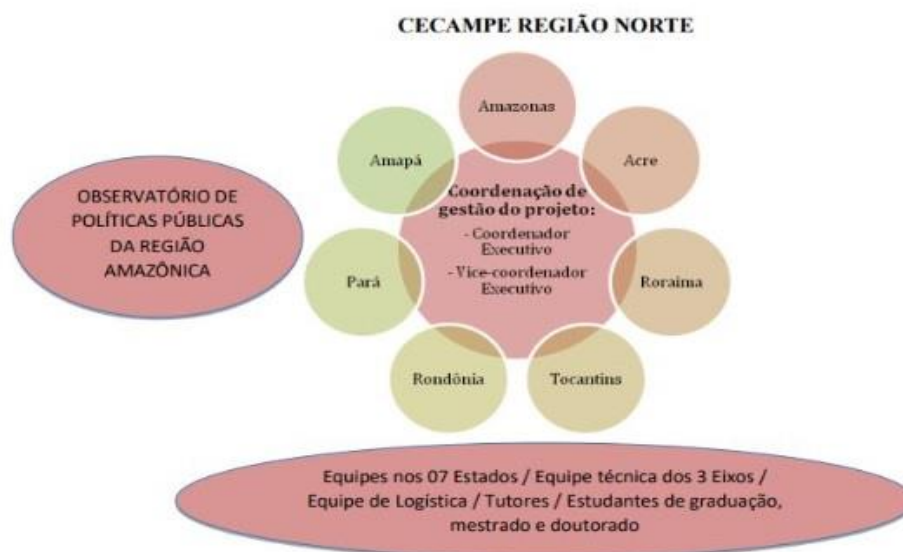
A busca pelo fortalecimento da educação de maneira consistente vai para além da fiscalização dos recursos públicos e o seu reordenamento na execução de maneira efetiva das

Políticas Públicas, cujo objetivo é potencializado no sentido de incentivar, orientar, provocar o debate junto com a comunidade escolar, com os gestores públicos escolares e participantes dos movimentos sociais voltados para a educação. Os painéis de indicadores são formas de resumir informações mais sintéticas e tempestivas sobre a operação de um programa ou de uma política pública (Jannuzzi, 2014, p. 32), como os sistemas de indicadores de monitoramento e avaliação que, quando “organizados segundo painéis com a devida estrutura, configuram um recurso metodológico para ‘filmar’ as atividades, ações e programas promovidos pelo setor público, assim como a mudança social impactada por esses” (Jannuzzi, 2014, p. 33).

É necessário que seja assegurado à escola a construção coletiva de estratégias e articulações que criem as condições objetivas para superar as limitações históricas que a região amazônica sofre e as fragilidades de suas representações ou delegações. As 5 áreas de atuação do CECAMPE buscam justamente essa construção de forma expansiva e gradual, elas não se limitam a somente ao monitoramento de verbas, mas contribuem para a formação de pessoas e se destacam pela sua versatilidade.

Em vista disso, o CECAMPE Norte (Figura 2) ao conseguir possibilitar a formação de agentes no que remete ao obtenção de conhecimento de forma aprofundada, competências e habilidades para a regulação e monitoramento dos recursos do PDDE, oportunizou para as pessoas que integram as redes municipais de ensino de todos os estados, a atualização de conhecimentos acerca da adesão, execução e prestação de contas dos recursos que as Unidades Executoras recebem ao longo dos anos, então, eles mesmos fazem esse ajuste e prestação de contas já que são treinados para isso, desenvolvendo nos anos de 2020 a 2023 assistência técnica com formações presenciais em sua cidade.

Figura 2 - Estrutura Organizacional do CECAMPE Norte



Fonte: FNDE/UFPA

O CECAMPE Norte desempenha um papel fundamental na efetivação das políticas do PDDE na região, atuando como um órgão responsável por capacitar gestores escolares e demais profissionais da educação para gerir esses recursos de forma eficiente e transparente. Por meio de cursos, palestras, workshops e outras atividades de formação o CECAMPE Norte proporciona aos educadores o conhecimento necessário para identificar as necessidades prioritárias de suas escolas, elaborar projetos adequados para a aplicação dos recursos do PDDE e acompanhar a execução desses projetos de forma responsável. Além disso, também pode atuar como um canal de comunicação entre as escolas, as secretarias de educação e os órgãos responsáveis pela gestão do PDDE, fornecendo orientações, esclarecimentos e suporte técnico para facilitar o acesso dos gestores escolares aos recursos disponíveis e garantir que sejam utilizados de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo programa, desempenhando um papel estratégico na implementação das políticas do PDDE na região Norte, contribuindo para fortalecer a gestão escolar e promover melhorias significativas na qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas.

No âmbito de políticas educacionais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as Unidades Executoras (UEX) desempenham um papel crucial na descentralização e administração eficaz dos recursos transferidos diretamente às instituições de ensino. Elas podem ser categorizadas como Unidades Executoras Próprias (UEX), Entidades Executoras

(EEx) e Entidades Mantenedoras (EM), cada uma com suas próprias funções e particularidades. Gerenciar os recursos destinados à escola, promovendo maior eficiência na aplicação dos recursos para atender às necessidades locais.

Desde 1997, o Programa exige, como condição para o recebimento dos recursos diretamente pelas escolas, a existência de Unidades Executoras (UEx): entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuam representantes da comunidade escolar. "A Unidade Executora tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola" (Brasil, 1997, p. 11).

1. Autarquias Executoras (UEx): As Unidades Executoras são entidades formadas pelas escolas com o objetivo de administrar e implementar os recursos obtidos diretamente do PDDE ou de outros programas do governo. Possuem autonomia e identidade jurídica, normalmente se apresentando como associações civis sem propósitos lucrativos, eles têm a responsabilidade de receber, administrar e prestar contas dos fundos do PDDE e têm como único objetivo o benefício da unidade de ensino à qual estão ligadas.

Exemplo: APM significa Associações de Pais e Mestres e Conselhos de Educação com direitos legais.

2. Entidades Executoras (EEx): As EEx são órgãos ou entidades administrativas dos governos estaduais, municipais ou do Distrito Federal responsáveis pela execução do PDDE em casos em que as escolas não possuem uma UEx própria. Elas devem servir como intermediárias na execução do PDDE, garantindo que as escolas sem UEx própria também recebam os benefícios do programa. Geralmente são as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, recebem os recursos do PDDE e os administram em nome das escolas sem UEx constituída e devem realizar o repasse interno, prestar contas e garantir a correta aplicação dos recursos.

3. Entidades Mantenedoras (EM): As EM são responsáveis por administrar os recursos do PDDE para escolas de sua rede que não possuem UEx. Elas desempenham um papel similar ao das EEx, mas geralmente estão associadas a instituições de ensino privado com fins públicos ou a entidades filantrópicas. Representam escolas privadas que atendem a critérios de gratuidade e filantropia, também podem atuar em casos de escolas indígenas ou quilombolas

sem UEx e são responsáveis pelo recebimento, administração e prestação de contas dos recursos.

Um modelo de gestão que inclua UEx, EEx e EM é fundamental para a descentralização das políticas educacionais no Brasil. Este modelo permite que a gestão dos recursos do PDDE seja mais adaptada às realidades locais e que a comunidade escolar tenha maior participação na tomada de decisões. A descentralização de recursos facilita a identificação das necessidades específicas de cada escola e promove maior autonomia para que gestores, professores e pais possam intervir de forma mais eficaz na gestão da educação. Na região de Barcarena onde as características geográficas e socioeconômicas podem apresentar desafios para a gestão escolar, a presença da UEx, EEx e EM desempenha um papel ainda mais importante. São responsáveis por garantir que as escolas locais recebam os recursos necessários para melhorar a infraestrutura, formar professores e apoiar uma educação de qualidade, especialmente nas áreas mais remotas ou carentes do município.

As Unidades Executoras (UEx) são escolas que possuem uma associação ou conselho escolar com personalidade jurídica, o que lhes confere autonomia para administrar diretamente os recursos financeiros recebidos, como os do PDDE. A gestão dessas unidades é descentralizada, o que significa que as escolas têm a capacidade de tomar decisões sobre o uso dos recursos, de acordo com suas necessidades específicas. O que remete a participação e autonomia dos sujeitos envolvidos. Assim, a autonomia escolar [...] dá-se, principalmente, por meio de transferências de recursos, como no caso do próprio Programa Dinheiro Direto na Escola, programa federal que transfere recursos em caráter suplementar para o ensino fundamental, exigindo para tanto que as escolas instituem entidades de direito privado, as unidades executoras (UEXs). A administração de recursos financeiros por meio das UEXs pode ser entendida como uma particularidade importante no processo de instauração de um novo padrão de gestão nas escolas, pois se trata de responsabilizar uma entidade paralela à estrutura estatal por decisões políticas significativas para o funcionamento da escola, uma vez que lida com a definição do uso de recursos disponíveis para a implementação de 49 projetos, alterações nos espaços físicos, formação de pessoal e outras ações. Cabe lembrar, ainda, que as UEXs podem captar recursos (ADRIÃO; PERONI, 2007).

No contexto de Barcarena e de muitos outros municípios brasileiros, as UEx desempenham um papel importante porque permitem que a comunidade escolar – incluindo

pais, professores e gestores – participe ativamente das decisões sobre como os recursos devem ser utilizados, o que pode aumentar a eficiência e a transparência na administração financeira. De acordo com a Lei nº 9.424/1996, que regulamenta o FUNDEF e o PDDE, as UEx são fundamentais para o fortalecimento da autonomia escolar e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes, alinhadas às necessidades locais (Brasil, 1996).

As Entidades Executoras (EEx), por sua vez, são responsáveis pela gestão dos recursos destinados às escolas que não possuem uma UEx formalizada. Em vez de cada escola gerenciar diretamente os seus recursos, uma entidade externa, como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou a Secretaria Estadual de Educação, assume essa responsabilidade. A transferência é realizada anualmente às escolas, por meio da Unidade Executora Própria (UEx), sendo está uma:

[...] entidade sem fins lucrativos, representativa dos estabelecimentos de ensino públicos, constituída e integrada por membros das comunidades escolar e local (caixa escolar, associação de pais e mestres, conselho escolar ou similar), ou outra instituição constituída para receber, executar e prestar conta dos recursos destinados às referidas escolas (FNDE, 2006, p. 7).

As EEx atuam como intermediárias, recebendo e repassando os recursos para as escolas, além de realizar a prestação de contas e garantir que os fundos sejam utilizados de acordo com as normativas do PDDE. No caso do município, a SEMED pode atuar como uma EEx para as escolas municipais que não têm UEx própria, garantindo que o dinheiro destinado à educação básica chegue de forma justa e eficiente. Essa estrutura de gestão centralizada facilita a coordenação das políticas educacionais no município e assegura que os recursos sejam distribuídos de acordo com as necessidades de cada escola. Segundo o Ministério da Educação (MEC), as EEx têm um papel crucial no fortalecimento da infraestrutura escolar e na melhoria dos indicadores educacionais, especialmente em regiões mais carentes (MEC, 2015).

As Entidades Mantenedoras (EM) são responsáveis pela administração de escolas privadas ou comunitárias, muitas vezes voltadas para populações em situação de vulnerabilidade, que não têm UEx ou EEx próprias. Essas entidades podem ser filantrópicas, religiosas ou de outras naturezas, e o seu papel é garantir que as escolas sob sua gestão recebam e utilizem corretamente os recursos públicos, como o PDDE, para promover a qualidade educacional. Os valores destinados as escolas variam bastante, eles se dão conforme o número de alunos de cada instituição, assim, quanto maior for o número de alunos, maior será a receita de recebimento anual de cada escola. A localização da escola também é um fator importante a ser considerado nesse caso, escolas do campo e as regiões mais carentes do país tendem a

receber valores maiores por aluno, em destaque as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste em detrimento ao Sul, Sudeste e Distrito Federal.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) essas regiões necessitam de mais recursos para desenvolverem suas atividades e para que o processo de ensino ocorra de forma adequada, dentro das próprias escolas as UEx se encarregam de administrar esses valores. Para que a escola possa receber os recursos do programa diretamente faz-se necessário a criação de uma UEx própria, a quem cabe receber e gerir os recursos transferidos. A UEx é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, e foi considerada um instrumento primordial para que se efetivasse a gestão democrática e para se garantir o êxito da política de descentralização. (SANTOS, 2006, p. 317). Assim, para garantir a melhoria física e pedagógica das escolas, o FNDE estabelece que as UEx devem empregar os recursos do programa:

I- na aquisição de material permanente, quando receberem recursos de capital; II- na manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; III- na aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; IV- na avaliação de aprendizagem; V- na implementação de projeto pedagógico; e VI- no desenvolvimento de atividades educacionais (IBID., p. 2).

Em algumas escolas privadas ou comunitária de Barcarena podem ser mantidas por entidades sem fins lucrativos, especialmente em áreas rurais ou de difícil acesso. Essas entidades assumem a responsabilidade pela gestão financeira e pedagógica das escolas, assegurando que os recursos públicos sejam aplicados de forma transparente e eficaz. De acordo com o Tribunal de Contas da União (TCU), a gestão por entidades mantenedoras é importante, pois amplia o acesso à educação em regiões que, de outra forma, não teriam escolas públicas suficientes para atender à demanda (TCU, 2016). O FNDE realiza os repasses as Entidades de todas as escolas aptas e cadastradas ao PDDE, sendo que para o recebimento de tais valores, faz-se necessário o cadastro no sistema PDDEWeb, no qual a escola interessada faz todo o fornecimento de dados e informações inerentes as exigências. Desta forma, segundo o FNDE, o PDDEWeb, consiste em:

um sistema de cadastramento/atualização de informações cadastrais das Unidades Executoras Próprias (UEx - Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres ou similares) representativas de escolas públicas de educação básica estaduais, distritais e municipais beneficiárias do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e suas Ações Agregadas, como também de Entidades Executoras (EEx – Prefeituras Municipais e Secretarias Estaduais e Distrital de Educação) (FNDE, 2017).

É através do PDDEWeb, que as escolas que demonstrarem interesse podem fazer cadastrar e/ou atualizar cadastro para recebimento de recursos PDDE. Por se tratar de uma política educacional dirigida por um órgão federal, o número de beneficiários é grande, o que

cria a necessidade de utilizar on-line para alcançar o maior número de pessoas possível em um determinado momento consideram que a grande maioria das escolas beneficia do programa.

Para que as UEXs desempenhem seu papel com excelência, é necessário investir em capacitação, tecnologia e processos de gestão que priorizem a transparência e a participação comunitária. Dessa forma, as escolas estarão mais preparadas para enfrentar os desafios educacionais e contribuir efetivamente para a formação cidadã de seus alunos.

## **7 CAPÍTULO IV: DESCOBERTAS E IMPLICAÇÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS AGENTES FRENTE AO PDDE E CECAMPE NORTE**

“A produção do conhecimento não é só uma ação individual, mas uma ação coletiva. O conhecimento é sempre situado e social.”

Boaventura de Sousa Santos

Neste capítulo serão apresentados os dados e considerações analíticas relativas ao conteúdo coletado e analisado neste estudo, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com formadores, técnicos e coordenadores do CECAMPE Norte, para compreender a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no município de Barcarena e destacar as percepções e desafios enfrentados pelos atores envolvidos.

Os resultados descritos são fruto de uma análise de conteúdo segundo Bardin (1977), que possibilitou identificar categorias analíticas representativas das experiências e compreensões dos participantes. As categorias emergentes refletem aspectos como a efetividade da formação, as barreiras burocráticas e administrativas e os impactos do PDDE na gestão escolar. Cada uma dessas categorias será descrita detalhadamente, a seguir, ilustrada com trechos de entrevistas e discutida à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

## 7.1 Percepções sobre o Alcance e os Objetivos do PDDE

Dado o contexto das políticas públicas de educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é percebido pelos entrevistados como uma estratégia vital para fortalecer a autonomia financeira das escolas públicas e apoiar a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. O PDDE é visto como um programa que, quando bem implementado, pode criar soluções práticas para as necessidades locais, adaptando-se às realidades das escolas e comunidades.

Os entrevistados enfatizaram que o programa busca oferecer apoio direto às unidades escolares por meio da descentralização de recursos financeiros e administrativos, permitindo-lhes atender às necessidades emergenciais e realizar melhorias concretas na infraestrutura e no funcionamento do dia a dia.

(E – Formador): "E grandes são os avanços, porque, digamos, se você fizer um levantamento de recursos para as escolas, as escolas estão conseguindo receber o recurso e executar e prestar conta, então, esses são os avanços que a gente está almejando. E a gente está vendo os resultados nos relatórios do CECAMPE Norte".

(E – Coordenadora): "Somos cinco CECAMPES e aqui na região Norte a gente consegue fazer essa articulação de forma muito dinâmica muito presente. Então a gente, de certa forma tem visto sim, que tem tido resultados muito importantes. A gente tem verificado que nos municípios, nas escolas que tem recebido o assessoramento que têm acontecido as formações, nós temos observado um aumento assim expressivo, na operacionalização mais eficiente dos recursos do PDDE, né? Inclusive, por exemplo, com municípios que tinham poucos consórcios. Que é uma estratégia criada aí pela resolução. Que foi estabelecida na resolução número 15 de 2021 que a resolução vigente né do PDDE base que proporciona a possibilidade de juntar 23 no máximo 5 escolas pequenas e criava unidade executora. Então a gente tem percebido um aumento de consórcios. Os municípios que até então não conseguiam naquelas escolas que não conseguiam receber recurso do FNDE via PDDE básico. E a gente tem feito conseguido fazer. É, só percebe uma ampliação dos consórcios, né? Que tem sido constituído a partir das formações e a partir dos assessoramentos e a própria execução dos recursos. Nós temos conseguido é observar sucesso".

Os relatos dos entrevistados destacam que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem gerado impactos positivos nas escolas que são atendidas, principalmente nas escolas que receberam assessoria técnica e participaram de treinamentos promovidos pelo Centro de Cooperação de Apoio ao Acompanhamento e Gestão da Educação do Programa

CECAMPE Norte. Este apoio técnico, aliado à formação, contribuiu para uma utilização mais eficiente dos recursos financeiros e para o fortalecimento da gestão escolar.

A Resolução n.º 15/2021 é destacada como uma ferramenta estratégica para permitir a criação de consórcios escolares que permitam o acesso aos recursos do programa a escolas de menor dimensão ou escolas com problemas de gestão. Conforme Secchi (2015), a descentralização administrativa, aliada ao apoio técnico especializado, é um dos pilares fundamentais para o sucesso das políticas públicas. O autor enfatiza que a proximidade dos implementadores de políticas às unidades de cuidados finais, como as escolas, é essencial para garantir a realização eficaz dos objetivos do programa. Esta abordagem permite ter em conta as especificidades locais e promove soluções mais eficazes e adaptadas às necessidades de cada contexto. Esta iniciativa reflete um compromisso com a inclusão e a equidade no financiamento da educação e garante que mesmo unidades de ensino em situação de vulnerabilidade possam ser abrangidas por políticas públicas.

## **7.2 Capacitação e Formação dos Gestores Escolares em Barcarena**

A formação e formação contínua dos gestores escolares desempenha um papel vital na implementação eficaz do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em Barcarena. Por meio das ações do CECAMPE Norte, diversas escolas da região têm registrado avanços significativos na gestão dos recursos financeiros e administrativos, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e nas condições estruturais das unidades educacionais.

De acordo com os dados levantados na pesquisa, a formação oferecida pelo CECAMPE mostrou-se essencial para a formação dos gestores escolares, não apenas no que diz respeito à gestão eficaz dos recursos financeiros, mas também na melhoria do planejamento estratégico e implementação de ações. O CECAMPE atua como facilitador da descentralização do PDDE, apoiando a formação de gestores, coordenadores e técnicos para uma gestão de recursos mais eficiente e transparente. Costa (2017) enfatiza que a formação técnica e o acompanhamento contínuo são essenciais para garantir o sucesso de programas descentralizados como o PDDE, especialmente em contextos como Barcarena, onde as escolas enfrentam desafios logísticos e estruturais. Os formadores do CECAMPE relatam que através da formação, os gestores adquiriram as competências para planejar, executar e contabilizar os recursos de forma mais eficiente. A formação, além de ser técnica, inclui também uma análise de como o planejamento

estratégico pode impactar positivamente as escolas e capacitá-las a responder mais rapidamente às necessidades emergentes (Daza, 2003).

(E – Formador): “São dois dias intensos de formação onde a gente vai abordar os pressupostos, os passos da construção da unidade executora que é o conselho escolar e nesse processo de construção a gente vai trabalhar sobre como se construiu a UEX. Se a UEX venceu o seu mandato, se ela precisa fazer uma nova construção. Olha essa é uma situação, porque no município de Barcarena são muitas escolas. Então, nem sempre nos municípios tem uma equipe constituída só para tomar de conta do PDDE. A formação ela vai trazer justamente a situação o passo a passo e a proposta da formação. É que nós enquanto formadores, a gente faz uma provocação para os conselhos. Para que os conselhos quando tiver dúvida procurem a equipe local Certo?... E sempre enfatizando qualquer dúvida vocês procurem a equipe local. Porque a equipe local é para tirar a dúvida de vocês”.

(E – Coordenadora): “Olha a equipe do Cecampe é formada em 3. Assim, a equipe geral do Cecampe é organizada em 3 grandes eixos de atuação, é nós, na assistência técnica, a gente trabalha com a formação presencial e com assessoramento. E tem o eixo do monitoramento das nossas ações. Então, a nós da equipe de formação, fazemos uma. Uma organização dessas formações presenciais que acontecem nos diferentes municípios de cada de cada estado. E como critério para a gente fazer a formação é pela plataforma do próprio Cecampe. São selecionados aqueles municípios que estão com mais problemas na execução e no recebimento dos recursos do PDDE. Então, os municípios que estão com problemas de mandato e estão com muito saldo na conta e não estão conseguindo executar esse saldo, né? Fazer a execução, a prestação de contas. Por outro lado, temos municípios que estão com sérios problemas, que não estão recebendo recursos por não terem conseguido fazer as prestações de conta em tempo hábil, então nós temos diferentes problemas”.

O desafio relacionado ao elevado número de escolas no município de Barcarena e à falta de equipes locais dedicadas exclusivamente à gestão do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é central nas discussões sobre sua efetiva implementação. Como enfatizaram os formadores do CECAMPE Norte, esta realidade exige ações estruturadas para garantir que os gestores e conselheiros escolares estejam prontos para cumprir as fases básicas do programa, incluindo a renovação dos mandatos das unidades executivas (UEX) e o cumprimento dos requisitos estabelecidos. regras. padrões.

O coordenador do CECAMPE Norte completa esta visão descrevendo a estrutura da equipe, que atua em três linhas principais: formação pessoal, assessoria técnica e acompanhamento das ações. As capacitações são organizadas nos municípios com base nos critérios estabelecidos pela plataforma própria do CECAMPE, priorizando locais que enfrentam dificuldades na implementação e responsabilização do PDDE. Os problemas identificados incluem elevados saldos não pagos, atrasos no processamento de contas e até suspensão do recebimento de recursos por falta de prazos. A formação oferecida pelo CECAMPE visa responder a estas necessidades específicas. Um elemento destacado neste processo é a provocação pedagógica utilizada pelos formadores. Esta metodologia visa incentivar os

conselhos escolares a abordarem proativamente os funcionários dos conselhos locais sempre que encontrarem dúvidas ou problemas. Esta abordagem procura fortalecer a comunicação e a colaboração entre os conselhos e as equipas locais, contribuindo para uma governação mais autónoma, transparente e eficaz.

(E – Técnico): “Quanto ao planeamento das ações, ela ocorre da seguinte forma, nós temos aqui um sistema de monitoramento, inclusive no primeiro TED, esse monitoramento ele ia pegar as escolas que tinham o menor e IdeGES para aplicar, o quê? As formações naquelas escolas que já tinham IdeGES, na época maior pouco. Aplicava o assessoramento aonde assessor ia nas semed’s e nas escolas, né? Então, esse planeamento ele se dá nesse formato. Aí veio o segundo TED aí já. Como já não tinha mais o Ted, desculpa, não tinha mais o IdeGES. Aí era escolhido as escolas nesse mesmo, nesse, assim pegando as escolas que tinha maior fragilidade, né?”

O relato do técnico revela como o planeamento das ações no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola em Barcarena foi estruturado com base em sistemas de monitoramento e indicadores específicos, como o Índice de Desenvolvimento da Gestão Escolar (IdeGES). Durante a vigência do primeiro Termo de Execução Descentralizada (TED), o monitoramento priorizou escolas com menores índices de IdeGES, direcionando formações para aquelas com desempenho mais elevado e concentrando os assessoramentos em unidades e secretarias municipais de educação que apresentavam maior necessidade. Com a transição para o segundo TED, e a ausência do IdeGES como referência, a escolha das escolas a serem atendidas passou a se basear diretamente em critérios de fragilidade identificados, priorizando unidades que enfrentavam maiores desafios na gestão dos recursos e no cumprimento das diretrizes do programa.

(E – Coordenadora): “Nós fazemos essas formações, então no primeiro momento a gente faz o processo de capacitação dos formadores que vão atuar nos municípios nos 7 estados da nossa região norte. Então, a gente começa o primeiro processo, justamente isso. A gente faz um processo de formação bem denso envolvendo esses 3 eixos de atuação da equipe de formação, né? Que é uma formação do PDDE básico, que é uma formação diferenciada para as unidades executoras localizadas nos territórios indígenas, quilombolas, das escolas do campo, escolas ribeirinhas e uma terceira formação que é voltada para as nossas ações integradas, só 3 pessoas trabalham com cada uma das 3 linhas de atuação e cada linha tem um. Os planos de curso específico para eles, né? Como estratégia de formação, a gente trabalha com estes formativos, tá? Dos quais a gente discute. Nossa equipe discute na primeira fase, sendo a fase dos cursos, são todos 16 horas por dia de debate e de diálogo. Roda de conversa é com uso de aplicativos de plataformas, né? Digitais, e as próprias plataformas do FNDE, que gerencia a plataforma específica do PDDE básico... Então, para quando a gente faz a formação, a gente faz a formação com pessoas, é com professores, por técnicos de cada estado. Então, cada estado tem uma equipe que trabalha conosco nesse processo de articulação. E aí a gente forma esses cursistas de cada estado para eles atuarem nas formações presenciais nos estados. E aí a gente, a nossa equipe de formação, né, que acompanha esses trabalhos”.

Essas estratégias refletem a importância de um planejamento contextualizado e dinâmico, adaptado às necessidades locais e aos recursos disponíveis. Conforme destacado por Costa (2017), o uso de ferramentas de monitoramento e a identificação de indicadores específicos são fundamentais para direcionar ações que efetivamente melhorem a gestão escolar. Além disso, Secchi (2015) reforça que, os processos de descentralização como os do PDDE exigem apoio técnico constante para que os gestores possam superar desafios e implementar melhorias contínuas.

A metodologia utilizada na capacitação inclui debates, rodas de conversa e utilização de plataformas digitais gerenciadas pelo FNDE, como as relacionadas ao PDDE básico. Os treinamentos acontecem em dias intensivos durante 16 horas diárias, o que permite uma imersão completa nos temas abordados. Além disso, cada eixo educacional possui planos de cursos específicos para garantir o atendimento às necessidades de cada público-alvo. Após a formação inicial, os instrutores treinados são responsáveis pela realização de treinamentos presenciais em seus respectivos estados, com acompanhamento e apoio contínuo da equipe do CECAMPE. Este processo garante a qualidade e eficiência das ações e apoia a coordenação contínua entre os diferentes níveis das ações. Conforme destacado por Costa (2017), a educação continuada é necessária para enfrentar os desafios locais e garantir a eficácia das políticas públicas. Nesse sentido, o uso de tecnologias e plataformas digitais, como aponta Secchi (2015), é o diferencial que democratiza o acesso à informação e ao conhecimento, principalmente em uma região marcada por problemas logísticos e de infraestrutura como a Amazônia. O modelo de formação do CECAMPE Norte contribui, assim, significativamente para melhorar a gestão dos recursos do PDDE e fortalecer a educação nas escolas públicas da região.

Esta liderança contínua e ênfase na criação de uma cultura de resolução de problemas é fundamental para superar os desafios operacionais e organizacionais que enfrentamos no contexto do PDDE. Segundo Secchi (2015), políticas públicas descentralizadas como o PDDE dependem da capacitação técnica local e do apoio contínuo para garantir sua eficácia. Costa (2017) enfatiza ainda que o apoio técnico e a capacitação são essenciais para que os gestores atuem de acordo com as diretrizes e otimizem os recursos destinados às escolas.

Outro ponto enfatizado durante as entrevistas foi a melhoria da capacidade de planejamento das escolas. A formação permitiu aos gestores realizarem uma gestão mais eficaz e implementar estratégias inovadoras para melhorar a infraestrutura escolar. A experiência relatada pelos entrevistados é que, graças à formação, as escolas passaram a ter um controle

mais apertado sobre os recursos, evitaram erros na utilização dos fundos e garantiram uma responsabilização mais eficaz e transparente. Como Shalley et al. (2004) afirmam que alinhar as práticas de gestão a uma cultura organizacional focada na inovação e na eficiência é fundamental para desenvolver a criatividade no processo de gestão.

No entanto, questões como a rotatividade de servidores e a dificuldade de acesso à tecnologia também são evidentes, especialmente em áreas mais distantes de Barcarena. O obstáculo era a fraca conectividade, que ameaçava a participação de gestores e colaboradores na formação online e dificultava a implementação eficaz de estratégias. A Internet de qualidade tem sido mencionada como uma das maiores limitações ao pleno sucesso dos eventos de formação, o que afeta diretamente a capacidade das escolas monitorizarem as plataformas e realizarem as atividades propostas (Paiva, Muzzio; Bispo, 2014). Entretanto, apesar destes obstáculos, os relatórios indicam que a formação promovida pelo CECAMPE tem tido um impacto positivo significativo, contribuindo para uma melhor gestão dos recursos do PDDE e subsequentemente melhorando as condições de ensino e aprendizagem nas escolas urbanas de Barcarena. A interação contínua entre formadores, gestores e técnicos fortaleceu o processo de implementação e promoveu um ambiente mais colaborativo e eficiente no uso dos recursos, conforme sugerido pela Firjan (2014), o que reforça a importância da colaboração entre as partes interessadas para o sucesso da política pública de educação.

### **7.3 Desafios na Implementação e Gestão dos Recursos**

Compreender os desafios enfrentados pelos gestores envolvidos na implementação e gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola oferece uma visão profunda dos processos de gestão nas escolas públicas, permitindo uma análise mais detalhada dos obstáculos e oportunidades que surgem no contexto da educação pública. A análise das entrevistas e dos dados recolhidos revelou uma série de questões importantes sobre as dificuldades que se enfrenta na utilização e gestão dos recursos do programa, que são fundamentais para o sucesso da melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Esses desafios estão ligados a fatores como a descentralização da gestão, a capacitação das equipes envolvidas, as condições locais e a efetividade dos procedimentos adotados para o uso eficiente dos recursos (Secchi, 2015; Gatti, 2018).

A descentralização, uma das principais características do PDDE, permite às escolas uma maior autonomia na utilização dos recursos, mas também traz desafios significativos, como a necessidade de uma gestão mais capaz e de processos administrativos mais ágeis e eficientes

(Secchi, 2015). A capacitação das equipes envolvidas, como gestores e técnicos administrativos, é essencial para garantir que os recursos sejam bem geridos e aplicados de acordo com as necessidades das escolas (Gatti, 2018). Além disso, as condições locais das escolas, como a infraestrutura, afetam diretamente a capacidade de aplicação eficaz dos recursos, especialmente em escolas de regiões mais remotas ou com menos recursos (Silva, 2016).

A eficácia dos procedimentos adotados pelos gestores, incluindo o monitoramento e avaliação contínuos das ações implementadas, é essencial para o sucesso do programa e para garantir o bom uso desses recursos. O monitoramento e a assessoria técnica, como a oferecida pelos centros de monitoramento (CECAMPE), podem contribuir para melhorar a implementação do PDDE (Costa, 2017). Compreender os desafios enfrentados pelos gestores é, portanto, essencial para aprimorar as políticas públicas de educação e melhorar as condições de ensino nas escolas públicas brasileiras.

(E – Técnico): "Olha como a formação, o município ele foi contemplado para receber a formação do Cecampe então, mediante essa questão é, percebe-se que tinha uma fragilidade, né? Sim, essa fragilidade lá e continua existindo, não vai deixar. Por que não vai deixar? Porque é principalmente a questão da rotatividade na até de servidores, que tem servidores que não é concursado, é contratado, então ocorre essa situação, por isso que o Cecampe identificou a cidade de passar essa formação lá".

(E – Coordenadora): "Tu me perguntas quais são as limitações? A internet... A internet ela é uma. A ciência dos pontos de dificuldade com relação à execução de recursos, porque como são feitos por plataformas as formações também. Às vezes a gente faz as formações ou assessoramento, a gente precisa de uma internet de qualidade para acessar as plataformas. A gente enfrenta isso, dificuldade, principalmente se na cidade da região no caso, se no perímetro urbano das diferentes cidades da região amazônica a gente já tem dificuldade, imagina nos territórios mais afastados, nos territórios do campo, né? Quilombolas que não conseguem ter acesso de qualidade na internet para fazer esse trabalho. Então, a internet é um dos pontos muito complicados que de certa forma compromete o trabalho do das unidades executoras com relação".

Estes relatos indicam que, além dos constrangimentos estruturais e da rotatividade de servidores, uma barreira significativa que ameaça a implementação eficaz do PDDE é a falta de acesso a tecnologias relevantes, como a Internet de qualidade, prejudicando tanto a formação como a implementação de projetos nas escolas. A falta de acesso à tecnologia e à conectividade

ameaça a implementação de formação e a utilização de plataformas digitais essenciais para o bom funcionamento do programa (Secchi, 2015). Por sua vez, a rotatividade de pessoal dificulta a continuidade das ações, o que, segundo os entrevistados, dificulta a consolidação dos procedimentos e o sucesso das estratégias de gestão dos programas (Costa, 2017).

A região Amazônica, pela sua vastidão e diversidade, apresenta condições únicas que dificultam a efetiva implementação de políticas públicas como o PDDE, especialmente no que diz respeito à acessibilidade digital. A falta de infraestrutura de internet impacta a oferta de treinamento on-line, a coleta de dados e a interação contínua com os centros de monitoramento, o que prejudica a implementação do programa e o processo de gestão. Segundo Melo (2016), a região amazônica apresenta um cenário complexo para políticas públicas de educação que exigem soluções adaptadas às especificidades locais, como a falta de conectividade, o que impede a plena implementação de programas como o PDDE. A conectividade limitada é um dos maiores obstáculos para o sucesso da implementação de iniciativas educacionais, especialmente em regiões isoladas, como aquelas habitadas por populações quilombolas e comunidades rurais.

Compreender e superar estes desafios é fundamental para melhorar as políticas de educação pública e garantir que os recursos para melhorar as condições de ensino cheguem eficazmente às escolas públicas. A descentralização de recursos aliada à formação contínua das equipes e ao monitoramento constante é um caminho promissor para o sucesso do PDDE, conforme defendem autores como Pereira e Pinto (2018), que enfatizam a importância de uma gestão local mais eficaz e adaptada de acordo com as especificidades de cada região.

(E – Formador): “Tem a situação da escola pela internet, que a escola se sente insegura se sente incapaz. Os técnicos das secretarias nem sempre passam essas informações devidas e quando a gente passa lá na formação que pode comprar tipo na minha formação, eu faço uma como eu posso dizer, eu faço uma pesquisa de preço. Eu vou pesquisando pesquiso uma loja lá, peço ao pessoal indicar uma loja que a escola tem acesso ou a que eles possam indicar. Então eu vou fazendo os *prints*, vou informando como é que se faz essa questão de melhorar essa cotação. Então o grande gargalo da prestação de conta é quando a escola não planeja. Se a escola não a planejar só verifica os saldos e vai fazer as compras de qualquer forma, ela vai cometer grandes equívocos”.

Este depoimento mostra que a falta de planejamento e o uso insuficiente da Internet são desafios significativos para a implementação do PDDE nas escolas. A incerteza e a falta de formação na utilização da tecnologia de gestão e no processo de compras ameaçam a eficácia do programa, resultando em dificuldades na responsabilização e na alocação adequada de recursos. A ausência de orientação técnica adequada e de uma estratégia de planejamento eficaz

nas escolas foi identificada como um “gargalo” para o uso adequado dos recursos, conforme destacado pelos entrevistados.

Segundo Secchi (2015), o sucesso de programas de descentralização como o PDDE depende da formação contínua dos gestores locais, além de procedimentos eficazes de planejamento e implementação. A falta de informações claras e o suporte técnico insuficiente, conforme evidenciado pelos depoimentos, podem levar a falhas significativas na gestão de recursos, como erros de licitação e compras mal planejadas. O acompanhamento adequado, a orientação durante a formação e a assistência prática, como a pesquisa de preços, são elementos essenciais para garantir que as escolas possam utilizar os recursos de forma eficaz e em conformidade com as necessidades reais.

#### **7.4 Impacto da Formação Oferecida pelo CECAMPE NORTE em Barcarena**

Os gestores educacionais que participaram do programa adquiriram conhecimentos básicos para planejamento orçamentário e organização de recursos, o que contribuiu para uma gestão escolar mais eficaz. A formação também abordou procedimentos de formalização e cumprimento que permitiram às escolas cumprirem de forma mais eficaz as responsabilidades fiscais e administrativas necessárias para garantir a utilização adequada dos recursos públicos.

Porém, como em outros contextos de descentralização, como o destacado por Secchi (2015) no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a falta de monitoramento contínuo e de apoio técnico adicional dificultou a implementação plena de alguns dos conceitos aprendidos. Alguns gestores relataram dificuldade em aplicar corretamente os procedimentos sem um acompanhamento mais direto, principalmente em processos complexos como licitações e compras planejadas.

(E – Formador): “A gente tem constantes reuniões formações com o FNDE e o próprio FNDE ele diz o seguinte: “Eles tentaram de várias formas chegar até os municípios e o CECAMPE Norte está fazendo esse paralelo ou esse elo de chegar até os municípios nem sempre a gente consegue ir até todas as escolas, mas depende do município ou depende da situação se for formação ou assessoramento a gente não pode ir em todas as escolas, mas pode ir em alguma. Então, eu acredito que seja mais esse chegar, esse olhar. Então, se você observar CECAMPE norte já percorreu eu credito que cerca de 30% das escolas paraenses ou mais. E hoje a gente já tem uma grande aceitação, os municípios que ligam para a gente que passam mensagem, “Professor quando é que vocês voltam aqui novamente?” Porque tem a rotatividade, o conselho de escola, é só de dois em dois anos. Então muda de conselho, a gente

gostaria que ficasse uma formação de dois em dois anos ou de três em três anos. Essa chegada quando a gente faz essa formação é acima de tudo a gente passar essa segurança para a escola que a escola está sendo abraçada, que a escola está sendo informada, está sendo orientada. De como realizar esse processo de adesão e execução de conta certo”.

A formação oferecida pelo CECAMPE NORTE em Barcarena, tal como outros contextos de descentralização, enfrentou os desafios do acompanhamento contínuo e de outros apoios técnicos, o que dificultou a plena implementação dos conceitos aprendidos. Conforme apontado por estudiosos como Pereira e Silva (2016), a falta de acompanhamento constante e o apoio técnico insuficiente podem comprometer a aplicação eficaz dos métodos ensinados, resultando em falhas nas práticas de gestão, especialmente em áreas complexas como licitações e compras planejadas. A ausência de apoio contínuo pode prejudicar a eficiência e a transparência dos processos administrativos, o que tem impacto direto na qualidade da gestão dos recursos públicos.

De acordo com declarações de formadores e gestores, o CECAMPE NORTE tem procurado preencher esta lacuna no apoio e contactado os municípios, embora as restrições de recursos e a rotatividade dos conselhos escolares sejam obstáculos significativos. Em entrevista, um formador do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) mencionou as dificuldades que o programa enfrenta para garantir uma presença contínua nas escolas, pois a dinâmica de rotatividade nos conselhos escolares a cada dois anos dificulta o acompanhamento. Embora o CECAMPE NORTE tenha feito esforços significativos para visitar várias escolas em Barcarena e outros municípios, a capacidade dos serviços é limitada pela falta de recursos financeiros e humanos.

No entanto, a formação teve ampla aceitação pelos gestores locais, com crescente procura por novos ciclos de formação. A busca constante por orientação enfatiza a relevância do trabalho realizado e enfatiza a necessidade de um sistema de formação contínua. A rotatividade nos conselhos escolares e a necessidade de atualizações regulares sugerem que a formação deve ocorrer com maior frequência, a cada dois ou três anos, para garantir que os gestores possam implementar de forma mais eficaz os conhecimentos adquiridos. Neste sentido, uma abordagem de aprendizagem cíclica e contínua é essencial para que os gestores escolares superem as dificuldades encontradas e apliquem eficazmente os conceitos aprendidos e promovam uma gestão mais eficaz, eficiente e transparente dos recursos públicos.

(E – Técnico): “Olha, assim, eu já respondi de uma forma até indireta, né? O Cecampe, dentro dessa política, fala assim, uma política que é onde vai mostrar os recursos geridos pelos programas, no caso pelo PDDE do recurso que vem. Então, ele chega nos municípios. E inclusive tem município que prefere devolver o dinheiro. A gente tem gestores, diretores de escola, eles preferem devolver o dinheiro, por quê? Ele não sabe prestar conta. Ele fica com medo de sair, então, acaba devolvendo. O Cecampe vem justamente para isso, para mostrar que esse curso está lá e que é para ser usado pelos conselhos escolares, né? Conselhos escolares, tudo. Então te vejo essa perspectiva, digamos, para uma política positiva, de impacto”.

(E – Coordenadora): “Então, a gente percebe avanços, porém, a gente também percebe a necessidade de uma formação. Porque sempre vai haver pessoas novas chegando, pessoas sejam contratadas, sejam que passaram no concurso, é recente. E que não conhecem a política do PDDE. A gente tem essas questões e aí eu sinalizo para esse olhar, né? Tipo compreender que há uma formação, de fato, é uma formação. Até porque e até mesmo porque os programas eles acabam sendo alterados, né? Legislações novas tem sido homologada. Alguns programas são instintos, surgem novos programas, alguns programas permanecem, sofrem ajustes nas suas finalidades, no modo de operacionalizar o recurso. Então existe todas essas especificidades do PDDE básico, das ações integradas que concorrem para que seja a necessidade de informações contínuas com relação a essa questão. Mas Barcarena a gente tem percebido, sim, um avanço com relação ao desenvolvimento do PDDE de forma mais as pontual, né? Mais eficiente na execução dos recursos”.

Depoimentos de técnicos e coordenadores destacam que embora tenham sido alcançados avanços significativos no desenvolvimento e implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em Barcarena, ainda existem desafios, especialmente em termos de formação continuada de diretores escolares e acompanhamento adequado do uso de recursos. Um dos técnicos observa que apesar da chegada de recursos ao município, alguns gestores preferem devolver o dinheiro por medo de não saberem informar adequadamente, o que indica falta de preparo e segurança em relação à gestão do programa. Neste contexto, o CECAMPE desempenha um papel vital ao fornecer a formação necessária aos gestores e conselhos escolares para ajudá-los a compreender e utilizar os recursos de forma adequada e eficaz.

Por sua vez, o coordenador enfatiza a importância da formação contínua, pois devido à rotatividade de pessoal nas escolas, continuam a aparecer novos funcionários que precisam de ser informados sobre a política do PDDE e as alterações legislativas que impactam o programa. Enfatiza-se a necessidade de informação contínua, uma vez que os programas podem sofrer alterações, nova legislação pode ser aprovada e alguns programas podem ser encerrados ou os seus objetivos podem ser modificados. Portanto, a formação não deve ser precisa, mas cíclica, para garantir que os gestores permaneçam atualizados e preparados para lidar com as particularidades do PDDE e dos recursos públicos.

Este cenário de constantes avanços e desafios reflete a realidade comum das políticas públicas de descentralização, como também destaca Badin (2014), que enfatiza a importância

de políticas educacionais flexíveis e bem adaptadas ao contexto local para garantir a sua eficácia. A descentralização, segundo Badin, exige uma gestão mais eficaz, com especial ênfase na formação de gestores locais para que possam implementar adequadamente as políticas públicas e garantir a transparência e o uso adequado dos recursos. A combinação de formação contínua, apoio técnico do CECAMPE e adaptação constante às mudanças legais e políticas são, portanto, essenciais para superar as dificuldades enfrentadas pelos gestores e garantir a eficácia do PDDE em Barcarena.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação é a arma mais poderosa que  
você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

Várias preocupações e questões nortearam este estudo. Uma das principais foi a atuação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nas escolas municipais de Barcarena, vinculada às contribuições do CECAMPE Norte no apoio técnico e qualificação das ações do programa. O parcial na realidade educacional do município, especialmente na sua gestão administrativa e pedagógica, revelou as dificuldades enfrentadas pelas escolas e as possibilidades de melhorias proporcionadas pela implementação adequada do PDDE.

A implementação do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nas escolas municipais de Barcarena, juntamente com as contribuições do CECAMPE Norte, foi um marco importante no fortalecimento da educação local. Este programa, que visa descentralizar os recursos financeiros e dar às escolas maior autonomia na gestão das suas necessidades, tem tido um impacto significativo no município, especialmente na área da gestão financeira, pedagógica e administrativa.

A alocação dos recursos do PDDE em Barcarena é feita de forma descentralizada, dando às escolas independência para decidir como utilizar os recursos de acordo com suas necessidades específicas. Este modelo permite que as escolas direcionem o financiamento para áreas como infraestrutura, materiais didáticos, manutenção e treinamento. Para garantir a aplicação estratégica, as escolas elaboram um plano de ação que deve ser aprovado pelos gestores municipais para garantir que os recursos correspondam às necessidades da comunidade

escolar. O apoio do CECAMPE Norte, com o seu constante acompanhamento e orientação das equipas técnicas e de coordenação, foi essencial para garantir a eficiência e transparência da gestão destes recursos.

Do ponto de vista financeiro, o PDDE proporcionou um alívio significativo aos diretores escolares e permitiu uma resposta mais ágil às demandas locais. Isso desburocratiza e facilita a aplicação de recursos nas áreas mais urgentes, como aquisição de materiais e equipamentos tecnológicos, o que melhora diretamente o processo de ensino e aprendizagem. A formação continuada de professores, um componente do programa, melhorou o desenvolvimento profissional dos educadores e permitiu-lhes adotar metodologias de sala de aula mais eficazes, o que tem um impacto positivo no desempenho dos alunos. Administrativamente, o PDDE dá aos gestores escolares mais liberdade para planear os seus eventos, desde que sejam consistentes com as diretrizes do programa. Esta autonomia tem permitido às escolas de Barcarena responderem de forma mais rápida e eficaz às necessidades que surgem durante o ano letivo, conduzindo a uma gestão escolar mais eficiente e organizada. Contudo, para que esta descentralização seja bem-sucedida, é essencial que a governação seja bem gerida para que os recursos não sejam mal distribuídos.

O CECAMPE Norte tem papel fundamental nesse processo, oferecendo treinamentos e consultorias para garantir que os recursos sejam utilizados de forma planejada e estruturada, evitando erros que possam prejudicar a eficiência e a transparência. Além disso, a formação contínua de gestores e coordenadores enfrenta desafios, especialmente em áreas como licitações e compras planeadas, onde erros podem levar a falhas na utilização de recursos públicos. A capacitação ministrada pelo CECAMPE Norte foi fator decisivo para o sucesso da implantação do PDDE em Barcarena. O apoio contínuo do centro, centrado na formação de gestores, técnicos e coordenadores escolares, tem sido essencial para melhorar a gestão dos recursos e garantir a sua utilização eficaz e estratégica. O CECAMPE não apenas proporcionou conhecimentos teóricos, mas também orientou a aplicação prática desses conhecimentos no cotidiano das escolas, o que possibilitou uma melhoria substancial na gestão administrativa e pedagógica.

Outro desafio importante diz respeito à manutenção da transparência e ao monitoramento contínuo da utilização dos recursos. Embora o acompanhamento oferecido pelo CECAMPE Norte tenha sido essencial para evitar falhas, são necessários esforços contínuos para garantir que os recursos não sejam mal alocados ou desperdiçados e que as escolas sigam

rigorosamente as diretrizes do PDDE. A burocracia excessiva também pode complicar o processo de gestão em alguns casos e criar obstáculos para que as escolas utilizem os recursos de forma rápida e eficiente. Além disso, a diversidade de necessidades nas escolas de Barcarena, que variam de acordo com a realidade local de cada unidade, apresenta outro desafio na implementação do PDDE. Algumas escolas podem enfrentar maiores dificuldades na utilização dos recursos conforme planejado devido a restrições estruturais, falta de pessoal formado ou dificuldades específicas no contexto local. Isso exige uma abordagem mais personalizada e adaptada à realidade de cada escola, o que exige um acompanhamento ainda mais próximo e específico por parte dos gestores municipais e do CECAMPE.

Integrar a escola e a comunidade local nas decisões sobre recursos é uma medida essencial para garantir que as ações do PDDE respondam verdadeiramente às necessidades dos alunos e das famílias. Contudo, envolver ativa e continuamente a comunidade na tomada de decisões e garantir a sua participação efetiva é também um desafio que exige esforço e compromisso dos gestores para garantir que as vozes da comunidade sejam ouvidas e respeitadas.

As atividades do CECAMPE Norte também produziram resultados sociais importantes, como a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acessível, em consonância com a política educacional estadual e nacional. A participação de todos no ambiente escolar sobre decisões a respeito dos recursos é um passo importante para garantir que as necessidades reais dos estudantes. Este envolvimento fortalece a relação de todos na escola e promove um ambiente mais colaborativo que visa melhorar a qualidade do ensino. Além disso, as ações do CECAMPE contribuíram para fortalecer a transparência e a responsabilização na gestão escolar. A formação de gestores e o acompanhamento da implementação escolar levaram a uma gestão mais responsável, que gera confiança tanto na comunidade escolar como nas autoridades públicas responsáveis pelo financiamento.

O PDDE tem mostrado ser uma ferramenta poderosa para a melhoria da educação em Barcarena, mas ainda há desafios a serem enfrentados. A capacitação contínua dos gestores escolares, a redução da burocracia e a maior integração das políticas públicas são fundamentais para garantir que os recursos do programa sejam aproveitados de maneira plena. A contribuição do CECAMPE Norte tem sido essencial para superar essas dificuldades, oferecendo suporte técnico e orientações que têm feito a diferença na implementação do programa nas escolas municipais.

A educação em Barcarena está no caminho certo, mas é preciso seguir trabalhando para que os impactos do PDDE se tornem cada vez mais evidentes, não apenas na infraestrutura das escolas, mas também no aprendizado e no desenvolvimento integral dos alunos. O acompanhamento contínuo, a participação ativa da comunidade escolar e o fortalecimento das parcerias entre as esferas do governo e as instituições educacionais serão determinantes para que o programa atinja todo o seu potencial.

A experiência de Barcarena com o PDDE mostra que quando há formação, planejamento e transparência, programas como este podem ser ferramentas eficazes para melhorar a educação e fortalecer a governação escolar. O impacto social dos eventos do CECAMPE, aliado à efetiva implementação do PDDE, tem produzido resultados significativos não só para os alunos, mas para toda a comunidade escolar, criando um ambiente de aprendizagem mais qualificado e inclusivo. O desafio agora é consolidar estes avanços, expandir a formação e melhorar as ferramentas de monitorização e avaliação para garantir que as escolas de Barcarena continuem a progredir na construção de um futuro educativo mais promissor.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1985.
- AGAMBEN, G. **Signatura rerum: sobre o método**. Bueno Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e a novaracionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARRETCHE, M. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.
- AZEVEDO, J. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002.
- AZEVEDO, Sérgio de; SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**: FASE, Rio de Janeiro, 2003.
- BARCARENA. Lei orgânica municipal n. 1927 de 30 de dezembro de 1999. Câmara Municipal: Barcarena/Pa, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº130/ ME/96**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- BARROSO, J. **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996, 18 p.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63
- BECKER, Howard S. **“Doing Things Together – Selected Papers**. Evanston.: Northwestern University Press. 1986
- BOBBIO, N. **O Futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL, FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobreo-fundeb>>. Acesso: 01 de ago. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. Sobre o PNATE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>>. Acesso em: 01 de ago. 2024b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://gg.gg/lvb22>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Manual de Orientação do FUNDEF. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação**. Brasília, DF. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.pdf>>

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PAR –Apresentação**. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br> > acesso em 11 fev 2024.

BRASIL; MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Atuação do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais - CECAMPE**. Brasília: FNDE / MEC, 2020. 66 p.

CACS-FUNDEB, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **O censo da educação básica: orientações para os CACS-FUNDEB** . Brasília, Inep/MEC, 2015.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, v. 5, n. 1, art. 6, p. 0-0, 2003.

CASSIRER, E . Kant, vida v doutrina. Traducción de W: Roges. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

CASTONI, Remi; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim; CERQUEIRA, Leandro de Borja Reis. Novo Fundeb. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 10, n. 1, p. 271-289,2021.  
CAVALVANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade*. João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CHEEMA, GS; RONDINELLI, DA. (2007) Da Descentralização Governamental à Governança Descentralizada. In: Cheema, GS e Rondinelli, DA, Eds., *Governança Descentralizada: Conceitos e Práticas Emergentes*, Brookings Institution Press, Washington DC, 1. 2007

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-Line**, n. 11, v. 43, p. 187-202, 2011.

COSTA, Vera Lúcia Cabral; MAIA, Eny Marisa; MANDEL, Lúcia Mara. **Gestão educacional: novos padrões**. São Paulo: Cortez: Fundação do Desenvolvimento Administrativo. 1997.

COTTA, Maurizio. Il concetto de partecipazione política: linee di un inquadramento teorico. *Revista Italiana de Scienza Política*, Roma, n. 9, 1979.

COUTO, Maria Emília; TAVARES, Elisabeth dos Santos; DA COSTA, Michel. Financiamento da Educação Básica no Brasil—desconstrução e reconstrução político-histórica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, 2021.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Priscila. Todos Pela Educação (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. 180 p. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)> . Acesso em: 01 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS, Nunes Manuel. **A companhia Geral do Grão Pará e Maranhão (1755-1778). Volume 1. Coleção Amazônica. Série: José Veríssimo**. Belém: UFPA, 1970.

ENGELS, Friedrich. Título da obra. Local de publicação: Editora, 1984. p. 191.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. *In*. SACHS, Wolfgang (editor). **Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. Bookman/Artmed: Porto Alegre, 2004.

FONSECA, A. N. G.; CARLOS, J. Merenda escolar: um estudo exploratório sobre a implementação do programa nacional de alimentação na escola – PNAE, na Unidade Integrada Padre Newton Pereira em São Luís. **Anais... XII Congresso Nacional de Educação**, Paraná, 26 a 29 de out. de 2015.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p.139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004> . Acesso em 10 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERBI, Antonello. **La disputa del Nuevo Mundo: historia de una polémica, 1750-1900**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

GOHN, M. G. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONÇALVES, Francisco Ednardo. **Cidades pequenas, grandes problemas: perfil urbano do agreste potiguar**. Natal: UFRN, 2005. Dissertação (Mestrado em Dinâmica e Reestruturação do Território) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

HAZEU, M. T. Barcarena: trabalho e mobilidade numa fronteira amazônica globalizada. **Textos & Debates**, v.1, n. 27, p. 123-146, 2015.

HESSE, Konrad. **Elementos de direito constitucional da República Federal da Alemanha**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1998.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Coleção Os Pensadores. (1º volume). 4ª Edição, Nova Cultural, 1988.

HOBBS, Thomas. **Leviathan**. Oxford: The Clarendon Press. 1967.

<http://www2.mppa.mp.br>. Acesso em 16 jan 2024.

<http://www.ibge.com.br/> >. Acesso em 16 jan 2024.

<https://barcarena.pa.gov.br/> > . Acesso em 15 jan 2024.

IANNI, Octavio. Título da obra. Local de publicação: Editora, 2011. p. 397.

JANNUZZI, Paulo de Martino; MIRANDA, Wilmer Lázaro de; SILVA, Daniela Santos Gomes da. Análise Multicritério e Tomada de Decisão em Políticas Públicas: Aspectos Metodológicos, Aplicativo Operacional e Aplicações. **Revista Informática Pública**, Belo Horizonte, v. 2 , p. 69- 87, 2009.

JANNUZZI, Paulo Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 22–42, 2014.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LANDIM, Fátima Luna Pinheiro; LOURINHO, Lídia Andrade; LIRA, Roberta Cavalcante Muniz; SANTOS, Zélia Maria Souza Araújo. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo quantitativa. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 19, n. 1, p. 53-58, 2006.

LEMOS, Fabiana Teófilo. **O Desmatamento da Amazônia: Uma questão Internacional**. Belo horizonte, 2008.

LIBÂNEO, José C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo. Cortez, 2005.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. **Revista Novos Rumos**, n. 46, 2006.

LIMA, J. B.; FERREIRA, J. A. Gestão do território e impactos sócioambientais na Amazônia Paraense. Parte 1 - Gestão do Território e Grandes Projetos. Mineração na Amazônia: Organização Econômica do Território em Barcarena-PA (2009-2015). Belém: GAPTA/UFPA, 2018.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1973.

LÖWY, Michel. Título da obra. Local de publicação: Editora, 2000. p. 127.

LOUREIRO, Antônio J. S. **Amazônia: 10.000 anos**. Manaus: Metro Cúbico, 1982.

LUCK, Heloisa. **A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

LUCK, Heloisa. **Gestão Escolar e formação de gestores**. Em aberto, v. 17, n. 72, p.1-195, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. cap. 3, p. 25-44.

MACCIOCCHI, Maria Antonieta. **A favor de Gramsci**. Tradução de Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Tradução de Roberto Grassi. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEINECKE, Friedrich. **Machiavellism: the doctrine of raison d'Etat and its place in modern history**. Tradução Douglas Scott. New Haven: Yale University Press, 1957 [1924].

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco Corrêa (Org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Löcke, Montesquieu, Rousseau, “O Federalista”**. 4 .ed., v1., São Paulo: Ática, 1993.

MELO, M.; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, SP: Xamã, p. 175-192, 2005.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

NAHUM, João Santos. O uso do território em Barcarena: modernização e ações políticas conservadoras. Tese de doutorado em Geografia - Área de Concentração em Organização do Espaço. Rio Claro – SP. Universidade Estadual Paulista. 2006.

NORBERTO, B.\_\_\_\_\_. (1995). Direita e Esquerda. Razões e Significados de uma Distinção Política. São Paulo: Editora UNESP.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, G.B. de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. Revista FAE. Curitiba, V.5, n.2, p.37-48, maio/ago 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma Antropologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana 4(1) 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In: **Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades e garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Teresa (Org.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ONU. (1966) Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm) Acesso em: 8 fev2024.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. Revista de Ciências da Administração, v. 13, n. 31, p. 190-209, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Educação como Exercício do Poder: implicações para a prática escolar democrática. Disponível em: . Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

PATEMAN, Carole. Participation and democratic theory. Cambridge University Press, 1992.

PEDONE, Luiz. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Brasília: FUNCEP, 1986.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 18, p. 909-916, 2013.

PEIXOTO, J. P. As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macrosociológicas. *SOCIUS Working Papers*, Lisboa, n. 11, p. 1-36, 2004. SANTOS, H. de S. Uma história de Barcarena. 2000. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

PENFOLD-BECERRA, M. Towards a Political Theory of Decentralization: Passing the Ball in Venezuela, 1998 [online] Disponível em [map43@columbia.edu](mailto:map43@columbia.edu). Acesso em: 18 nov.1998.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo, Xamã, 2005. p. 137-154.

PERPETUA, G. M. Pilhagem territorial, precarização do trabalho e degradação do sujeito que trabalha: a territorialização do capital arbóreo-celulósico no Brasil contemporâneo. 307f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, UNESP, Presidente Prudente, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Relatório para o desenvolvimento humano no Brasil. Disponível em: <[www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br)>. Acesso em janeiro/2024.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROMAN, Carla Rose. A ciência econômica e o meio ambiente: uma discussão sobre crescimento e preservação ambiental. *Teoria e Evidência Econômica*. Passo Fundo, v.4, n. 7/8, p.99-109, mai-nov 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato Social; Ensaio Sobre a Origem das Línguas; Discurso Sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*: Tradução de Lourdes Santos Machado: introdução e notas de Paulo Arbousse -Bastide e Lourival Gomes Machado -2.Ed-São Paulo: Abril cultura,1978. (Os Pensadores ).

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Contrato Social*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANI, Giacomo 1986 Dicionário de política. In: BOBBIO, Norberto et al. Brasília: Ed. Universitária de Brasília.

SANTOS, H. de S. Uma história de Barcarena. 2000. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

SANTOS, Inalda Maria dos. Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. RBPA E – v.22, n.2, p. 315-329, jul./dez. 2006. Disponível em: . Acesso em: 31 de Janeiro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. Fundef: corrigindo distorções históricas. Em Aberto, v. 18,74,2008.Disponível em:<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2152/2121>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ENEPO. Brasília – DF, 03 a 05 de 2013. Disponível em <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ129.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf)>.

SILVA, J. R. da. Merenda escolar: um estudo de caso sobre os reflexos da implementação do sistema de Unidade de Processamento de Alimentação Escolar - UPAE, no Centro Educacional Edvardo Toscano, em Guarabira. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 30 p., 2019.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

TRIVIÑOS, José Manuel. Título da obra. Local de publicação: Editora, 1987. p. 74.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita?. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). A educação entre os direitos humanos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES, Roberto W. S; PAES-SOUSA, Rômulo. O Sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS; UNESCO, 2006. Policy Papers, n.17.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. et al. Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.

WITKOSKI, T. J. P. F. MODOS DE VIDA E USO DOS RECURSOS NATURAIS. In: EDITORA DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS (org.). COMUNIDADES RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: MODOS DE VIDA E USO DOS RECURSOS NATURAIS. Manaus. v. 3p. 224.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM TÉCNICO DO  
CECAMPE NORTE EM BARCARENA**

**QUESTIONÁRIO**

- 1) Você poderia se apresentar e descrever sua função, seu CECAMPE Norte?
- 2) Há quanto tempo você está com o técnico no CECAMPE Norte?
- 3) Como é o processo de planejamento das formações e assistências técnicas oferecidas as escolas do município, no caso de Barcarena?
- 4) Como acontece o processo de planejamento das formações? Como é que elas acontecem no município?
- 5) Você percebe melhorias na organização escolar e no uso dos recursos? Após as formações assistenciais, pode compartilhar exemplo?
- 6) Quais as dificuldades específicas você observa na execução do PDDE pelas escolas municipais de Barcarena?
- 7) Existem desafios relacionados à infraestrutura, formação dos gestores ou prestação de contas?
- 8) Como técnico, quantos obstáculos você enfrenta a realizar as formações e assistências técnicas nas escolas do município?
- 9) Na sua opinião, quais os impactos mais significativos das ações de ser CECAMPE Norte nas escolas? Pode ser em Barcarena, se tiver, se tiver informação.
- 10) Como gestores escolares e professores avaliam o suporte técnico oferecido pelo CECAMPE?

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FORMADOR DO CECAMPE NORTE EM BARCARENA**

### **QUESTIONÁRIO**

- 1) Você poderia se apresentar e descrever a sua função no CECAMPE Norte?
- 2) E há quanto tempo você atua como formador no CECAMPE Norte?
- 3) E quais são as suas principais atividades nas formações do CECAMPE Norte? Se possível fale um pouco sobre Barcarena, seja foi até lá e como que foi.
- 4) De que forma as formações técnicas contribuem para a gestão e aplicação do PDDE nas escolas?
- 5) Você observa mudanças na gestão das escolas e na aplicação dos recursos?
- 6) Quais os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares no uso e na prestação de contas do recurso do PDDE?
- 7) Quais as dificuldades dos participantes em relação a compreensão ou Aplicação das orientações CECAMPE Norte?
- 8) Na sua opinião qual é o impacto mais significativo das ações do CECAMPE Norte nas escolas municipais de Barcarena?
- 9) E quais as perspectivas você vê para o futuro do CECAMPE Norte e das políticas relacionadas ao PDDE Na região Baixo Tocantins?
- 10) Gostaria de acrescentar algo sobre a sua experiência CECAMPE Norte ou sobre o impacto das ações em Barcarena?

**APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADOR DO  
CECAMPE NORTE EM BARCARENA**

**QUESTIONÁRIO**

- 1) Você poderia se apresentar e descrever sua trajetória até a posição de coordenador do Cecampe norte?
- 2) Quais as estratégias utilizadas para capacitar os gestores e professores das escolas municipais?
- 3) Você percebe uma mudança significativa na gestão escolar após as formações oferecidas pelo Cecampe norte? Você pode dar exemplos?
- 4) Como os fatores locais como infraestrutura das escolas ou contexto socioeconômico, afetam a execução do PDDE?
- 5) Na avaliação, quais têm sido os impactos mais significativos das ações do ser Cecampe norte em Barcarena?
- 6) Como é que você avalia essa colaboração entre o Cecampe norte e as escolas da Secretaria municipal de educação de Barcarena?
- 7) Professora, quais são suas perspectivas sobre o futuro do pdde no município? E o papel do ser Cecampe norte nesse processo?
- 8) O que você acredita que poderia ser melhorado no trabalho do Cecampe Norte?
- 9) quais os indicadores ou dados são utilizados para avaliar a eficácia das ações realizadas?
- 10) Sim, professor, para encerrar, você gostaria de acrescentar algo? Considera importante sobre o impacto do PDDE ou das ações de ser Cecampe norte em Barcarena?

## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIDADES TERRITÓRIOS E IDENTIDADES (PPGCITI)

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente termo, eu, Eriston Pereira Ramos, portador do RG nº 3629703, inscrito no CPF sob nº 643.235.792-68, com endereço na Rua Sebastião de Freitas, nº 92, Cidade/Estado Capanema-PA, plenamente capaz conforme a lei civil, nos termos do art.5º, da Constituição Federal do Brasil, arts. 20 e 21, do Código Civil e na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, concedo minha expressa e inequívoca Autorização/Consentimento de uso de minha voz, com a garantia de anonimato, para a pesquisa intitulada **"IMPACTO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE BARCARENA E AS CONTRIBUIÇÕES DO CECAMPE NORTE"**, por parte da aluna(o) de Mestrado Renata da Silva Barbosa, do Programa de Pós-graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba para os seguintes fins: uso na dissertação, para publicações em artigos científicos em periódicos, apresentações em eventos acadêmicos e científicos.

Por ser esta expressão da minha vontade, livre de qualquer constrangimento ou coação, autorizo o uso acima descrito, a título gratuito, estando ciente que não caberá em tempo algum, qualquer reclamação, indenização ou pagamento de valor pelo uso de minhas postagens no Facebook, assinando a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

**NOME COMPLETO: ERISTON PEREIRA RAMOS**

**LOCAL: CAPENEMA-PA**

**DATA: 03/12/2024**

**ASSINATURA:**

Documento assinado digitalmente  
gov.br ERISTON PEREIRA RAMOS  
Data: 03/12/2024 10:05:01 -0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIDADES TERRITÓRIOS E IDENTIDADES (PPGCITI)



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente termo, eu, WAGNER FERREIRA PEREIRA, portador do RG nº 4469922, inscrito no CPF sob nº 58758291, com endereço na Travessa Sergipe, nº1487, Abaetetuba/PA, plenamente capaz conforme a lei civil, nos termos do art.5º, da Constituição Federal do Brasil, arts.20 e 21, do Código Civil e na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, concedo minha expressa e inequívoca Autorização/Consentimento de uso de minha voz, com a garantia de anonimato, para a pesquisa intitulada " **IMPACTO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE BARCARENA E AS CONTRIBUIÇÕES DO CECAMPE NORTE**", por parte da aluna(o) de Mestrado Renata da Silva Barbosa, do Programa de Pós-graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba para os seguintes fins: uso na dissertação, para publicações em artigos científicos em periódicos, apresentações em eventos acadêmicos e científicos.

Por ser esta expressão da minha vontade, livre de qualquer constrangimento ou coação, autorizo o uso acima descrito, a título gratuito, estando ciente que não caberá em tempo algum, qualquer reclamação, indenização ou pagamento de valor pelo uso de minhas postagens no Facebook, assinando a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

**NOME COMPLETO:** Wagner Ferreira Pereira

**LOCAL:** Abaetetuba/PA

**DATA:** 28 de novembro de 2024



Documento assinado digitalmente  
WAGNER FERREIRA PEREIRA  
Data: 21/01/2025 18:11:39-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**ASSINATURA:** \_\_\_\_\_

Rua Manoel de Abreu SN - Mutirão – Abaetetuba – Pará  
Fone/Fax: (91) 3201-7083 – E-Mail: [ppgciti@ufpa.br](mailto:ppgciti@ufpa.br)

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ**