



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM
DEMANDAS POPULARES E DINÂMICAS REGIONAIS**

ELEN SHERY SILVA DUARTE

**PROGRAMA EDUCAÇÃO E FAMÍLIA EM ARAGUAÍNA-TO: UM ESTUDO
SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS**

Araguaína/TO
2024

ELEN SHERY SILVA DUARTE

**PROGRAMA EDUCAÇÃO E FAMÍLIA EM ARAGUAÍNA-TO: UM ESTUDO
SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire), da Universidade Federal do Norte Tocantins UFNT, do Campus de Araguaína, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Planejamento Urbano e Regional/Demografia.

Orientador: Profº. Drº. Luciano da Silva Guedes

Área: Demandas Populares e Dinâmicas Regionais
Linha de Pesquisa: Vulnerabilidade e Dinâmicas Regionais

Araguaína/TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- D812p Duarte, Elen Shery Silva.
Programa educação e família em Araguaína-TO: um estudo sobre políticas públicas federais. / Elen Shery Silva Duarte. – Araguaína, TO, 2024.
122 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, 2024.
Orientador: Luciano da Silva Guedes
1. Vulnerabilidade Socioeconômica. 2. Política Educacional. 3. Participação Familiar. 4. Programa Educação e Família (PEF). I. Título

CDD 711.4

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO


ELEN SHERY SILVA DUARTE

PROGRAMA EDUCAÇÃO E FAMÍLIA EM ARAGUAÍNA-TO: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire), da Universidade Federal do Norte Tocantins UFNT, do Campus de Araguaína, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Planejamento Urbano e Regional/Demografia.

Data da Aprovação: 13 de Dezembro de 2024


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 LUCIANO DA SILVA GUEDES
Data: 17/12/2024 13:12:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.º Dr.º Luciano da Silva Guedes (Orientador), UNFT

Documento assinado digitalmente
 MAURÍCIO FERREIRA MENDES
Data: 18/12/2024 16:21:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.º Dr.º Maurício Ferreira Mendes (Examinador Interno), UNFT

Documento assinado digitalmente
 DILSILENE MARIA AYRES DE SANTANA
Data: 20/12/2024 17:20:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Dilsilene Maria Ayres de Santana (Examinadora Externa): PPPGE/UFT

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, meu primeiro amor, que me concedeu oportunidades únicas e permitiu que eu pudesse sonhar e chegar até o mestrado. Foram momentos de angústia, dias de cobrança interna e exaustão, mas, sem dúvida, também de superação e felicidade.

Às minhas filhas, Cecília e Zoe Emanuelle, que foram meu alicerce nos dias bons e ruins, e, especialmente, a razão para eu continuar e nunca desistir.

Aos meus pais, Cirene Pereira da Silva e Natal de Jesus Dias Duarte, por serem pessoas incríveis em minha vida. Ao meu esposo Edinilson Ferreira, que tantas vezes me abraçou e disse: "Você consegue, vai dar tudo certo." Esses momentos de apoio foram preciosos, e sou profundamente grata.

Aos meus irmãos e irmãs, que sempre torcem pelo meu sucesso.

Ao meu orientador e professor Dr. Luciano da Silva Guedes, que, com paciência em meus momentos de ansiedade, trouxe serenidade. Ele sempre teve a delicadeza das respostas certas e me apoiou em todas as etapas do mestrado, compreendendo minhas dificuldades e ansiedades. Sua atenção, tratando-me como pessoa e não apenas como estudante, foi fundamental nos momentos difíceis desta jornada. Meus sinceros agradecimentos por seus ensinamentos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que, com seus ensinamentos, cursos e conversas informais, contribuíram com minha formação, especialmente aos professores João de Deus Leite, Lilyan Rosmery Luizaga, Maurício Ferreira Mendes e aos demais docentes do curso.

Aos meus colegas do PPGDire, pela companhia durante essa caminhada no mestrado. Agradeço aos professores da banca por aceitarem o convite para esta pesquisa e por suas valiosas contribuições, em especial à professora Dra. Dilsilene Maria Ayres de Santana, a quem tive a honra de ter como orientadora na graduação em Palmas e que agora me acompanha nesta fase tão importante.

Agradeço de coração aos colegas do curso, especialmente Agda, Paula, Islana e Roseane, por todo o apoio e pelas informações trocadas. Meu muito obrigada!

Aos meus familiares e amigos, que, direta ou indiretamente, me apoiaram nesta jornada instigante, cheia de desafios e realizações. Muito obrigada!

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a funcionalidade das políticas públicas no contexto educacional em Araguaína (TO), com foco nos alunos de escolas públicas. A pesquisa baseia-se na teoria socioespacial de Milton Santos (1926, 1977, 1988, 1993, 1998, 2006) para abordar questões de espaço e desigualdade e nas contribuições de Demerval Saviani (2007; 2011), Paulo Freire (2001) e José Carlos Libâneo (2012) no campo educacional. Para a análise de políticas públicas, aplicamos a estrutura teórica de Leonardo Secchi (2013), abordando aspectos de economicidade, eficiência, eficácia e equidade. Em relação à vulnerabilidade social e desigualdade socioespacial, seguimos estudos como os de Pacífico Filho et al. (2020), Guedes e Brito (2012), Silva (2016) e Simone Rocha da Rocha Pires Monteiro (2012). O estudo se concentra no Programa Educação e Família (PEF), instituído em 2021, e seu impacto na política educacional voltada para a participação familiar nas escolas. O objetivo foi investigar como o PEF, por meio dos Planos de Ação implementados em oito escolas públicas de ensino básico, contribui para a integração das famílias no cotidiano escolar e para o aprimoramento das condições educacionais dos alunos. Metodologicamente, optamos pelo materialismo histórico, conforme Feitosa, Moraes e Júnior (2022), e aplicamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) para interpretar entrevistas com famílias e equipes escolares, bem como dados secundários do Ideb de 2023. Os resultados mostram que a localização das escolas e o perfil socioeconômico dos alunos podem influenciar significativamente a participação familiar, com barreiras como falta de transporte e condições socioeconômicas precárias. Observamos que, apesar das iniciativas do PEF, sua eficácia é limitada sem políticas complementares que incluam apoio social e melhorias na infraestrutura escolar. Concluimos que o programa é uma ação relevante, mas insuficiente para assegurar o acesso pleno e a qualidade educacional, destacando a necessidade de medidas adicionais para maior impacto na permanência e no desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Socioeconômica, Política Educacional, Participação Familiar, Programa Educação e Família (PEF)

ABSTRACT

In this study, we investigate the functionality of public policies in the educational context of Araguaína (TO), focusing on public school students. The research draws on Milton Santos's socio-spatial theory (1926, 1977, 1988, 1993, 1998, 2006) to address issues of space and inequality, as well as the contributions of Demerval Saviani (2007; 2011), Paulo Freire (2001), and José Carlos Libâneo (2012) in the field of education. For the public policy analysis, we apply Leonardo Secchi theoretical framework (2013), addressing aspects of economy, efficiency, effectiveness, and equity. Regarding social vulnerability and socio-spatial inequality, we reference studies such as those by Pacífico Filho et al. (2020), Guedes and Brito (2012), Silva (2016), and Simone Rocha da Rocha Pires Monteiro (2012). The study centers on the Education and Family Program (PEF), established in 2021, and its impact on educational policy aimed at fostering family involvement in schools. The objective was to investigate how the PEF, through Action Plans implemented in eight public elementary schools, contributes to the integration of families into school life and enhances students' educational conditions. Methodologically, we adopt historical materialism as suggested by Feitosa, Moraes, and Júnior (2022) and apply Bardin (2016) content analysis to interpret interviews with families and school staff, as well as secondary data from the 2023 Ideb. Findings indicate that the location of schools and the socioeconomic profile of students significantly influence family participation, with barriers such as lack of transportation and economic hardship. We observe that despite the initiatives of the PEF, its effectiveness is limited without complementary policies, including social support and improved school infrastructure. We conclude that the program is a relevant initiative but insufficient to ensure full access and educational quality, highlighting the need for additional measures to increase its impact on student retention and development.

Keywords: Socioeconomic Vulnerability, Educational Policy, Family Participation, Education and Family Program (PEF)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxo do Programa PDDE Educação e Família.....	39
Figura 2 - Mapa de Localização do Estado e Região do Tocantins.....	60
Figura 3- Repasses de Investimentos Educacionais.....	62
Figura 4 - Mapa da Distribuição espacial das Escolas Municipais do PEF/2022.....	64
Figura 5 - Ciclo de Avaliação do Programa Educação e Família.....	74
Figura 6 - Fluxo de Organização dos Planos e Ações Estratégicas.....	76
Figura 7 - Fotos dos Planos de Ação.....	85
Figura 8 - Avaliação Semântica do Programa Educação e Família	87
Figura 9 - Análise Fatorial Lexical	104

LISTA DE QUADRO

Quadro - 1 Escolas Sediadas pelo Programa Educação e Família 2022 /2023.....	66
Quadro – 2 Panorama da Infraestrutura Escolares	77
Quadro - 3 Promoção de Ações das Escolas.....	78
Quadro - 4 Reflexos sobre o Programa Educação e Família: Famílias e Gestores.....	90
Quadro - 5 Percepções dos Gestores sobre o Entorno Geográfico Escolar.....	101

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico - 1 Tipos de Ações nas Escolas	80
Gráfico - 2 Participação das Famílias	80
Gráfico - 3 Participação das famílias de acordo com o Tema	81
Gráfico – 4 Participação nas Atividades escolares e Reuniões	82
Gráfico – 5 Espaços de Convivência Escolar	83
Gráfico - 6 Evolução do Ideb	94
Gráfico - 7 Evolução do Ideb do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais	95
Gráfico - 8 Evolução do Ideb 2023/2024 em Relação aos Níveis de Aprovação	97
Gráfico - 9 Evolução do Ideb 2023/2024 resultados da Prova Saeb	97

LISTA DE TABELAS

Tabela - 1 Intervalo de números de Alunos e Repasses	45
Tabela - 2 Nível Socioeconômico Familiar	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEF	Programa Educação e Família
PROEC	Programa Educação e Comunidade
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
SEMED	Secretaria de Educação Municipal de Araguaína
SEB	Secretaria da Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	24
2.1 Análise Conceitual: Distinção Entre Políticas e Políticas Públicas Educacionais	24
2.2 Políticas Públicas Educacionais no Brasil	29
2.3 Programa Educação e Família: Uma Política Pública para o Fortalecimento Escolar e Familiar	38
2.4 Reprodução das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Uma Resposta à Era da Globalização e do Capitalismo	50
3.0 METODOLOGIA	59
3.1 Caracterização da Espacialização e Temporalidade da Pesquisa	59
3.2 Procedimentos de Coleta de dados qualitativos e quantitativos	67
4.0 RESULTADOS E REFLEXOS SOBRE O PROGRAMA EDUCAÇÃO E FAMÍLIA	76
4.1 Descrição das Características das Escolas e dos Planos de Ação desenvolvidos	77
4.1.1 Análise dos Planos de Ação das Escolas	79
4.2 Impacto do Programa Educação em Três Áreas-Chave: Famílias, Gestão Escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	87
4.2.1 Perfil Socioeconômico dos Alunos e das famílias	99
4.2.2 Desigualdades Socioespaciais e Impacto da Urbanização na Cidade de Araguaína à Luz de Milton Santos	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	109
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Os ambientes de aprendizagem são locais de transformação contínua, promovendo uma ampliação cognitiva que se desenvolve a partir de contextos geográficos, históricos, sociais e políticos. Refletir sobre a educação implica compreendê-la como um processo dinâmico e em constante transformação. É importante destacar que essas mudanças não acontecem de maneira aleatória no contexto escolar, sendo imprescindível a implementação de políticas públicas que sustentem e fortaleçam toda a trajetória no campo educacional.

Segundo Santana (2019), o progresso na inscrição legal do direito à educação e na garantia de acesso à educação além do nível primário foi alcançado graças a lutas por uma concepção democrática de sociedade. Essa concepção defende a igualdade de oportunidades e a igualdade de condições sociais, dentro dos limites das condições materiais de reprodução da sociedade.

Essas lutas ressaltam a necessidade de investimentos educacionais direcionados que promovam o crescimento educacional no país, não apenas em âmbito federal, mas também em nível municipal e estadual. Assim, a implementação de políticas públicas voltadas para a educação deve considerar as particularidades de cada país, estado, cidade e instituição, garantindo que suas ações sejam projetadas para atender às características e necessidades específicas de cada contexto.

Considerando a importância desse aspecto, destaca-se a cidade de Araguaína/TO como parte integrante do nosso recorte espacial para compreender essa oferta e diversidade de políticas públicas educacionais. Araguaína integra a região norte do estado do Tocantins, que possui uma área territorial de 277.423,627 km². De acordo com o censo do IBGE no ano de 2022, a população do estado era de 1.511.460 habitantes. Especificamente em Araguaína, a população registrada em 2022 foi de 171.301 habitantes.

Araguaína é uma cidade de médio porte, cuja singularidade e características distintas propõem-se a ser estudadas. De acordo com Pacífico Filho et al. (2020), o conceito de cidades médias também pode ser compreendido a partir da definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que classifica essas cidades como aquelas com uma população entre 100 e 500 mil habitantes. O autor, no entanto, amplia essa definição, propondo que uma cidade média se caracteriza pelo equilíbrio entre o potencial de expansão educacional e uma economia dinâmica, além de possuir a

capacidade de atuar como um híbrido que reúne características tanto de uma metrópole quanto de uma cidade pequena dentro de um mesmo corpo social.

No que diz respeito às características socioeconômicas do município de Araguaína, Guedes e Brito (2012) apontam um certo grau de atratividade em diversas atividades, abrangendo não apenas o ramo industrial e de transporte, mas também a educação, resposta dada pela posição geográfica da cidade junto às margens da BR 153.

Embora Araguaína possua diversas características singulares, ela não está isenta de desigualdades em sua conjuntura, o que acentua a disparidade na oferta de políticas públicas de maneira igualitária para toda a população. Isso resulta em uma distorção no crescimento que, apesar de ampliado, não esconde suas diferenças. Silva (2016) destaca que Araguaína apresenta características de urbanização periférica devido ao rápido e contraditório crescimento econômico e demográfico, atraindo investimentos públicos e privados que geram riqueza, mas também concentram desigualdades socioespaciais.

A lógica de mercado, apoiada pelo Estado, provê melhor infraestrutura para funções econômicas desenvolvidas, enquanto oferece apenas infraestrutura mínima para a população. As desigualdades sociais, inerentes ao modo de produção capitalista, tornam-se mais visíveis nas cidades pelas diferentes formas de uso e acesso ao solo urbano pelas classes sociais (Silva, 2016). Entretanto, para compreender as políticas públicas educacionais em uma cidade média como Araguaína, caracterizada por desigualdades sociais, é necessário analisar os dados específicos do contexto local.

Conforme o IBGE (2023), o estado do Tocantins registrou um total de 1.217 escolas de ensino fundamental e 368 escolas de ensino médio. No mesmo ano, o número de matrículas atingiu 222.404 no ensino fundamental e 66.103 no ensino médio, demonstrando a abrangência do sistema educacional no estado.

Especificamente no município de Araguaína, o cenário educacional também reflete essa amplitude, com 121 escolas no total, das quais 97 são de ensino fundamental e 24 de ensino médio. As matrículas em Araguaína somaram 25.686 no ensino fundamental e 7.810 no ensino médio, totalizando 33.496 alunos matriculados, conforme os dados do Censo de 2023, realizado pelo IBGE.

Sendo assim, o cenário educacional de Araguaína revela, assim como em muitos outros municípios, uma demanda crescente que exige uma estrutura adequada para garantir que todos os alunos recebam uma educação de qualidade. Nesse contexto, o papel do Ministério da Educação (MEC) torna-se crucial, pois é o órgão responsável por

implementar e fiscalizar políticas educacionais que acompanhem o crescimento das matrículas e o desenvolvimento das escolas.

Desde a Medida Provisória nº 1.799-1, de 21 de janeiro de 1999, o Ministério da Educação (MEC) foi oficialmente reconhecido como um órgão do governo federal encarregado de executar e fiscalizar as políticas públicas de educação no Brasil. Com essa consolidação, surgiram diversas derivações e incorporações de políticas educacionais, cada uma com funções e responsabilidades administrativas específicas, voltadas para sua implementação em todas as escolas do país.

Uma das ações do MEC foi a criação do Programa Educação e Família (PEF) em 2021, que se destaca como foco deste estudo. O PEF foi instituído pelo Ministério da Educação, especificamente por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), conforme estabelecido na Portaria nº 571, datada de 2 de agosto de 2021. No entanto, é importante reconhecer que existem outras ações governamentais que antecederam a implementação do PEF em 2021, assim como a aplicação de políticas educacionais anteriores.

Assim, destaca-se que essa lacuna será abordada com maior profundidade no capítulo intitulado “O Percurso das Políticas Públicas Educacionais no Brasil”. Essa análise permitirá entender melhor as mudanças e implementações nas políticas educacionais e como elas impactam as práticas pedagógicas nas escolas.

O Programa Educação e Família está relacionado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), regulado pela Resolução nº 15 de 2021, que visa fornecer assistência financeira direta às escolas. Com o suporte do PDDE Interativo, uma ferramenta que apoia a gestão escolar, é possível cadastrar as ações dos programas do governo federal, incluindo o Programa Educação e Família. Essa conexão facilita o acesso a recursos financeiros, assegurando uma destinação eficiente dos mesmos, conforme as diretrizes do PDDE. Essa estrutura normativa permite a implementação de iniciativas que promovem a integração entre a escola e a gestão financeira educacional.

Diante dessa premissa, é importante destacar que o lançamento do projeto ocorreu durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, que esteve à frente do Brasil de janeiro de 2019 a dezembro de 2022. Segundo o ex-presidente, o programa foi concebido como uma resposta aos desafios evidenciados pela pandemia de 2021, destacando, entre essas evidências, a necessidade de fortalecer a conexão entre as famílias e a escola.

No entanto, como destaca Segalovich (2020), a postura do governo Bolsonaro foi marcada por críticas ao feminismo, à homossexualidade e à democracia liberal, bem como por ataques à legitimidade da oposição e aos principais veículos de comunicação. Essa

atitude reflete a insatisfação de segmentos religiosos e conservadores diante da expansão dos direitos humanos, especialmente no que diz respeito ao conceito jurídico de família e à questão da corrupção no país. Dessa forma, a ideologia do governo foi fortemente influenciada por valores conservadores que, em muitos casos, prevaleceram sobre a implementação de políticas educacionais.

Neste contexto, Costa (2021) destaca que o slogan "Deus, pátria e família" da campanha de Jair Messias Bolsonaro reforçou uma visão de família baseada em valores morais tradicionais. Os conceitos de família, religião e até de Deus são, no entanto, dinâmicos e variam conforme as práticas sociais. Cruz (2024) complementa, observando que, entre 2016 e 2022, o slogan tornou-se um símbolo do bolsonarismo, utilizado por grupos reacionários para promover interesses contrários a temas como aborto e casamento entre pessoas do mesmo sexo, apresentando-os como ameaças aos valores da família cristã e reforçando uma narrativa de resistência às pautas progressistas.

Dessa forma, o Programa Educação e Família, implementado pelo governo, reflete convicções e princípios políticos marcado pelas influências ideológicas presentes em sua concepção. No entanto, este trabalho não se concentrará em discussões aprofundadas sobre as representações ideológicas ou na definição conceitual de "família". O foco será direcionado à análise dos objetivos do projeto no contexto educacional, enfatizando como os Planos de Ação são organizados para atender às propostas das atividades escolares em cada escola do município de Araguaína.

Sendo assim, retoma-se o objetivo principal apresentado nos documentos norteadores, incluindo a Resolução nº 15 e a Portaria nº 571, além dos guias das escolas e das secretarias. Esses documentos ressaltam que o Programa Educação e Família visa promover e fortalecer a participação da família na vida escolar do estudante e na construção de seu projeto de vida, especialmente no âmbito das escolas públicas de educação básica.

A concretização desse objetivo está diretamente relacionada à elaboração de Planos de Ação desenvolvidos nas escolas, os quais estabelecem atividades, metas e prazos para a execução de oficinas, cursos e palestras, entre outras ações (Brasil, 2022). Essa articulação tem como objetivo garantir que a participação familiar seja efetiva, promovendo resultados positivos no processo educativo.

Embora a relação entre família e escola ainda necessite de ampla discussão, especialmente em relação à adesão a projetos que buscam direitos institucionais, é fundamental que essa efetivação vá além das leis e se concretize na sociedade. Isso pode

ser observado por meio de movimentos e ações de políticas públicas que promovam reflexões sobre como essa colaboração impacta a vida do aluno e da comunidade. Conforme Brasil (2022), a interação entre família e escola evolui ao longo da trajetória educacional do estudante. À medida que o aluno avança em seu desenvolvimento, o envolvimento familiar gradualmente confere mais confiança e responsabilidade, acompanhando seu amadurecimento.

Contudo para que uma escola participe do Programa PDDE Educação e Família, ela deve atender a requisitos técnicos e estratégicos estabelecidos no Art. 3º da Resolução nº 15, de setembro de 2021. Esses requisitos incluem: pertencer a um sistema de ensino estadual, distrital ou municipal; estar ativa e ter matrículas na etapa do ensino fundamental da educação básica, conforme declarado no Censo Escolar; possuir um Conselho Escolar; apresentar níveis 3, 4, 5 ou 6 no indicador de complexidade de gestão escolar.

Esses níveis são subdivididos em variáveis como: (a) porte, (b) etapas, (c) complexidade dessas etapas e (d) turnos. Em síntese, quanto maior o número de matrículas, modalidades de ensino oferecidas, turnos disponíveis e quantidade de alunos fora da faixa etária recomendada, maior será o indicador de complexidade da gestão escolar. Isso também influencia a classificação em níveis de 1 a 4 no indicador de nível socioeconômico (Brasil, 2022). A explicação detalhada desses níveis e indicadores será abordada na seção intitulada “Programa Educação e Família: Uma Política Pública para o Fortalecimento Escolar e Familiar”.

Diante do contexto do Programa Educação e Família (PEF) e seus critérios de adesão, especialmente em relação aos indicadores socioeconômicos e à complexidade de gestão, o PEF se configura como um arranjo socioespacial nas escolas. De acordo com Santos (1977), o termo "arranjo" refere-se à organização dos modos de produção e suas interações no espaço, influenciando o desenvolvimento de cada localidade. Esse arranjo vai além dos aspectos econômicos, envolvendo elementos sociais, culturais e políticos que moldam a organização local e suas conexões com a ordem internacional.

Seus efeitos estão relacionados a formações, agrupamentos e combinações de fatores específicos, como desigualdades socioespaciais, situações de vulnerabilidade social, entre outras relações. Para Silva (2016) As desigualdades socioespaciais “podem ser expressas por meio dos problemas urbanos da cidade, ou em outras perspectivas analíticas, também, podem ser percebidas como precária qualidade de vida, pobreza e exclusão social” (Silva, 2016, p. 45).

Portanto, as influências do ambiente externo se refletem na formação íntima dos indivíduos. Deste modo, a escola é dinâmica em sua estrutura, porém “essa diversidade social frequentemente é alvo de comparações, desigualdades e preconceitos, e a escola, sendo parte da sociedade, sofre reflexos dessas desigualdades”. (Giacomet, 2016, p.8).

Esses reflexos se manifestam por meio de uma série de fatores, vivenciados pelas famílias e refletidos no sistema de ensino, particularmente no processo de aprendizagem dos alunos. O governo federal identifica essas vulnerabilidades por meio de indicadores educacionais e sociais e, em resposta, implementa ações e investimentos públicos, conhecidos como políticas públicas na área da educação.

Para compreender melhor o conceito de "vulnerabilidade" neste estudo, foi adotado a definição de Monteiro (2012), que a descreve como uma "relação dialética entre o externo e o interno". O "externo" refere-se ao contexto de referência, enquanto o "interno" abrange as características individuais, grupais ou comunitárias. Neste trabalho, o foco recai sobre os recursos internos, que, conforme Monteiro, são subdivididos em quatro tipos de ativos: físico, financeiro, humano e social. Os ativos físicos referem-se às condições de vida, como moradia e acesso a bens duráveis; os ativos financeiros, aos instrumentos de crédito formais e informais, como poupança e cartões; os ativos humanos, à força de trabalho, educação e saúde; e os ativos sociais, às redes de confiança e reciprocidade. Esses ativos são essenciais para entender como o PEF é direcionado a famílias e escolas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ajustando-se aos seus perfis.

Em face do exposto, é importante salientar que a educação é primordial para o desenvolvimento do ser humano, e que garante uma potencialização em suas relações/participações na sociedade. É preciso considerar “o espaço como uma instância da sociedade, ao mesmo título da instância econômica e a instância cultural-ideológica. [...] a economia está no espaço, assim como o espaço está na economia. O mesmo se dá com o político institucional e com o cultural [...] isso quer dizer que a essência do espaço é social (Santos, 1926, p.4).

A concepção e a ideia de "espaço" desempenham um papel central neste estudo, pois estão diretamente vinculadas à interconexão entre a oferta de políticas públicas, a escola, a família e as desigualdades socioespaciais. Para uma compreensão abrangente desse conceito, foi adotada a perspectiva teórica de Milton Santos (1926, 1977, 1988, 1993, 1998, 2006), cujas contribuições serão aprofundadas ao longo deste trabalho.

O enfoque na noção de espaço permitirá uma análise aprofundada das relações entre os diversos elementos envolvidos, proporcionando uma compreensão mais abrangente e contextualizada das questões educacionais e sociais abordadas.

Nesse sentido, ao analisar as dimensões físicas e os contextos de produção de identidades e formação histórica no ambiente escolar, compreende-se a escola como um espaço de construção social que, inevitavelmente, incorpora dimensões políticas. Carvalho (2012) argumenta que a produção de identidades está profundamente vinculada ao ambiente escolar, pois este atua como um cenário essencial na formação dos sujeitos. Corroborando essa perspectiva, Souza e Souza (2014) destacam que os espaços escolares são resultados de construções humanas ao longo da história, refletindo as dinâmicas e relações sociais que os moldam.

Segundo Santos (1926), ao analisarmos um espaço, se nos limitamos a considerar apenas seus elementos ou suas classes, não vamos além do domínio da abstração. É a relação entre esses elementos que nos permite conhecê-los e defini-los; fatos isolados permanecem como abstrações, e são as interconexões que conferem concretude ao espaço.

Nesse sentido, Sousa e Sousa (2014) argumentam que, ao considerarmos a escola como um local privilegiado para a infância, devemos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares. É fundamental refletir sobre as condições desses ambientes para que os usuários possam se apropriar e vivenciar o espaço, transformando-o em um lugar significativo. Assim, a escola deve despertar o gosto pelo saber e permitir que as crianças experimentem sua infância em conjunto com seus pares.

Deste modo, esta pesquisa examina as relações entre os ambientes educacionais e as contribuições proporcionadas por programas de investimento em políticas públicas voltados para esses espaços. Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer o papel fundamental da família, que, ao participar ativamente, contribui diretamente para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Mello (2024) enfatiza que essa participação pode se manifestar em diferentes contextos e de várias maneiras: através da colaboração de familiares, do voluntariado nas comunidades locais, de outras instituições e das universidades que apoiam a escola educacionalmente ou se envolvem em atividades de formação. Além disso, essa participação é importante em momentos de idealização e concretização de sonhos e planos que visem o desenvolvimento de todos.

No espaço educativo, observa-se que os laços familiares desempenham um papel fundamental na promoção de movimentos concretos de desenvolvimento para o aluno.

Nesse sentido, Rosa, Magalhães e Silveira (2024) destacam que a família é a primeira fonte de socialização do indivíduo. É por meio dela que se transmite o capital cultural, abrangendo desde o ensino da língua materna até as regras de convivência em grupo e a educação informal. Assim, a interação familiar é reconhecida como um elemento importante para a formação integral do estudante, reforçando as conexões entre a escola e a família no processo educacional.

Dito isto, a escolha do tema fundamenta-se em dois aspectos principais. O primeiro é a motivação pessoal, derivada da minha experiência como professora na rede municipal de ensino de Araguaína, onde vivenciei de perto as situações enfrentadas no ambiente escolar. Durante minha atuação, observei que as relações entre as famílias e a escola desempenham um papel essencial na vida escolar dos alunos, destacando a necessidade de um entendimento mais profundo sobre a participação efetiva das famílias no processo educacional das crianças.

A participação familiar mencionada refere-se à contribuição essencial para o desenvolvimento do aluno, refletida em atitudes como acompanhar a realização das tarefas, autorizar o acompanhamento por profissionais como psicologia escolar, fonoaudiologia, psicopedagogia e serviço social, justificar eventuais faltas e incentivar momentos dedicados às atividades escolares. Essa interação também é relevante para a formação de um ambiente educativo que valoriza as relações, promovendo tanto o aprendizado quanto o bem-estar do aluno.

Deste modo, a participação em eventos, projetos e o estabelecimento de um diálogo contínuo com os professores são práticas que ajudam a identificar e superar os desafios enfrentados pelo aluno, mostrando-se fundamentais para o seu desenvolvimento educacional. O segundo aspecto refere-se à necessidade de aprofundar os estudos já realizados sobre o tema, visando compreender melhor a importância da participação familiar na trajetória educacional e o papel transformador que as crianças desempenham em seu contexto social.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como seu objetivo geral analisar o Programa “Educação e Família”, com foco nos Planos de Ação desenvolvidos em oito escolas públicas de educação básica na cidade de Araguaína (TO). Além disso, buscou-se compreender as desigualdades socioespaciais, as situações de vulnerabilidade e a relação entre escola e família, por meio da implementação de políticas públicas direcionadas à educação.

Para alcançar este objetivo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: a) investigar a relação entre a localização espacial das escolas pesquisadas e o perfil socioeconômico dos alunos como um fator relevante nos índices educacionais alcançados. b) avaliar o Programa Educação e Família com base nos critérios de economicidade, eficiência, eficácia e equidade. c) analisar as três etapas dos planos de ações de implementação do projeto "Educação e Família", a fim de demonstrar a importância da relação entre escola e família como um elemento fundamental para o processo de aprendizagem.

Quanto à metodologia de pesquisa, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, que permite integrar descrições quantitativas e qualitativas, além de acumular informações detalhadas por meio da observação participante. Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido com base em uma pesquisa de campo, alinhando-se aos estudos de avaliação de políticas públicas. Trata-se de um estudo com caráter exploratório-descritivo, cujo objetivo principal é descrever de maneira abrangente determinado fenômeno. Conseqüentemente, os procedimentos de amostragem adotados são flexíveis, conforme destacado por Lakatos e Marconi (2003, p. 183).

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia foi estruturada da seguinte forma: iniciou-se com a coleta de dados documentais nas escolas selecionadas, abrangendo cadastros escolares, relatórios, censo escolar e entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram realizadas com representantes das escolas participantes do programa Educação e Família, com a gestão responsável e com as famílias dos alunos envolvidos nas ações promovidas por essa política pública.

O método utilizado foi fundamentado no materialismo histórico, que visa facilitar a compreensão, descrição e interpretação das relações históricas. O materialismo histórico-dialético, como método, proporciona melhores condições de visibilidade do fenômeno estudado e da totalidade que o cerca (Feitosa, Moraes e Júnior, 2022). Esse enfoque nos auxilia a identificar as ideias de formação social presentes na pesquisa. Conforme destaca Saviani (2011, p. 76), trata-se da “compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.”

Posteriormente, realizou-se a análise dos dados empregando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), por meio da qual foi estabelecido as categorias de análise utilizadas na pesquisa. Os resultados parciais e os procedimentos metodológicos serão detalhados de forma aprofundada na seção “Metodologia”.

Em vista da seletividade das escolas para participação no Programa Educação e Família (PEF) e da destinação específica de verbas pelo programa, foram elaborados os seguintes questionamentos: os recursos financeiros destinados às escolas públicas de educação básica são suficientes para a cobertura das despesas de custeio previstas no “Plano de Ação” elaboradas pelas escolas beneficiadas pelo Programa Educação e Família? A participação da família na vida escolar do estudante na escola pública de educação básica têm relação com o perfil socioeconômico do aluno e a localização geográfica da escola?

Partindo da hipótese de que diferentes níveis socioeconômicos e a localização geográfica se manifestam por meio da vulnerabilidade das famílias e da distribuição da desigualdade socioespacial na urbanização de uma região, torna-se evidente que as disparidades de recursos financeiros entre as famílias e a infraestrutura das moradias podem limitar a participação dos responsáveis dos alunos na vida escolar. Esse fator, por sua vez, tem o potencial de impactar negativamente o desenvolvimento estudantil, gerando uma instabilidade cumulativa na vida desses alunos, refletida por meio de indicadores de qualidade educacional.

A fundamentação teórica está organizada em dois blocos de discussão. O bloco I apresenta uma análise de autores fundamentais para a compreensão da educação, das políticas públicas educacionais e dos indicadores de ensino, como Demerval Saviani (2007; 2011), Paulo Freire (2001), José Carlos Libâneo (2012) e Leonardo Secchi (2013). Já o bloco II foca na compreensão espacial, abordando temas como a área urbana de Araguaína, desigualdade socioespacial e vulnerabilidade social, com base em autores como Pacífico Filho et al. (2020), Guedes e Brito (2012), Silva (2016) e Simone Rocha da Rocha Pires Monteiro (2012), entre outros. Destacam-se, ainda, a perspectiva teórica espacial desenvolvida por Milton Santos (1926) e a análise dos espaços físicos escolares e da formação das identidades em relação a esses espaços, segundo Souza e Souza (2014) e Carvalho (2012).

O texto está organizado em três capítulos. Inicialmente, aborda, portanto, a distinção entre políticas e políticas públicas educacionais, com uma análise dessas políticas no Brasil. Nessa seção, o Programa "Educação e Família" é examinado como uma política pública voltada para fortalecer a relação entre escola e família, em um diálogo crítico sobre as políticas educacionais brasileiras no contexto da globalização e do capitalismo.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia da pesquisa, detalhando a caracterização do estudo e os procedimentos de coleta de dados utilizados. O terceiro

capítulo traz a análise dos resultados, com foco nos Planos de Ação e Impactos do Programa "Educação e Família" nas oito escolas municipais de Araguaína. Também são discutidos o perfil socioeconômico dos alunos e famílias, as desigualdades socioespaciais, e o impacto da urbanização em Araguaína. O texto se encerra com as considerações finais, referências e anexos.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O percurso das políticas públicas educacionais no Brasil é marcado por um debate constante, voltado para a defesa e garantia dos direitos da população. Essas políticas impactam diretamente a vida das pessoas, exigindo uma abordagem educativa para compreender seu desenvolvimento em diferentes fases e segmentos da sociedade. Dado o caráter multifacetado do termo "política" e a diversidade de suas aplicações, torna-se essencial aprofundar a compreensão desse conceito. Nesse sentido, propõe-se uma reflexão sobre as Políticas Públicas Educacionais no Brasil e seu percurso histórico, analisando as mudanças e os impactos gerados ao longo do tempo.

1.1 Análise Conceitual: Distinção entre Políticas e Políticas Públicas Educacionais

Ao explorar a palavra "política", retoma-se a Secchi (2013), que destaca que a expressão pode ter duas conotações principais, diferenciadas pelas comunidades de países de língua inglesa, que empregam os termos "politics" e "policy". Sobressaindo por sua vez, o sentido que refere-se a "politics", envolvendo atividades e competições políticas partidárias de governo. Essa perspectiva difere da expressão "policy" em inglês, que é mais concreta e relaciona-se com orientações para decisão e ação em organizações públicas, privadas e do terceiro setor (Secchi, 2013).

O termo "política" pode ter significados amplos. Segundo o Dicionário Aurélio, está relacionado a três principais ramificações: a arte ou ciência de governar; a arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados, também conhecida como ciência política; e a orientação ou método político.

No entanto, o significado que nos interessa emerge da expressão "política pública" (public policy) e está associado a palavra "policy". Políticas públicas tratam tanto do conteúdo concreto quanto do simbólico das decisões políticas, bem como do processo de construção e implementação dessas decisões (Secchi, 2013).

A respeito das ofertas de políticas públicas, considerou-se a perspectiva de Oliveira (2010), que destaca que o governo adota ações consideradas necessárias ou essenciais como políticas públicas de base distributiva. E que, a definição de política pública está fundamentada na abrangência de todas as ações que o governo realiza ou deixa de realizar, enfatizando que "as políticas públicas educacionais se referem especificamente a tudo o que um governo faz ou deixa de fazer na área da educação" (Oliveira, 2010, p. 5).

A concepção entre as políticas públicas e políticas educacionais é relevante para compreender a especificidade das estratégias governamentais em cada área, especialmente na educação. Oliveira (2010) destaca que o debate sobre políticas públicas tem crescido nas últimas décadas, impulsionado pelo avanço da democracia global e pela diversidade de arranjos institucionais governamentais, tornando-se essencial para assegurar a governabilidade.

A inserção de políticas públicas é parte de um processo democrático, associado a lutas que buscam atender às necessidades da população. No entanto, seu desenvolvimento e conclusão devem garantir a participação ativa da sociedade e o direito à fiscalização dessas políticas. Diante disso, à medida que as políticas públicas expandem sua estrutura, torna-se cada vez mais evidente a importância de considerar as particularidades de cada contexto nacional.

Oliveira (2010) destaca que a distinção entre política pública e política, de maneira geral, reside no fato de que a política é praticada tanto pelo governo quanto pela sociedade civil. Por outro lado, a política pública é uma condição exclusiva do Estado, independentemente do governo, e abrange todas as suas fases, como formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

Deste modo, percebe-se que a formulação de políticas públicas é o resultado de estudos detalhados e conquistas legislativas, com o objetivo de atender às demandas da população. Esse processo dinâmico busca criar soluções para os desafios em diversos setores, refletindo o papel do governo em responder às necessidades públicas.

Secchi (2013) destaca 1951 como um marco no estabelecimento dos estudos de políticas públicas, sugerindo que a ciência política pode funcionar como uma ferramenta diagnóstica e terapêutica para questões públicas, de forma semelhante ao papel da medicina em tratar problemas orgânicos e da engenharia em resolver desafios técnicos.

Embora essa analogia aponte o potencial da ciência política em oferecer respostas e soluções para problemas sociais, governamentais e políticos, contribuindo para enfrentar os desafios no âmbito das questões públicas. Essas ideias estão interligadas a uma proposta de desenvolvimento que vai além da simples resolução de problemáticas sociais. Elas representam um mecanismo que aproxima o país de um governo em constante transformação estrutural, adaptando-se às novas demandas que surgem.

Segundo Santos (1926), é fundamental compreender que, em uma totalidade social, o coletivo está sempre em transformação e que essas mudanças devem ser expressas de maneira concreta. Os elementos geográficos, sejam novos ou antigos, assumem novas

funções à medida que as transformações na totalidade criam uma nova organização espacial.

Dessa forma, conforme aponta Santos (1926), "em qualquer ponto do tempo, o modo de funcionamento da estrutura social atribui determinados valores a formas" (p. 48). Essa reflexão evidencia a evolução do pensamento que resultou na concepção do ideal de desenvolvimento, demandando a formulação do termo "políticas públicas" e seus desdobramentos conceituais e operacionais.

Sendo assim, atribuir à associação ao termo "política pública" e "política educacional" demonstra uma função prática ligada às decisões que afetam a população, estabelecendo uma conexão relevante com a governança e ao próprio desenvolvimento. Isso conduz à implementação de ações com o propósito de transformar o poder abstrato contido na palavra "política" em medidas concretas e públicas.

Souza (2016) ressalta que o debate sobre políticas educacionais e os conflitos subjacentes oferece uma oportunidade valiosa para avaliar a eficácia das ações e os impactos das políticas educacionais, revelando sua intrínseca ligação com a disputa pelo poder. Nesse sentido, o autor acrescenta que:

Então, governar (o país, a cidade ou a escola), que é uma ação política, implica em buscar manter-se no poder, pois mesmo para continuar governando e, assim, continuar atuando na política, tal poder é preciso. Esta dominação, que para Weber é uma forma especial de poder (legitimado/reconhecido), é conduzida com o intuito de primeiramente manter, para depois ampliar, o poder" (Souza, 2016, p. 77).

É crucial destacar o vínculo conceitual entre política pública e política educacional, evidenciado pelo diálogo reflexivo sobre suas demandas subjacentes. Essa conexão ressalta a importância de entender como as decisões políticas impactam o desenvolvimento educacional e, por conseguinte, a estrutura social como um todo.

Segundo Secchi (2013), compreender o conceito de política pública muitas vezes se dá através de exemplos, nos quais uma variedade de instrumentos é utilizada para transformar diretrizes em ações concretas. Pelo qual o autor acrescenta que:

Essas políticas podem se manifestar de diversas formas, como programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, pronunciamentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações entre uma rede de atores, gastos públicos diretos, contratos formais e informais, entre outros (Secchi, 2013, p. 09).

Observa-se a complexidade da construção da palavra em sua profundidade e na diversidade de manifestação das ações de maneira concreta, pois envolve uma organização que abrange diversos segmentos, incluindo o humano. Essa interseção destaca a importância de compreender não apenas o âmbito geral das políticas públicas, mas também como essas políticas são moldadas em resposta às necessidades e contextos particulares de setores específicos, como o educacional.

Heinedemann e Salm (2010) afirmam que a definição de política pública inclui a compreensão da política pública como uma teoria política ou como um conhecimento sobre fenômenos relacionados à regulamentação e ao controle da vida social. Isso abrange também o ordenamento, a organização e a administração das jurisdições político-administrativas em nações, estados, municípios ou distritos especializados.

Essa regulamentação e organização permeiam o cerne das discussões, tanto na esfera ampla das políticas públicas quanto na específica área da política educacional. Os objetos de estudo que contemplam a análise da política educacional, segundo Souza (2016), englobam diversos temas, tais como:

A constituição da agenda política, a relação entre setor público e privado na educação, avaliação educacional, direito à educação, financiamento da educação, gestão escolar (com enfoque em municipalização, sistemas de ensino e gestão democrática), história política da educação, legislação educacional, levantamentos da produção acadêmica, planejamento (tanto escolar quanto educacional, incluindo PNE, PDE e planejamento participativo), políticas ou programas específicos (como Bolsa Família e formação de professores), políticas direcionadas a diferentes etapas ou modalidades de ensino, além de reflexões teóricas no campo das políticas educacionais, reformas educacionais, trabalho docente. (Souza, 2016, p. 82)

Esses tópicos abrangem um aspecto amplo e relevante para a compreensão e análise das dinâmicas educacionais no contexto das políticas públicas, demonstrando semelhança na abordagem em relação à análise de outras políticas públicas de forma geral. Contudo, Oliveira (2010) destaca que, etimologicamente, a política pública está relacionada à participação do povo nas decisões da cidade e do território. Ao longo da história, essa participação assumiu diferentes formas, variando no tempo e no local, merecendo destaque para um elemento que sempre desempenhou papel fundamental no desenvolvimento da política pública: o Estado.

De acordo com a definição do Dicionário Aurélio (2024), o Estado é uma entidade que exerce poder supremo para governar uma população em uma área territorial específica, cujos componentes essenciais incluem autoridade, cidadãos, território, administração e leis. O governo, por sua vez, é a estrutura encarregada da gestão e execução das ações públicas.

Deste modo, o Estado assume o papel de principal agente no controle dos recursos e na condução das políticas públicas educacionais, ressaltando sua posição preponderante e sua relevância central nesse processo.

Assim, a implementação das políticas públicas fica atrelada aos recursos públicos, conferindo ao Estado uma posição de destaque na condução das políticas públicas no país. No contexto brasileiro, o Estado se consolida como o principal agente na formulação e execução das políticas públicas, dada sua posição central reforçada pelo monopólio do uso da força nos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário (Garcia, 2020).

A implementação de uma política pública pelo Estado implica na proposição de exercer "também a arte de governar e realizar o bem público [...] é entendida como ações, práticas, diretrizes políticas, fundamentadas em leis e empreendidas como funções de estado por um governo" (Heinedemann; Salm, 2010, p.29). Dessa forma, a política pública direcionada ao sistema de ensino, assim como outras políticas, abrange uma variedade de setores e públicos, cada um desempenhando seu papel.

Souza (2016) aponta que há uma percepção equivocada em relação à política educacional, que muitas vezes é vista como uma solução isolada para problemas no campo da educação, sem a devida conexão ou articulação com outras áreas políticas. Essa visão restrita pode levar a conclusões extremas nas pesquisas, sugerindo tanto a completa incapacidade da educação em abordar questões mais amplas quanto a crença de que ela possui um poder absoluto e redentor.

No entanto, as políticas educacionais exercem um papel significativo, alinhando-se às decisões governamentais que influenciam o ambiente escolar, considerado um espaço crucial para o ensino e a aprendizagem (Oliveira, 2010).

A construção de uma política pública envolve não só o governo, mas também ações, práticas e a habilidade de governar com base em princípios morais, visando o benefício da sociedade. Destaca-se a importância não apenas da eficácia das ações, mas também da consideração das relações éticas envolvidas, buscando uma implementação que respeite os valores e interesses da comunidade. Para Heinedemann e Salm (2010), a política pública aborda a sociedade como um todo, em vez de focar apenas em indivíduos ou entidades isoladas.

Além da relação entre a construção das relações éticas, as implementações de políticas públicas também estão intimamente ligadas ao avanço ou desenvolvimento, sendo que o surgimento das políticas públicas se entrelaça com esse contexto. Em prol da formulação conceitual acerca dessas ações, Heinedemann e Salm (2010) acrescentam que:

O ciclo conceitual das políticas públicas compreende pelo menos quatro etapas: a primeira refere-se as decisões políticas tomadas para resolver problemas sociais previamente estudados. Depois de formulados, as políticas decididas precisam ser implementadas, pois sem ações elas não passam de boas intenções. Numa terceira etapa, procuram-se verificar se as partes interessadas numa política forma satisfeitas em suas demandas. E, enfim, as políticas devem ser avaliadas, com vistas a sua continuidade, aperfeiçoamento, reformulação ou, simplesmente descontinuidade. (Heinedemann; Salm 2010, p.34)

Essas etapas constituem um ciclo contínuo que orienta o desenvolvimento das políticas públicas. Segundo Secchi (2013), são sete etapas, que englobam a identificação do problema, a formação da agenda, as alternativas, a tomada de decisão, a implementação, a avaliação e a destinação. Para o ciclo de avaliação, consideram-se critérios fundamentais como economicidade, eficiência econômica e administrativa, eficácia e equidade. Esses aspectos são essenciais para a compreensão das políticas públicas e, no contexto desta pesquisa, são aplicados especificamente à análise do Programa Educação e Família.

Contudo, para compreendê-lo, é fundamental intensificar o diálogo e explorar o percurso das políticas públicas educacionais no Brasil. Assim, com o objetivo de compreender os destinatários e os motivos subjacentes à implementação das políticas públicas na área escolar, serão discutidas, posteriormente, as implementações, promulgações e reformulações de algumas políticas educacionais no contexto brasileiro. O foco recairá sobre os eventos e marcos significativos que influenciaram sua criação, bem como os principais fatores que contribuíram para sua continuidade ou para mudanças ao longo do tempo.

1.2 As Políticas Públicas Educacionais no Brasil

A literatura brasileira destaca que, historicamente, a preocupação com a educação no Brasil esteve predominantemente direcionada a grupos específicos da sociedade, refletindo uma tendência elitista que remonta ao período colonial. Durante esse tempo, observa-se uma educação elitista e excludente, além de uma ênfase no ensino cristão, que muitas vezes era visto como uma imposição cultural que apagava as raízes indígenas.

Segundo Libâneo (2012), a origem da educação brasileira remonta à chegada dos jesuítas, que introduziram, no ideário educacional, os princípios da doutrina religiosa católica, a educação diferenciada por sexos e a responsabilidade familiar na educação. A partir da década de 1920, esses princípios entraram em conflito com as ideias liberais dos

escolanovistas, que, em 1932, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo novas bases pedagógicas e a reformulação da política educacional.

Os investimentos educacionais também se concretizaram por meio de programas abrangentes em diversas áreas sociais, incluindo a educação. No período de 1930 a 1937, impulsionado pelo surgimento da industrialização e pelo fortalecimento do Estado-nação, a educação adquiriu significativa relevância, resultando em ações governamentais voltadas para a organização das reformas educacionais e diretrizes educacionais sob uma perspectiva nacional. (Libâneo, 2012).

Desde esse período, já era evidente uma distinção entre a educação escolar e não escolar, refletindo as estruturas sociais e políticas da época. Ao longo dos anos, o país manteve um sistema educacional elitista e segregador, que separava as camadas sociais, limitando o acesso a uma educação de qualidade a poucos privilegiados. Segundo Cury (2006), a complexidade da vida contemporânea, em meio aos fenômenos como a globalização, tem trazido à tona questões sobre a educação que desafiam perspectivas tradicionais.

Dessa forma, observa-se que a educação brasileira foi historicamente configurada por uma abordagem que favorecia predominantemente a elite social e a Igreja, tornando-se pouco acessível à população em geral. Esse modelo inicial refletia, e ainda reflete, a influência dos grupos dominantes na sociedade. Segundo Libâneo (2012), apesar das mudanças no cenário educacional, a presença dos católicos continuou a ser significativa.

No entanto, ao longo do tempo, a educação no Brasil passou por transformações que desafiaram a chamada educação tradicional. Como destaca Cury (2006), a educação domiciliar, ou home schooling, tem sido objeto de discussões crescentes, especialmente em um contexto em que a escola desempenha um papel cada vez mais central na sociedade. Esses debates refletem movimentos que defendem a legalização dessa modalidade de ensino, tanto em países onde ela ainda não é reconhecida legalmente quanto em locais onde já foi institucionalizada.

No Brasil, em 2015, o deputado Eduardo Bolsonaro apresentou ao Plenário o Projeto de Lei (PL) Nº 3261/15, propondo a autorização da Educação Domiciliar na Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio para menores de 18 anos. Souza e Gualda (2020) apontam que a regulamentação dessa modalidade de ensino não é uma pauta recente. Ao longo das décadas, propostas similares, como os PLs 4657/94, 6001/01, 6484/02, 3518/03 e o apenso ao PL 4122/08, foram apresentadas, mas todas acabaram rejeitadas pelos órgãos competentes.

Mais recentemente, conforme reportado pela Agência Câmara de Notícias (2019), o Projeto de Lei 2401/19 foi encaminhado à Câmara dos Deputados pelo Poder Executivo, com o objetivo de regulamentar a Educação Domiciliar no país. De acordo com o texto, os pais que optarem por essa modalidade de ensino devem formalizar sua escolha junto ao Ministério da Educação. A renovação da autorização deve ser feita anualmente por meio de uma plataforma virtual, com a inclusão de um plano pedagógico individual adaptado ao ano letivo correspondente.

Esse aspecto nos leva a considerar que os modelos educacionais estão em constante alteração, reformulando a compreensão do que é educação e direcionando seu futuro. Entretanto, conforme ressalta Libâneo (2012), em oposição a essa visão elitista, os liberais, com o apoio de intelectuais, estudantes e sindicalistas, lançaram uma campanha em defesa da escola pública, que culminou com o Manifesto dos Educadores em 1932. Este documento defendia a alocação de recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas e a supervisão estatal sobre as instituições privadas. A expansão da educação privada se intensificou após o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura militar e favoreceu significativamente a iniciativa privada, especialmente no ensino superior.

Diante dessa perspectiva, observa-se um salto significativo em direção à inclusão da educação, impulsionado pelo advento de leis e investimentos educacionais. Santos, Santos, Garcia (2020) destacam que, após a década de 1970, marcada por crises econômicas e sociais globais, instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) realizaram investimentos significativos, na década de 1990, em países emergentes e em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Tais investimentos tiveram como objetivos principais promover o desenvolvimento da educação e contribuir para a inclusão social.

Verifica-se que houve muitas alterações no cenário brasileiro, também vinculadas à industrialização, que trouxe consigo mudanças significativas, impulsionadas pelo sistema econômico. Essas transformações afetaram os contextos familiares e educacionais, resultando em novas reformas institucionais no país. Para Garcia (2020), o componente institucional engloba o planejamento da organização para atingir seus objetivos, seja por meio de sua política interna ou das diretrizes estabelecidas pelos órgãos reguladores, sendo o Ministério da Educação o responsável no contexto brasileiro.

Para tanto, o Ministério da Educação e Saúde Pública teve sua gênese vinculada ao Decreto nº 19.402, de 1930 que estabeleceu esse órgão com a finalidade de atuar em diversas áreas cruciais, tais como educação, saúde, esporte e meio ambiente. Uma mudança

significativa ocorreu em 1953, quando a Lei nº 1.920 promoveu a transformação em Ministério da Educação e Cultura (MEC), mantendo a sigla que ainda é utilizada.

Dentro desse contexto, é fundamental destacar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterado pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. Trata-se de uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC, 2024), responsável pela implementação das políticas educacionais. Organizado em torno dos desafios educacionais de cada época, o FNDE é orientado por um Conselho Deliberativo e possui uma estrutura relativamente pequena em comparação com sua ampla atuação. As áreas de apoio garantem suporte à autarquia, enquanto as áreas finalísticas gerenciam programas executados pelos entes federados, oferecendo assistência técnica, recursos adicionais e monitoramento. A Auditoria Interna e a Procuradoria Federal asseguram que as ações da instituição estejam em conformidade com os princípios da Administração Pública e seus objetivos institucionais.

Segundo Brasil (2023) a educação brasileira testemunhou uma série de reformas e expansões. Um dos fatos marcantes se deu a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que foi criado em 1990 como uma nova abordagem para avaliar a qualidade da educação no Brasil. Com a implementação do Saeb, o Governo Federal passou a ter um panorama mais claro sobre a qualidade da educação básica, iniciando com a avaliação de uma amostra de escolas públicas. Esse sistema permite que escolas e redes de ensino municipais e estaduais analisem a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Os resultados obtidos servem como indicadores essenciais da educação brasileira, proporcionando informações valiosas para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais baseadas em evidências.

Oliveira (2010) enfatiza a relevância de um ambiente específico para a realização da educação, que é representado pela escola. Segundo o autor, a escola funciona como uma comunidade, integrando diversas partes de um processo complexo que envolve alunos, professores, servidores, pais, a comunidade local e o Estado. Este último atua como uma entidade política, moldando o sistema educacional por meio de políticas públicas.

Nesse contexto, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), estabelecido em 1995 e atualmente regulado pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, tem como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro, além de fiscalização e monitoramento na execução das políticas educacionais, conforme a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. O PDDE destina recursos financeiros anuais, em caráter suplementar, às

entidades participantes, visando atender às necessidades prioritárias das instituições de ensino, promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, e incentivar a autogestão escolar e a participação da comunidade no controle social. Os valores a serem repassados são calculados com base nos dados dos alunos matriculados, extraídos do Censo Escolar do INEP. (MEC, 2023).

Ademais, outro aspecto que merece destaque é o processo sócio-histórico de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação consolidou princípios e normas que orientam a educação no Brasil, estabelecendo um arcabouço legal que guia as políticas e práticas educacionais. Promulgada em 1996, a LDB, representou passos cruciais para o desenvolvimento na educação no Brasil (Brasil, 2023).

Com a Constituição Federal de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios passaram a ser destinados à Educação. Além disso, houve a valorização do magistério com a criação do Fundef, em dezembro de 1996, que foi implementado entre 1998 e 2006. O Fundef alocava recursos com base no número de alunos do ensino fundamental em cada rede de ensino (Brasil, 2021).

Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) substituiu o Fundef, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006. Essa mudança ampliou a vinculação e subvinculação dos recursos para 20% e passou a incluir toda a educação básica. O Fundeb distribui os recursos com base no número de alunos matriculados. Com a expiração do Fundeb em 2020, a Emenda Constitucional nº 108 tornou-o permanente, aumentando a participação da União no financiamento e aprimorando os critérios de distribuição dos recursos (Brasil, 2021).

O Fundeb ampliou seu alcance para toda a educação básica, incluindo todas as etapas e modalidades de ensino, e redefiniu os critérios para a complementação da União, que agora tem um papel supletivo e colaborativo no sistema federativo. Vale ressaltar que essa complementação, uma das maiores despesas federais em educação, não conta no limite do teto de gastos (Ferreira; Oliveira, 2021)

Paralelamente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) inspirou a criação de diversos exames em nível federal, incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), lançado em 1998; o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), em 2002; a Prova Brasil, em 2005; a Provinha Brasil, em 2007; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007; e o Exame

Nacional de Ingresso na Carreira Docente, em 2010 (Libâneo, 2012; Brasil, 2023). Essas iniciativas refletem as mudanças na educação no Brasil, nas quais o governo busca promover a qualidade do ensino por meio de novas políticas públicas fundamentadas em avaliações e coletas de informações educativas.

No entanto, é importante ressaltar que muitas dessas avaliações passaram por mudanças de nome e estrutura. Por exemplo, a Prova Brasil foi reestruturada para alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que estabelece as competências gerais e específicas, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Brasil, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada em 2018, marcando um importante passo na unificação das avaliações padronizadas aplicadas pelo governo ao longo da Educação Básica. Antes da BNCC, essas avaliações eram conhecidas por três nomes diferentes: Prova Brasil, Saeb e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cada uma com calendários distintos.

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) decidiu unificar essas avaliações para apenas um único nome, Saeb. Às vésperas de completar três décadas de sua realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se alinhar à BNCC, iniciando a transição para novas matrizes de referência. Essa reestruturação prioriza a avaliação de língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental, além de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de evitar impactos no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, 2023).

Esses elementos ressaltam a importância de iniciativas e legislações que moldaram o cenário educacional brasileiro ao longo do tempo, gerando novas demandas e responsabilidades através da criação de programas e medidas para a organização de uma educação de qualidade. Além disso, foram realizados investimentos de capital para a consolidação de mais políticas públicas educacionais.

Observa-se que recursos financeiros e esforços foram direcionados para iniciativas com o propósito de impactar a área educacional. Com isso, as construções históricas de planos e metas educacionais no cenário brasileiro foi moldado pelas alterações de governo e renovações de políticas públicas. Santos, Santos, Garcia (2020) destacam algumas políticas educacionais significativas, incluindo o Plano Nacional de Educação (PNE), um plano educacional que estabelece metas e diretrizes para a educação organizada em sistemas de ensino, a serem alcançadas ao longo de uma década. Apesar de uma proposta

existir desde a década de 1960, o primeiro plano foi criado somente em 1996, para o período de 2001-2010.

Com isso, percebe-se que o PNE fornece ao governo uma visão estratégica e direcionada para o desenvolvimento do sistema educacional. Isso permite a implementação de medidas progressivas e a avaliação contínua de seu impacto, bem como a identificação de áreas que necessitam de correção e a formulação de novas políticas educacionais.

Segundo Santos, Santos e Garcia (2020), a relevância do PNE no contexto do sistema educacional brasileiro é evidente, especialmente considerando que, em 2011, o plano passou por uma reformulação significativa. Libâneo (2012) destaca que uma das motivações para a formulação do PNE residia na urgência de conceber um plano de Estado, isto é, um projeto educacional com durabilidade e aplicabilidade independentes das administrações em exercício. Isso asseguraria a continuidade das políticas públicas para a educação ao longo do tempo, independentemente dos governos vigentes.

Esse enfoque de planejamento de longo prazo representa uma tentativa sistemática de abordar desafios persistentes e promover melhorias contínuas na educação brasileira. No entanto, a análise crítica dessas políticas é crucial para avaliar sua eficácia e adaptabilidade às necessidades em constante evolução da sociedade. Como destaca Santos (1926), não se pode estudar o todo pelo todo, sendo errôneo privilegiar apenas uma variável. É necessário entender cada realidade e sua representatividade, ou seja, uma região da realidade total.

Essa abordagem ressalta a importância de considerar a complexidade e a diversidade de contextos ao desenvolver e implementar políticas educacionais de longo prazo. Em consonância com a teoria da formação espacial ligada ao conceito da formação social por expressar a totalidade espacial em seu movimento, como potencialidade e uma realidade (Santos, 1926). Essa perspectiva amplia nossa compreensão sobre a interação dinâmica entre os aspectos geográficos, sociais e educacionais, enfatizando a necessidade de políticas que considerem essa totalidade espacial em constante movimento.

Destaca-se que a promoção da cidadania vai além do simples reconhecimento de direitos estabelecidos pela constituição. É essencial criar condições que viabilizem o pleno exercício desses direitos, visando promover uma sociedade mais justa e igualitária. Para Santos, Santos, Garcia (2020), o avanço do direito à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, é um dos fatores que impulsionou a expansão do campo da avaliação educacional, resultando na implementação de diversas políticas públicas

educacionais com o objetivo de ampliar o acesso e aprimorar o desempenho escolar dos estudantes. No qual acrescenta:

A busca pela melhoria do sistema educacional brasileiro partiu da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). A partir dela, inúmeros direitos sociais foram reconhecidos, mas, é sabido que ainda hoje encontramos percalços na efetivação de tais direitos constitucionais como, por exemplo, a garantia de uma educação básica de qualidade para todos, o que deu margem para o surgimento de várias políticas no âmbito educacional. (Santos, Santos, Garcia, 2020, p.43)

Sabe-se que, embora a Constituição de 1988 tenha representado um marco histórico na construção social e educacional do país, sua plena implementação exige regulamentações contínuas. Isso ocorre porque o desenvolvimento e a efetivação de melhorias na educação permanecem em constante evolução, buscando aprimorar tanto as concepções de políticas públicas quanto outras medidas que contribuem para o avanço e o fortalecimento do sistema educacional.

Posto isto, destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um programa do MEC lançado em 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como uma estratégia voltada ao fortalecimento da gestão escolar por meio do planejamento participativo. O PDE tem como principal objetivo apoiar as escolas públicas na busca pela melhoria da qualidade da educação, promovendo investimentos significativos na educação básica, profissional e no ensino superior. (Brasil, 2022).

Com mais de 40 ações, o plano aborda diversos aspectos e modalidades educacionais, consolidando-se como uma política de governo destinada à implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse contexto, a população brasileira reconheceu o PDE como uma iniciativa estruturada, capaz de promover avanços relevantes no sistema educacional e atender às crescentes demandas educacionais do país (Saviani, 2007; Santos, Santos e Garcia, 2020).

Deste modo, a criação de planos e metas é um caminho para se alcançar o crescimento e a melhoria de novas estruturas em prol da educação de qualidade. “O PDE visava à melhoria do sistema educacional brasileiro, através de medidas para identificação dos problemas e desenvolvimento de estratégias para solucioná-los”. (Santos, Santos, Garcia, 2020, p.45).

Outra medida do MEC é o Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O PAR é um mecanismo fundamental de transferências e assistência técnica que tem como objetivo facilitar o acesso aos recursos

financeiros destinados à educação. A obtenção desses recursos só é possível mediante a elaboração de projetos educacionais, que devem ser solicitados pelos responsáveis pela gestão, sejam eles do estado, da cidade ou da escola.

De acordo com o Ministério da Educação, a articulação entre o PAR e o PDE-Escola é essencial. O PDE-Escola deve ser elaborado com base no PAR. Gestores e técnicos podem integrar o PDE a outros programas, como Educação e Família, e Conselhos Escolares. O PAR, seja em nível municipal ou estadual, orienta as escolas na elaboração de seus PDEs individuais, prevendo sua universalização. Além disso, o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (Simec) é responsável pela autorização da parte financeira e pelo cadastro de dados nos níveis municipal e estadual, permitindo o acesso a qualquer computador, desde que o dirigente da Secretaria de Educação e da escola esteja cadastrado no sistema.

Com isso, percebe-se que, ao longo da história da educação brasileira, ocorreram implementações e redistribuições de diversos programas e políticas públicas voltadas para o contexto educacional. Segundo Santos, Santos e Garcia (2020), esse conjunto de iniciativas visa aprimorar a educação em todas as suas etapas, concentrando esforços especialmente nas escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Souza (2016) destaca que as políticas educacionais envolvem as relações entre o Estado e a Sociedade em uma luta pelo reconhecimento da educação como um direito. Ele aborda os desafios associados à oferta e organização da educação, além dos conflitos decorrentes da busca por qualidade no sistema educacional. Esses conflitos, e sua resolução, direcionam-se para uma maior inserção de políticas públicas.

Deste modo, a insatisfação com a não equiparação de ensino gera a apresentação de políticas na busca de administrar essa realidade e tentativas de moldar um cenário mais igualitário. Para Santos, Santos, Garcia (2020), este indicador de qualidade se destaca como um fator significativo desde a sua criação em 2007, conforme aponta:

O indicador de qualidade educacional a partir dos resultados do fluxo escolar e das médias dos desempenhos nas avaliações. Os resultados do IDEB fornecem o panorama geral da educação brasileira. Seu cálculo é feito a partir da aprovação escolar, informada no Censo Escolar realizado anualmente, e dos resultados das médias das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados da Prova Brasil correspondem à média do IDEB por escola e município e os do SAEB correspondem aos resultados dos estados e da União (Santos, Santos, Garcia, 2020, p.45).

Ao concentrar-se na identificação de problemas específicos e no desenvolvimento de estratégias para solucioná-los, o PDE demonstra que sua proposta é fundamentada em uma abordagem prática e orientada para resultados, com o objetivo de elevar efetivamente a qualidade do sistema educacional. Nesse contexto, destaca-se o papel significativo do Ideb, que contribui para o panorama geral da educação brasileira.

Diante da ampla gama de ações que têm moldado o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, é importante destacar que este trabalho se concentra em uma política pública educacional específica: o Programa Educação e Família, uma iniciativa de âmbito federal que constitui o foco principal da nossa pesquisa.

Na seção seguinte, serão apresentados e descritos os conceitos e objetivos do Programa Educação e Família, analisando-o como uma possível estratégia para fortalecer a relação entre escola e família. Além disso, as etapas do programa serão revisitadas e analisadas posteriormente neste trabalho.

1.3 Programa Educação e Família: Uma Política Pública para o Fortalecimento Escolar e Familiar

Mello (2024) destaca que, atualmente, uma educação de qualidade vai além da atuação dos professores em sala de aula; ela também requer a colaboração de diversos agentes educacionais que interagem com as crianças em seu cotidiano. Estamos constantemente imersos em um processo amplo e variado de aprendizado. Por isso, é fundamental garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que as decisões sejam tomadas de maneira mais equitativa entre os diferentes agentes envolvidos na educação das crianças e jovens, incluindo os próprios estudantes em seu processo de aprendizagem. Esse tipo de participação visa não apenas a realização de transformações dentro da escola em benefício dos alunos, mas também promove mudanças que envolvem toda a comunidade e o ambiente escolar.

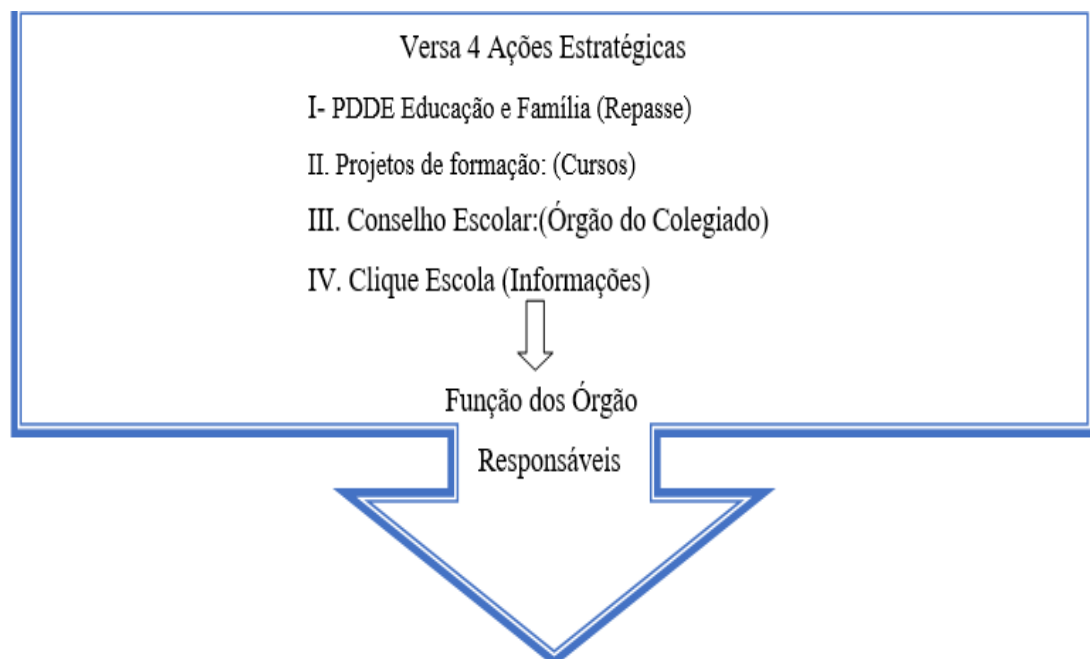
O Programa Educação e Família está alinhado com as diretrizes do Ministério da Educação, em conformidade com o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Instituído pela Portaria nº 571/2021, ele também se relaciona com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa fornecer assistência financeira direta às escolas, conforme a Resolução nº 03 de 2022. O PDDE Interativo, por sua vez, foi desenvolvido com base na metodologia do PDE Escola, sendo uma plataforma

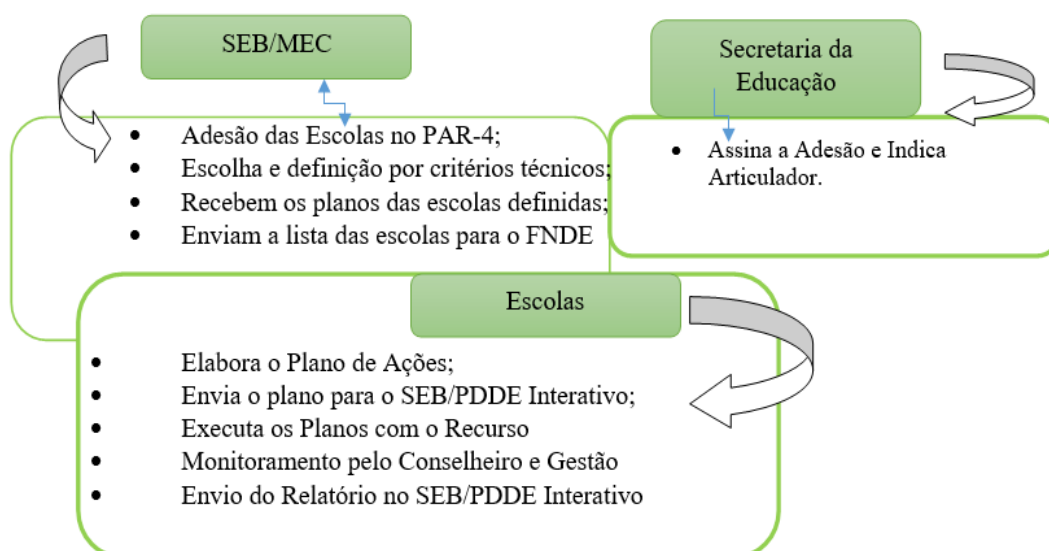
que, desde 2012, pode ser utilizada por todas as escolas públicas, mesmo aquelas não contempladas inicialmente pelo PDE Escola.

Com a incorporação de outras ações como PDDE Campo, PDDE Água e Esgotamento Sanitário, PDDE Sustentável, PDDE Acessível e PDDE Educação e Família, o PDDE Interativo evoluiu para uma ferramenta abrangente de planejamento e gestão escolar, centralizando a execução de vários programas em um único ambiente, permitindo uma gestão integrada e eficiente. (Brasil, 2023)

Para facilitar a compreensão da estrutura do Programa Educação e Família e suas estratégias, apresenta-se uma figura ilustrativa das etapas iniciais. Essa representação visual ajudará a esclarecer o papel de cada órgão envolvido nessa política pública e como eles se articulam para alcançar os objetivos do programa. As etapas dos planos de ação, fundamentais para a implementação, serão detalhadas posteriormente nas seções de metodologia e resultados parciais, proporcionando uma análise minuciosa das diferentes fases do programa e seus impactos.

Figura- 1 do Fluxo do Programa PDDE Educação e Família





Fonte: Guias das Secretarias/Programa Educação e Família (2022) Elaborado pela autora(2024).

O Programa Educação e Família, firmado pela Portaria N° 571, que delinea seus princípios e metas fundamentais, também define critérios técnicos de elegibilidade para que escolas recebam investimento federal. Esses critérios, definidos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) em conjunto com a Resolução N° 15, consideram indicadores relacionados a situações de vulnerabilidade social e econômica, com o objetivo de identificar as escolas que necessitam de apoio e recursos adicionais.

A Resolução N° 15, a qual estabelece que, para receber o investimento federal, é necessário que as escolas pertençam ao sistema de ensino estadual, distrital ou municipal e possuam conselho escolar, também acrescenta que as instituições precisam apresentar os níveis 3, 4, 5 ou 6 no indicador de complexidade de gestão escolar. Esses níveis são subdivididos em variáveis como: (a) porte, (b) etapas, (c) complexidade dessas etapas e (d) turnos. Em suma, quanto maior o número de matrículas, modalidades oferecidas, turnos e a quantidade de alunos com idade fora da faixa etária, maior será o indicador de complexidade de gestão.

O Programa Educação e Família, fundamentado em princípios específicos delineados no Artigo 3° da Portaria n° 571, tem como um de seus principais objetivos promover ações de formação que envolvam tanto as famílias quanto os profissionais da educação. Esse aspecto se consolida como um pilar fundamental do programa, oferecendo formações acessíveis por meio das plataformas do MEC, permitindo que educadores aprimorem suas especializações e que as famílias participem de formações gratuitas e online.

Para tanto, as formações podem ocorrer por meio dos planos de ação, os quais incluem a realização de palestras ou oficinas com temáticas selecionadas por cada escola. Visando fortalecer a relação entre família e escola e qualificar os envolvidos para uma educação mais integrada e colaborativa.

Essa reflexão nos convida a considerar como o Programa Educação e Família pode fortalecer as relações entre família e escola. Retomando a premissa de que essa parceria é essencial, torna-se fundamental entender o acesso à educação como um direito amplo e inclusivo. Isso nos leva a refletir sobre a complexidade envolvida em integrar diferentes realidades familiares e educacionais, reforçando a importância de ações colaborativas e estratégicas para promover um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos.

Para uma reflexão mais profunda, é essencial compreender que a educação e os grupos familiares passa pela consideração de cada indivíduo em sua singularidade. Como salientou Freire (1981), "não é possível refletir sobre o que é educação sem considerar o próprio homem" (p. 13). Essa perspectiva nos leva a reconhecer que as interações no contexto educacional e familiar são moldadas pelas experiências e identidades únicas de cada pessoa, o que exige uma abordagem sensível e contextualizada na promoção dessas relações.

Ao considerar o papel central do homem na reflexão sobre a educação, somos incentivados a examinar criticamente não apenas os métodos e conteúdos educacionais, mas também as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam o espaço e seus elementos. Essa abordagem reconhece que o ambiente físico e social em que a educação ocorre desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e na ascensão da sociedade. Mello (2024) afirma que a escola se organiza de maneira sistemática para promover interações e integrar diversas fontes de conhecimento e formação, além de colaborar com a transformação de seu entorno.

Conforme destacado por Santos (1926), o movimento da totalidade social acarreta mudanças no equilíbrio entre as diferentes instâncias ou componentes da sociedade, modificando os processos e exigindo novas funções, atribuindo valores a formas geográficas, "pois o espaço responde às alterações na sociedade por meio de sua própria alteração" (Santos, 1926, p.56).

Segundo Brasil (2022), aponta que a interação da família e a escola representa um marco legal estabelecido desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 tem se tornado cada vez mais relevante na política pública de educação e cidadania. A maior

aproximação e participação dos pais ou responsáveis na escola representa uma importante conquista social.

Para Mello (2024), essa participação não se limita apenas aos pais; a educação e o trabalho no ambiente escolar beneficiam-se da aprendizagem dialógica promovida por Comunidades de Aprendizagem¹ Primeiramente, destaca-se a diversidade de pessoas que frequentam a escola, incluindo não só mães, mas também pais, avós, irmãos e outros membros da comunidade. Essa interação gera um efeito de multiplicação, onde um familiar frequentemente convida outro. Em segundo lugar, a participação ocorre por meio de um conceito de democracia deliberativa, que se caracteriza por decisões coletivas fundamentadas em discussões e argumentos entre os participantes, comprometidos com ações que buscam entendimento mútuo.

Essa ampla discussão sobre direitos e o entendimento das relações existentes entre Estado, família e sociedade deve ser um alvo paradigmático para a execução da realidade brasileira. Segundo Santana (2019), ao abordar o direito educacional, é imprescindível referir-se aos aparatos legais que o regem no País – a Constituição Federal de 1988 e a LDB. Contudo, é necessário considerar que a "inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito que tem presença a partir da era moderna" (Santana, 2019, p. 40). A autora acrescenta que entender o direito à educação escolar é fundamental, pois é um dos espaços que mantêm e manterão a sua relevância quanto à dimensão fundante da cidadania.

Freire (1981) destaca que a educação é possível para o ser humano devido à sua natureza inacabada e à sua consciência. Essa consciência impulsiona o homem em direção ao seu próprio aperfeiçoamento. Assim, a educação implica em uma busca conduzida por um sujeito ativo, que é o próprio homem. Onde o homem é o agente principal de sua própria educação, não podendo ser tratado como mero objeto desse processo, sustentando a ideia de que ninguém pode educar outra pessoa.

Percebe-se que a educação e o indivíduo estão intrinsecamente ligados em um processo contínuo de mudança e desenvolvimento, voltado para o aprimoramento pessoal e a transformação da consciência. Em consonância com o pensamento freiriano, esse

¹ As Comunidades de Aprendizagem (C.A.) são uma proposta educativa desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) que visa transformar escolas em ambientes que promovem a máxima aprendizagem para todos os estudantes, além de garantir um convívio respeitoso e a excelência acadêmica com equidade social. Em todas as etapas, é fundamental a participação democrática e deliberativa de todos os segmentos da escola—professores, alunos, gestores, funcionários, familiares e membros da comunidade—para construir uma educação de qualidade que atenda às necessidades da sociedade atual.

processo não se resume à simples transferência de conhecimento, mas envolve a construção e produção ativa do saber. O indivíduo, nesse contexto, é o sujeito do aprendizado, participando de forma crítica e reflexiva na criação de significados e na compreensão do mundo. Isso reforça a educação como um ato de libertação e autonomia.

O Programa Educação e Família, implementado em algumas escolas entre 2021 e 2023, passou por alterações devido à mudança de governo² e representa um marco na relação entre a educação institucional, formal e não formal, respaldada por preceitos legais. Em consonância com a responsabilidade estabelecida pela Constituição de 1988, o programa visa desenvolver ações que promovam e aprimorem a participação da família na vida escolar do estudante, contribuindo para a construção de seu projeto de vida (MEC, 2023, 2024).

Com isso, o Programa Educação e Família, por ser uma política pública de investimento educacional, ao ser instituído nas escolas, compreende diversas fases que devem ser cumpridas, para que haja a efetivação do mesmo no espaço educativo. Essas fases incluem a adesão das Secretarias de Educação, a adesão das escolas, a execução dos planos, o monitoramento e a prestação de contas (Brasil; 2023).

Na fase de Adesão, as Secretarias assinam um termo, onde pode ser acessado por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR 4) no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Segundo o Brasil (2022), para o êxito nas ações do programa, é preciso uma serie de representatividade:

O Programa Educação e Família é uma política pública de educação de abrangência nacional que, para sua exitosa implementação, irá requerer muito além de uma simples adesão por parte do ente federativo. O que representa dizer que em cada território, dado a diversidade cultural da nação brasileira, faz-se necessária uma coordenação sensível e comprometida, capaz de potencializar os esforços empreendidos pelas escolas, que estão na ponta do processo e representam o cerne fundamental e promotor da esperada mudança qualitativa da relação família e escola, em benefício dos educandos. Em termos gerenciais, notadamente temos três

² Durante o exercício do atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o programa passou por uma mudança de nome, mas manteve seus objetivos e metas principais. O antigo "Programa Educação e Família" foi renomeado para "Programa Escola e Comunidade (Proec)" por meio da Portaria nº 264, de 1 de abril de 2024. Essa alteração se mostrou conceitual, e permaneceu a ideia da busca em promover a integração entre a escola, a família e a comunidade, fortalecendo a participação e ampliando as ações voltadas à educação integral e cidadania nas escolas de Educação Básica. O Programa Escola e Comunidade (Proec) incentiva a participação da família e da comunidade nas escolas de Educação Básica, promovendo educação integral e cidadania. Lançado em abril de 2024, com a Secretaria de Educação Básica e parceria do FNDE, o Proec oferece apoio técnico e financeiro a projetos que incluem práticas culturais, científicas, esportivas e de preservação ambiental. A adesão ocorre via Programa PAR na plataforma SIMEC. Para mais detalhes, acesse o site oficial: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proec>.

instâncias: a estratégica, representada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; a tática, representada pelas Secretarias de Educação; e a operacional, representada pelas escolas (Brasil, 2022, p.04)

Percebe-se, segundo o documento de orientação das secretarias escolares para a adesão ao Programa Educação e Família, que o reconhecimento da diversidade brasileira é um ponto crucial para assegurar que as ações do programa estejam alinhadas com a realidade e as necessidades específicas de cada comunidade escolar. No entanto, é importante ressaltar que a diversidade entre as escolas de cada região e cidade apresenta pluralidades, o que pode alterar a aplicação do programa, conforme indicado no documento.

Dito isso, ao avançar na continuidade do programa, chega-se à fase de adesão. Com isso, após a adesão, as escolas recebem autorização para participar do PDDE - Educação e Família. A etapa subsequente envolve a elaboração dos Planos de Ação pelas escolas, que devem ser realizados no sistema PDDE Interativo. Esse procedimento cabe aos diretores escolares, que devem acessar a plataforma e preencher o formulário do Plano de Ação da escola. Esse formulário atua como instrumento organizacional, estabelecendo metas, prazos e custos para as atividades planejadas, como oficinas, cursos, palestras e visitas guiadas. Durante a etapa de Execução dos Planos de Ação, a comunidade escolar coloca em prática as atividades delineadas nos Planos de Ação (Brasil, 2023).

Os planos de ação são elaborados mediante a seleção das ações estratégicas mais adequadas à fase de elaboração nas escolas, demandando um diálogo entre os membros da escola, a comunidade e as associações fiscalizadoras das escolas. Essas ações são divididas em dois eixos, conforme estabelecido na Portaria nº 571. O primeiro eixo, denominado "Acompanhamento da vida escolar" (I), visa incentivar ações que promovam o envolvimento e o acompanhamento familiar, aprimorando a relação ensino-aprendizagem. Já o segundo eixo, chamado "Projeto de vida" (II), representa o compromisso da escola com a formação integral do estudante, promovendo seu desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2023).

Apenas após a seleção do eixo, é possível descrever os planos de ação, que foram elaborados em conjunto com a comunidade escolar durante reuniões. Esses planos visam escolher ações que contribuam para fortalecer os laços entre a escola e a família. Entre as atividades previstas pelo programa, pelo menos três delas devem ser implementadas na escola, como rodas de conversa, oficinas, palestras, visitas guiadas, entre outras opções.

Após a elaboração dos planos, o gestor da escola poderá inserir as ações no sistema PDDE Interativo, justificando os gastos necessários para colocar cada ação em prática. É importante considerar o prazo necessário para a implementação e os recursos financeiros disponibilizados pelo programa, que são calculados de acordo com o quantitativo de alunos.

A etapa denominada Monitoramento compreende a avaliação executadas pelas escolas por meio da elaboração de relatórios de ação. A prestação de contas deve seguir as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções CD/FNDE nº 02, de 18 de janeiro de 2012, e nº 03, de 2022. As unidades executoras são responsáveis por prestar contas às suas Secretarias, as quais, por sua vez, são responsáveis pela prestação de contas dos recursos.

Conforme Brasil (2022), no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), os repasses financeiros no contexto do PDDE Educação e Família serão incorporados à ação intitulada PDDE Qualidade. Com o propósito de viabilizar a operacionalização e monitoramento dos repasses pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ademais, essa destinação visa facilitar a execução e a prestação de contas dos recursos por parte das entidades beneficiárias. Dessa forma, mobiliza-se uma tabela que mostra como os repasses no âmbito do PPDE Educação e Família são disponibilizados para cada escola.

Tabela 1- Intervalo de números de Alunos e Repasses

Ano	Quantitativo de matrículas	Valor total dos repasses
2022/2023	Até 500	2.500,00
2022/2023	De 501 a 1.000	3.000,00
2022/2023	Acima de 1.000	3.500,00

Fonte: programa PDDE/manuais e orientações e adaptado pela autora(2023).

De acordo com Brasil (2022), o valor do repasse destinado a cada escola será calculado com base nos intervalos de classe do número de estudantes matriculados na educação básica. Esses dados são extraídos do Censo Escolar do ano anterior ao ano de elaboração do Plano de Ação pela escola.

Dessa forma, percebe-se a disparidade em relação aos recursos destinados, que devem ser aplicados sem acréscimos nos valores. O valor total deve ser utilizado nas três ações propostas, e mesmo que a escola opte por realizar quatro ou mais ações, o valor

permanecerá o mesmo. Assim, o recurso alocado deve ser dividido entre as ações a serem executadas na escola. Portanto, é essencial que a escola faça uma alocação eficaz desses recursos, considerando que eles serão destinados a custear ações que promovam uma melhor relação entre a família e a escola.

Entende-se que as relações entre família e escola são cruciais, transcendendo as políticas públicas educacionais, mesmo na ausência de investimentos financeiros. No entanto, a presença de políticas públicas na educação não deve se limitar à simples acumulação de intervenções; é fundamental que estejam ligados não apenas aos investimentos educacionais federais, mas também aos municipais e a políticas de infraestrutura da cidade. Essas articulações podem fortalecer a conexão educacional por meio de iniciativas que promovam a colaboração não apenas das famílias, mas também da comunidade e da sociedade em geral.

Diniz e Soares (2021), ressalta que para o sucesso escolar dos alunos é necessário que haja um bom relacionamento entre a família e a escola, permitindo, assim, o alcance dos objetivos educacionais e sociais. O que justifica preparar o aluno para a vida social, cultural e do trabalho, funções ditas da escola, tendo em vista, um bom trabalho e resultados para a vida do estudante.

Esses movimentos constituídos pela família em um determinado espaço, seja ele educativo ou não, são características de uma participação autêntica e que precisa ser alocada para uma construção política em favor do desenvolvimento educativo no entremeio das relações e situações socioeconômicas díspares. Pois, "cada pessoa, cada objeto, cada relação é um produto histórico" (Santos, 1988, p.21).

Pensar no homem como um ser mutável, que pertence a uma sociedade, é colocar em ênfase, que existe uma marcação de segmentos e significados, movidos pela posição geográfica e suas características. Sendo necessário analisar o espaço considerando os valores dos elementos presentes nele "pois cada lugar atribui a cada elemento constituinte do espaço um valor particular (Santos, 1926, p.10". Sendo assim, cada pessoa pode ser vista como elemento que tem o seu valor atribuído e intransferível.

Deste modo, em uma analogia aos investimentos financeiros do programa, é fundamental reconhecer o valor atribuído, seja social ou econômico, ao espaço e às características específicas de cada escola. Esses elementos desempenham um papel crucial na formulação e implementação de políticas educacionais, como o programa Educação e Família. É importante entender que os investimentos educacionais têm o potencial de

influenciar diretamente as ações estratégicas desse programa, refletindo, ao mesmo tempo, as disparidades socioeconômicas existentes em cada contexto.

Santos (1998) destaca a existência de diferentes espaços na sociedade, cada um caracterizado por certas influências e características. Ele menciona espaços marcados pela ciência, tecnologia, informação e uma carga de racionalidade sistêmica. Essa racionalidade sistêmica refere-se à aplicação de lógica e raciocínio em larga escala, influenciada pela ciência, tecnologia e informação.

Essa diversidade de espaços destaca a complexidade e heterogeneidade da sociedade, com diferentes dinâmicas e realidades coexistindo dentro do mesmo contexto sociocultural. Isso nos leva a refletir que cada investimento deve ser pensado muito além de uma abordagem quantitativa operacional. Sendo preciso considerar o espaço ocupado por cada escola e cada família, percebendo os valores posicionais e suas influências no espaço educativo escolar.

Para Freire (1981), a ideia central é que a educação não existe fora do contexto das sociedades humanas, e os indivíduos não vivem de forma isolada. O ser humano possui raízes espaço-temporais e deve estabelecer uma relação dialética com o ambiente social ao qual está vinculado. Ao integrar-se a esse contexto, a sociedade proporciona garantias especiais ao homem por meio do seu enraizamento nela.

Considerando que cada indivíduo não vive de maneira isolada, o poder público reconhece a importância do apoio familiar. Nesse sentido, é crucial que o Estado, ao atuar como provedor de políticas públicas no âmbito educacional, reconheça a diversidade de cada família, uma vez que essa diversidade reflete a variedade presente na sociedade. Considerando suas peculiaridades, que abrangem desde a localização geográfica das famílias até suas relações sociais e econômicas, vinculadas ao seu país, região, estado e município específico em que estão inseridas.

Em vista disso, é crucial que a escola e a família estejam presentes, envolvidas e cooperem de maneira alinhada. Diniz e Soares (2021) destacam a importância de escola e família atuarem de forma colaborativa, compartilhando um objetivo comum: o bem-estar e o desenvolvimento do aluno. A necessidade de ambas agirem como uma equipe implica a adoção de princípios e critérios unificados para alcançar esses objetivos compartilhados.

A necessidade de uma colaboração eficaz entre escola e família é amplamente reconhecida, pois implica na adoção de princípios e critérios unificados para alcançar objetivos comuns. Nesse sentido, a criação de políticas públicas, como o Programa Educação e Família (PEF), pode induzir e estimular essa integração. No entanto, é

necessário considerar cuidadosamente como esses investimentos são aplicados e se os recursos são suficientes para atender às demandas de maneira significativa. É fundamental compreender que não se trata apenas de questões financeiras, mas também de outras adequações na infraestrutura da cidade e das escolas.

Uma parceria sólida e colaborativa entre a instituição educacional e a família requer investimentos estratégicos que levem em conta as particularidades de cada contexto escolar e sua realidade específica, visando sempre assegurar a aprendizagem e a preparação do sujeito crítico para sua atuação na sociedade. É necessário que a escola defina que tipo de participação deseja que a família tenha no ambiente escolar e como pode ativá-la, visando proporcionar uma aprendizagem segura que prepare os alunos para se tornarem cidadãos críticos, participativos e capazes de enfrentar desafios complexos na sociedade (Diniz; Soares, 2021)

O Programa PEF, conforme os parâmetros estabelecidos em documentos oficiais, busca fornecer uma formação educativa apoiada por recursos financeiros definidos em suas próprias resoluções. Seu objetivo é fortalecer os vínculos entre as famílias e o processo educativo, visando à formação integral dos alunos. No entanto, é importante destacar que, apesar das intenções do programa, nem todos os parâmetros estabelecidos são, de fato, implementados na prática.

Nesse contexto, é essencial compreender as dinâmicas sociais presentes em cada espaço educativo escolar ao analisar essas interconexões. Dessa forma, entende-se que a escola é um espaço fundamental para a educação. Segundo Libâneo (2012), uma das interpretações do termo "escola" (*scholé*, em grego; *schola*, em latim) implicava, entre outras conotações, o conceito de lazer, tempo livre, envolvimento do tempo com estudo voluntário e prazeroso. Na língua latina, o termo também passou a denotar os seguidores de um mestre, bem como a instituição ou local destinado à formação, ensino e aprendizagem.

Para uma compreensão conceitual da escola, é necessário compreender um período histórico específico e as perspectivas por meio das quais ela é observada. Pois sua configuração atual, controlada pelo Estado, teve origem na influência do ensino que, inicialmente, ocorria no ambiente doméstico e na educação promovida pela Igreja (Libâneo, 2012).

Entretanto, a escola pode, muitas vezes, ser percebida mais como um espaço assistencial do que exclusivamente educativo. Isso acontece porque, além de ser um local de ensino, a escola se torna essencial para fornecer alimentação e segurança enquanto os

responsáveis estão trabalhando. Essa percepção, comum nas creches, onde se destaca o binômio educar e cuidar, se perpetua ao longo de toda a educação básica, evidenciando a realidade de muitas famílias que não conseguem garantir o básico para seus filhos. Assim, a escola é vista por muitas famílias como um local seguro, cuja função vai além do papel pedagógico.

É importante destacar que o espaço educativo escolar desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, servindo como um local essencial para o aprendizado e a aquisição de conhecimento. Para Diniz e Soares (2021), a educação não se restringe apenas à escola, não possuindo assim, um modelo único; ao contrário, pode ocorrer a todo momento, em qualquer lugar e de várias formas.

Entretanto, é crucial ponderar sobre a natureza única de cada ambiente educativo, pois cada local possui um sistema distinto. Tanto o ambiente familiar quanto o contexto escolar possuem características específicas. Logo, ao analisar a dinâmica das relações entre esses dois espaços, é imprescindível compreender suas estruturas fundamentais.

Quando analisamos um dado espaço, se nos cogitamos apenas dos seus elementos, da natureza desses elementos ou das possíveis classes desses, não ultrapassemos o domínio da abstração. É somente a relação que existe entre as coisas que nos permite realmente conhecê-las e defini-las. Fatos isolados é apenas abstrações e o que dá concretude é a relação que mantem ente si. (Santos, 1926, p.14)

É essencial perceber a escola como um espaço institucional que transcende a simples análise de seus elementos individuais, como salas de aula, funcionários, estrutura física e membros da família. A compreensão aprofundada dessas instituições demanda ir além dos aspectos isolados e explorar as relações dinâmicas e interações que se estabelecem entre esses elementos. Sob uma análise crítica, Libâneo (2012), aponta que a escola é percebida como uma entidade política, ideológica e cultural, na qual indivíduos e grupos, com interesses, preferências, crenças e valores diversos, negociam, estabelecem pactos e confrontam-se.

É importante enfatizar que, neste estudo, o foco está nos ambientes escolares, compreendendo as relações entre a família e a escola. Em vista disso, analisou-se como a política educacional pode incentivar investimentos em ações que reforcem esses laços, promovendo valores essenciais para a formação do aluno em relação ao mundo ao seu redor.

Conforme o Guia Escolar do Programa Educação e Família (Brasil, 2022, p.14), a escola atua como uma interligação das relações no mundo.

A escola é um sistema aberto e que está constantemente em fluxo, visto que não está isolada dos ambientes que interage. A proposição de integrar e interagir para alcançar uma finalidade comum deve ser a amálgama que unirá a todos. Comprovadamente, aproximar a família da escola é um entendimento de consenso, que necessita ser empreendido, com convicção, humildade e perseverança.

Segundo o documento, aproximar a família da escola é uma ideia amplamente aceita e considerada fundamental. No entanto, para que essa aproximação ocorra de forma eficaz, é necessário um esforço contínuo e comprometido. Tais ações precisam envolver o reconhecimento das limitações tanto do espaço escolar quanto da família, além da disposição para o diálogo entre ambos, e a perseverança, mantendo o empenho mesmo diante das dificuldades.

Desta forma, a escola é um mecanismo de relações e integrações, destacando-se sempre a importância de envolver a participação ativa da família. Essa união deve ir além dos indicadores de qualidade da educação, buscando estimular novas atitudes que envolvam a estrutura familiar, o afeto, o cuidado, a atenção e outros aspectos relevantes. Libâneo (2012) ressalta que, adicionalmente, a escola envolve uma formação direcionada à cidadania e à promoção de valores, incluindo a valorização da vida humana em todas as suas dimensões.

É fundamental compreender que a escola lida com pessoas, valores, tradições, crenças e escolhas, o que a diferencia do conceito de "falha zero" associado à busca pela qualidade total nas empresas. A escola é reconhecida como um espaço de formação humana, não devendo ser comparada a uma fábrica. (Libâneo, 2012)

Reconhece-se a complexidade inerente ao ser humano, especialmente no seu processo formativo, uma tarefa que se distingue consideravelmente do tratamento de objetos. O ser humano transcende a mera funcionalidade material, exigindo abordagens e considerações que vão além da lógica do mercado ou da imersão no capitalismo. Dito isso, a discussão posterior abordará o debate sobre as políticas educacionais no contexto da era da globalização e do capitalismo.

1.4 Reprodução das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Uma Resposta à Era da Globalização e do Capitalismo

A configuração atual da escola teve origem com o advento da sociedade industrial e a formação do Estado nacional, substituindo a educação previamente conduzida no seio

familiar e na Igreja. Essa instituição se desenvolveu impulsionada pela ideia de progresso, sendo favorecida pelo avanço educacional dos indivíduos e pela ampliação cultural (Libânio, 2012). Observa-se, portanto, a necessidade de cultivar uma perspectiva educacional voltada para a formação do cidadão, considerando os ambientes familiares e educacionais como espaços que reconhecem o indivíduo enquanto parte integrante da sociedade.

De acordo com Libâneo (2012), a escola contemporânea demanda a adoção de diversas formas de educação, tanto formal quanto não formal, para articular-se e integrar-se a essas modalidades, visando formar cidadãos mais preparados e qualificados para os desafios de uma nova era. Nesse sentido, o ensino escolar deve contribuir para:

Formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego; b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; d) formar cidadãos éticos e solidários. (Libâneo, 2012, P.63)

Percebe-se que a formação do indivíduo está intrinsecamente ligada aos avanços tecnológicos e seu impacto na preparação para o mercado de trabalho. Essa dinâmica caracteriza a era da globalização, enraizada no contexto do capitalismo educacional, que evidencia a necessidade urgente de uma formação abrangente. Essa formação visa atender à crescente exigência por qualificação profissional mais ampla e refinada, capacitação tecnológica e o desenvolvimento de habilidades adequadas para a vida em uma sociedade voltada para a tecnologia e a informação. Essa concepção de globalização também é destacada por Santos (1998) como um fenômeno de alcance superior:

A globalização constitui o estágio supremo da internacionalização, a amplificação em "sistema-mundo" de todos os lugares e de todos os indivíduos, embora em graus diversos. Nesse sentido, com a unificação do planeta, a Terra torna-se um só e único "mundo" e assiste-se a uma refundição da "totalidade-terra". Trata-se de nova fase da história humana. Cada época se caracteriza pelo aparecimento de um conjunto de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei. Esse conjunto é sistêmico: podemos, pois, admitir que a globalização constitui um paradigma para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade contemporânea (Santos, 1998, p.04)

A globalização exerce uma influência marcante na atual era educacional, remodelando e redefinindo as práticas e dinâmicas educacionais em escala global. Nesse

cenário, a interconexão universal promovida pela globalização implica uma reorganização dos sistemas de ensino, levando em consideração os aspectos culturais, geográficos e sociais que moldam a formação do indivíduo. É essencial abordar a formação do sujeito de modo a evitar uma padronização, valorizando, ao invés disso, a diversidade de cada indivíduo.

Em vista disso, as políticas educacionais devem ser desenvolvidas de maneira a reconhecer as singularidades de cada aluno, destacando suas habilidades, interesses e experiências únicas, afastando-se do que chamamos de “reprodução de ações” pensadas fora de um contexto diversificado.

A partir do significado atribuído no dicionário Aurélio, "reprodução" refere-se a cópia, imitação e traslado. No entanto, neste estudo, utiliza-se o termo "reprodução" para descrever a ação de replicar uma política pública, o que implica na implementação de estratégias e medidas originalmente concebidas para um contexto educacional brasileiro em nível federal, sem uma análise heterogênea específica para cada público-alvo.

No âmbito educacional, identificou-se a reprodução como uma abordagem genérica que resulta na homogeneização do cenário educacional. Nesse processo, as políticas públicas são concebidas e implementadas a partir de uma perspectiva mais universal, frequentemente originadas por grupos elitizados responsáveis pela formulação de cada política educacional, mas que desconhecem as realidades singulares de cada escola brasileira.

Oliveira (2010) explica que as políticas públicas educacionais referem-se às diretrizes que regulamentam e guiam os sistemas de ensino, estabelecendo as bases para a educação escolar. Esse tipo de educação, orientada para a escola, tem suas origens na segunda metade do século XIX e evoluiu em paralelo ao desenvolvimento do capitalismo. Para o autor ainda na era da globalização, ela preserva um caráter mais voltado para a reprodução, especialmente evidenciado pela redução de recursos investidos nesse sistema, uma tendência observada em países que implementam políticas de ajuste neoliberal.

É possível acrescentar uma observação em concordância com o argumento do autor, referente aos recursos destinados às políticas públicas, especificamente no estudo sobre o programa Educação e Família. Esses recursos são limitados em cada ação. Os valores direcionados às escolas são justificados com base nos critérios de distribuição relacionados ao número de alunos matriculados. No entanto, essa abordagem pode gerar distorção, pois o simples quantitativo de alunos não revela sozinho a disparidade dos níveis sociais, mas sim o contexto em que a escola está inserida e a sociedade da qual faz parte.

Diante dos investimentos, é preciso considerar as necessidades específicas de cada escola, avaliando se os recursos são suficientes para implementar as ações estratégicas exigidas por programas de políticas públicas educacionais. Caso contrário, corre-se o risco de adotar apenas uma abordagem baseada na avaliação e ajuste liberal, sem atender às necessidades reais das partes envolvidas. Como aponta Libâneo (2012), essa ideia relacionada ao liberalismo brasileiro em termos educacionais surgiu a partir do advento do berço industrial.

A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantar a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura (Libâneo, 2012, p.237)

As políticas públicas, portanto, surgem como fruto de uma diversidade de interesses, funções e distribuições, refletindo diferentes categorias espaciais, políticas, assistenciais, educacionais e econômicas. Esse conjunto de políticas deve ser ajustado e adaptado conforme a realidade de cada local, especialmente em um contexto de globalização, onde as necessidades variam de acordo com o ambiente específico em que são implementadas.

Nessa linha de pensamento, Silva et al. (2019) argumentam que as políticas educacionais, em particular, estão inseridas em um processo influenciado por práticas neoliberais no Brasil, muitas vezes moldadas por organismos internacionais. Esses agentes buscam legitimar a lógica do mercado dentro da educação, promovendo uma visão empresarial e orientada para resultados nas políticas públicas.

Oliveira (2010) destaca o neoliberalismo como uma abordagem política que enfatiza a liberalização do mercado e defende a redução da intervenção do Estado nas relações econômicas, o que teve uma influência significativa na educação. Ele sugere que essa influência se manifesta na mudança de prioridades de investimento público, onde recursos que antes eram destinados às áreas sociais são direcionados para as áreas produtivas. Identifica-se que esse redirecionamento sugere um crescimento econômico.

No entanto, quando se considera que esse crescimento não necessariamente inclui melhorias na educação e projetos que destacam a importância da equidade e justiça social, percebe-se que o foco está centrado no capitalismo concreto. Essa abordagem levanta questionamentos sobre as prioridades do desenvolvimento, destacando a necessidade de equilibrar o crescimento econômico com outras dimensões. Em suma, ressalta-se que o

neoliberalismo exerce uma influência significativa na política educacional ao redirecionar os investimentos públicos de acordo com seus princípios econômicos (Oliveira, 2010).

Logo, as orientações que entremeia as políticas educacionais não são isentas de interesses predominantes de um grupo limitado, deste modo, nos parece um fator complicador a ideia de abarcar de forma homogênea ações articuladas, por um determinado público e, acionado por outro distinto. É preciso considerar que há amplitudes diversas em um determinado espaço e que ele “só pode reproduzir a totalidade social, na medida em que essas transformações são determinantes por necessidades sociais, econômicas e políticas” (Santos, 1977, p.91).

Quando as políticas públicas não conseguem capturar esses aspectos essenciais da realidade social, correm o risco de serem ineficazes ou de terem um caráter meramente reprodutivo, sem promoverem de fato uma transformação abrangente que incorpore aspectos sociais, econômicos ou políticos. Isso revela apenas a intrínseca relação entre o capitalismo e a hegemonia do poder. Contudo, a relação entre o capitalismo e os espaços educacionais hegemônicos está intrinsecamente ligada à dinâmica de poder, influência e interesses globais, conforme aponta Santos (1998):

Criam-se, também assim espaços da hegemonia, áreas preñes de ciência, tecnologia e informação, onde a carga de racionalidade é maior, atraindo ações racionais de interesse global. Chegamos, assim, a um momento da história no qual o processo de racionalização da sociedade atinge o próprio território e este passa a ser um instrumento fundamental da racionalidade social, isso é extremamente importante para entender como esses espaços hegemônicos se instalam no processo de globalização, como o lugar da produção e das trocas de interesse mundial no nível mais alto, lugares em que exerce um tempo mundial e onde se instalam as forças reguladoras da ação nos demais lugares. É assim que os lugares diversos e os tempos diversos se unem, hierarquicamente, no que, paradigmaticamente, pode ser chamado de um espaço mundial e um tempo mundial (Santos, 1998, p.27)

O autor destaca o processo de criação de espaços de predominância que se configuram em meio à globalização. Esses conceitos ressaltam a interconexão e a hierarquização de diferentes regiões e tempos na era da globalização. Ao estarem no epicentro desse processo, esses espaços hegemônicos desempenham um papel importante na configuração do cenário educacional e, por extensão, nas relações entre o capitalismo e a educação.

Segundo Santos (1993), a era da modernização contemporânea é legitimada pela ideologia do crescimento, na qual as práticas de modernização moldam o espaço territorial, especialmente nas cidades, estabelecendo não apenas as infraestruturas, mas também as

normas operacionais que beneficiam as grandes corporações em detrimento das empresas menores e da população em geral. Consequentemente, isso leva à concentração de riqueza, ao aumento da pobreza e ao surgimento de uma classe dominante que impõe um padrão de consumo hegemônico.

Essa análise sugere uma analogia clara entre a globalização da educação e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, com políticas públicas centradas no capitalismo puro, onde os recursos e as oportunidades são direcionados em favor dos interesses das grandes corporações, em detrimento dos pequenos empreendimentos e da população em geral.

Saviani (2011) afina em decorrência do modo como as escolas estão organizadas, e que isso tem afetado e inviabilizado as transformações pretendidas. Isso porque ocorre mudanças contínuas e que são determinadas pelos governos e suas alterações de poderes, guiando-se por teorias diferentes, das quais não tem se levado em consideração as formulações dos projetos pedagógicos, participação do corpo docente, dos alunos e comunidade, esperando que eles passem a se orientar por novas propostas de maneira demasiada.

Em conformidade com o aspecto do autor a dinâmica instável das políticas públicas, influenciada por diferentes governos e grupos no poder, impacta a construção de um ambiente escolar alinhado às reais necessidades da comunidade educativa. Essa instabilidade prejudica a capacidade das escolas de adaptarem seus projetos pedagógicos conforme as demandas locais, resultando em rupturas que afetam o coletivo educacional.

Essa oscilação de poder e a ligação direta na interferência de políticas públicas educacionais acabam se tornando uma marca para uma prática educativa que confirma que, "ao longo da história de constituição dos sistemas em determinada sociedade, a educação foi pensada como um projeto social que responde às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos sociais ali hegemônicos" (Libâneo, 2012, p. 249).

De acordo com o autor, as necessidades educacionais são, em essência, uma reprodução de ideias ou políticas públicas, suscetíveis de serem moldadas ou simplesmente adaptadas para atender a determinados grupos sociais. No entanto, essas demandas são, na realidade, concebidas por um grupo seletivo que opera de forma dinâmica, formulando ou concebendo políticas públicas destinadas a serem implementadas em diversos espaços educativos.

Consequentemente, o capital de investimento para tais políticas também se revela reduzido por normas pensadas de maneira universal e restrita, o que revela um parâmetro

medido por elementos superficiais à realidade, moldando-se pelo poder dado aos espaços onde são elaboradas essas políticas. Santos (1998) destaca que o espaço é palco de diferentes fluxos, que podem variar em termos de poder e eficácia. Santos menciona a existência de fluxos hegemônicos (dominantes) e fluxos hegemonzados (subalternos), bem como fluxos mais rápidos e eficazes em comparação com fluxos mais lentos.

A luz da concepção do autor sobre os diversos fluxos no espaço, pode-se enxergar as políticas públicas educacionais como fluxos no cenário educacional. Algumas dessas políticas são hegemônicas, exercendo um papel dominante e moldando o sistema educacional. Outras, por sua vez, podem ser consideradas hegemonzadas, submetidas à influência das dominantes, mas ainda presentes e atuantes. Além disso, há uma variação na velocidade e eficácia com que essas políticas são implementadas, algumas se propagando mais rapidamente e impactando de maneira mais eficiente, enquanto outras têm um progresso mais lento.

As escolas são influenciadas pelas reproduções de políticas públicas, o que pode levá-las à hegemonzização. No entanto, é crucial que realizem adaptações que se integrem ao contexto social e econômico em que estão inseridas. Assim, evitam-se abordagens meramente reprodutivas e direcionam-se esforços para transformações significativas no contexto educativo. Libâneo (2012) aponta que cada sociedade, tem por base as classes sociais e grupos de que é composta e se orientam por meio delas, com isso, estabelecem e organizam um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais de acordo com sua predominância.

Percebe-se que as políticas públicas são desenvolvidas de maneira seletiva, refletindo as características da sociedade que as organiza e elabora. Souza (2014) destaca que à medida que o acesso à educação se expande, surgem desafios significativos relacionados à gestão e à qualidade do sistema educacional. O aumento do acesso cria uma complexidade adicional na formulação e implementação de políticas educacionais.

Libâneo (2012) destaca que a educação escolar está intrinsecamente ligada aos objetivos do capitalismo, demandando uma reavaliação do papel do Estado nesse cenário. O autor expressa preocupação com a exclusão, segregação e marginalização social das populações pobres. Ele enfatiza que a ausência de medidas que direcionem a economia para atender às necessidades da sociedade pode agravar um quadro dramático de desemprego e exclusão social, especialmente em países mais pobres, ressaltando, assim, a importância de ações voltadas para alcançar uma maior justiça social.

É possível interpretar que o sistema educacional, frequentemente associado à globalização e planejado pelo Estado como inserções de políticas públicas, exerce uma influência significativa na estruturação e implementação da educação. Ele busca integrar as demandas e desafios provenientes dos avanços educacionais do país. No entanto, os desafios surgem na medida em que o sistema social hegemônico pensa essas políticas, moldando sua apresentação de acordo com suas visões, valores e interesses.

As decisões relacionadas ao currículo, métodos de ensino e à distribuição de recursos educacionais são impactadas por essa dinâmica. Percebe-se que, mesmo com os avanços na inovação e na implementação de teorias pedagógicas, juntamente com os direitos conquistados para o acesso à escola, ela continua a ser influenciada pelo advento do capitalismo.

De um lado, observa-se a ascensão de um sistema técnico dominante, enquanto, do outro, surge um sistema social hegemônico. Esse último atinge seu ápice por meio de instituições supranacionais, empresas multinacionais e Estados, que exercem controle sobre elementos globalizados e interações sociais globalizadas. Em relação ao espaço, o desdobramento desse cenário resulta na formação do que denominamos meio técnico-científico, acompanhado pela imposição de um novo sistema à natureza (Santos, 1998).

As ideias do autor evidenciam a complexidade das mudanças contemporâneas, destacando a interação entre desenvolvimento técnico, poder social e a reorganização do espaço. Isso proporciona uma visão abrangente das dinâmicas que caracterizam a sociedade moderna. Com isso, percebe-se que as interações da era da globalização do capitalismo também chegaram aos interesses educacionais, afetando a estrutura e a organização de uma nova era da sociedade brasileira.

Segundo Santos (1998), nos primórdios da história, cada comunidade humana edificava seu próprio ambiente de convívio. Ao longo do tempo, esse padrão começou a se desfazer as demandas comerciais entre diferentes coletividades introduziam novas conexões, assim como novos desejos e necessidades. A organização da sociedade e do espaço passou a seguir parâmetros alheios às necessidades intrínsecas ao grupo.

Essas interações também afetaram os interesses educacionais, moldando a forma como as políticas educacionais são estruturadas e organizadas em todo o Brasil. Influências externas, como os padrões globais e as dinâmicas do capitalismo, desempenharam um papel significativo nessa reconfiguração.

Para Libânio (2012) a escola, enquanto instituição socioeducativa, enfrenta questionamentos quanto ao seu papel diante das transformações econômicas, políticas,

sociais e culturais do mundo contemporâneo. Essas mudanças resultam principalmente dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele implementadas e das alterações no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.

Diante do cenário dinâmico e diversificado da sociedade contemporânea, evidencia-se que a era da globalização engloba uma ampla gama de complexidades e desafios associados ao sistema educacional brasileiro. Isso demonstra que as políticas públicas educacionais, ao se apresentarem como auxílio, também acabam por se tornar interações profundamente enraizadas no neoliberalismo que orienta o país por meio de vínculos hegemônicos de interesses excludentes. Isso implica considerar os espaços educativos como sistemas complexos em constante evolução.

Santos (1926) aponta que em uma perspectiva relacionada à análise espacial ela deve ser compreendida como um sistema de estruturas, onde "o espaço é considerado um sistema complexo, um conjunto de estruturas submetido, em sua evolução, à evolução de suas próprias estruturas" (Santos, 1926, p.16).

À luz das reflexões do autor, pode-se aplicar sua abordagem para examinar como as estruturas do capitalismo moldam não apenas o espaço físico, mas também a geografia educacional, influenciando a acessibilidade e qualidade da educação. Dessa forma, a compreensão dessas estruturas é essencial para desvendar as nuances da reprodução de políticas públicas no âmbito educacional, revelando as complexidades e desafios presentes na busca por equidade e justiça no sistema educativo.

2. METODOLOGIA

Nesta seção, delinea-se este estudo, que consiste em uma revisão da literatura das principais fontes bibliográficas e documentais associadas à corrente teórica socioespacial à qual estamos filiados. O objetivo é orientar e aprimorar as descrições dos levantamentos das hipóteses, permitindo-nos delimitar o objeto de estudo desta pesquisa.

Optou-se pelo método do materialismo histórico. Segundo Feitosa, Moraes e Júnior (2022), esse método atua como um elo articulador entre o objeto, o problema, os procedimentos metodológicos, as análises e as reflexões resultantes da pesquisa. Ele se manifesta nas relações entre o pesquisador, o objeto e a realidade, visando compreender o movimento do ser social em função da superação do capital e da construção de uma sociedade emancipadora.

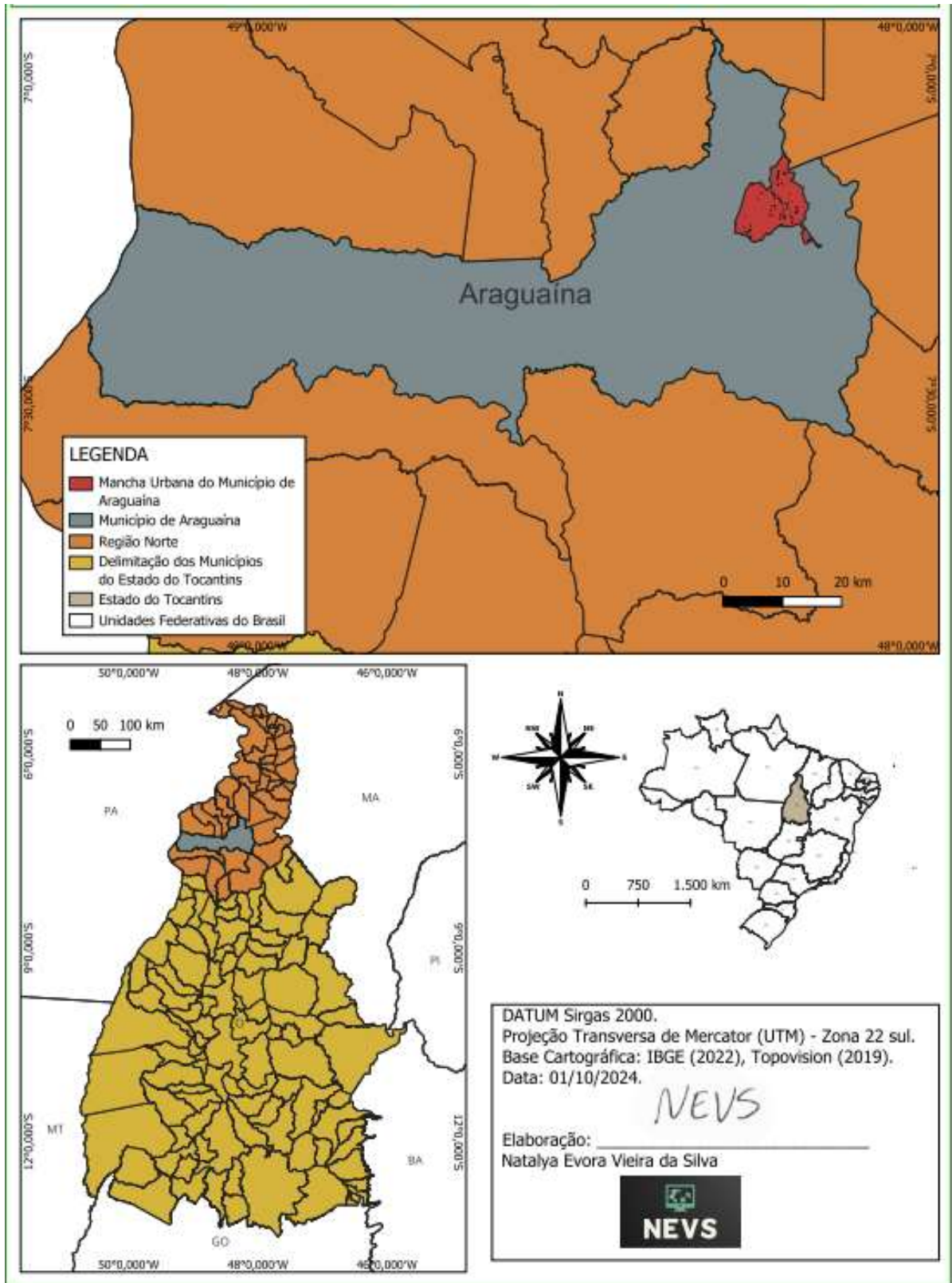
Para tanto, fundamentou-se nossa análise na teoria socioespacial de Milton Santos. Fornecendo assim, uma descrição e caracterização das escolas investigadas, que estão vinculadas ao Programa Educação e Família, assim como do contexto espacial e temporal. Detalham-se os métodos de pesquisa e as técnicas de coleta e análise de dados, baseadas na análise de conteúdo de Bardin (2016) e na teoria socioespacial. Apresentam-se, ainda, os resultados das entrevistas conduzidas com as famílias e a equipe gestora das escolas, explorando a relação entre os dados coletados e as informações secundárias, como os registros oficiais do Ideb de 2023.

2.1 Caracterização da Espacialização e Temporalidade da Pesquisa

A área de estudo está situada na cidade de Araguaína/TO, retomando a primícias da definição de cidade média De acordo com Pacífico Filho et al. (2020), as cidades médias possuem um hibridismo heterogêneo em sua definição que se aproxima de "por um lado, uma cidade com uma ampla gama de serviços (típica das metrópoles) e, por outro, a manutenção da qualidade de vida (típica das cidades pequenas), além de seu protagonismo nas regiões de influência" (Pacífico filho *et al.*, 2020, p. 1483).

Com base na proposta, apresenta-se um mapa que ilustra a malha urbana de Araguaína, destacando as regiões pertinentes à pesquisa. Esse mapa serve para demonstrar a relação espacial entre os diferentes elementos analisados, contribuindo para a compreensão das interconexões no contexto educacional e social.

Figura 2- Mapa de Localização do Estado e Região do Tocantins



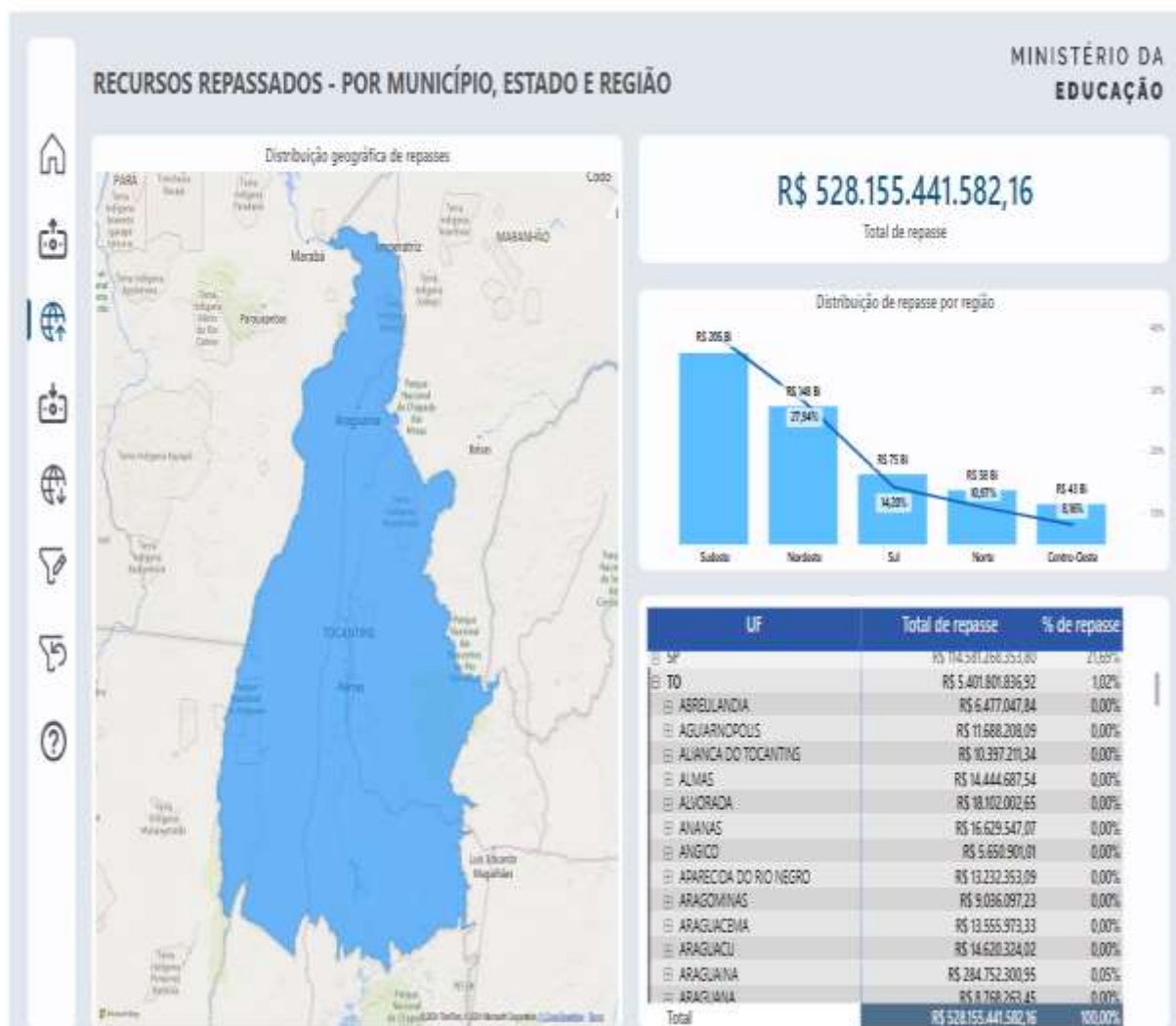
Fonte: IBGE (2022); Elaboração: NEVS (2024).

Para compreender as políticas públicas educacionais em uma cidade de porte médio como Araguaína, marcada por desigualdades socioespaciais, é importante retomar os dados

específicos da região. O município conta com 97 escolas que oferecem ensino fundamental nos níveis I e II, localizadas tanto em áreas rurais quanto urbanas. Entre 2021 e 2023, observou-se uma variação no número total de matrículas nas escolas Municipais. Em 2021, havia 24.951 alunos matriculados. Esse número subiu para 25.407 em 2022, representando um crescimento de aproximadamente 1,83%. Já em 2023, o total de matrículas chegou a 25.686, indicando um aumento de 1,10% em relação ao ano anterior (IBGE, 2021; 2022; 2023).

Em vista desse contexto educacional voltado para o entendimento dos recursos destinados a Araguaína, apresenta-se o Painel de Investimentos em Educação Básica. Esse painel foi criado para consolidar e divulgar os recursos destinados à educação básica pelos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, promovendo maior transparência sobre os valores repassados e sua disponibilidade. Ele abrange os recursos transferidos para estados, municípios e o Distrito Federal, incluindo programas discricionários do MEC, parcelas da complementação da União ao Fundeb e as cotas do Salário-Educação. Além disso, o painel apresenta os saldos de contas ao final de cada mês, abrangendo tanto os programas ativos quanto os já finalizados.

Figura 3- Repasses de Investimentos Educacionais



Fonte: Ministério da Educação. Painel de Investimentos em Educação Básica, 2023.

O desenvolvimento do painel foi realizado pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação do Ministério da Educação (STIC/MEC), a partir de dados fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (Informações extraídas do Ministério da Educação, 2023) Com base nos dados do Ministério da Educação para 2023, o total de repasses para a educação básica no Brasil foi de R\$ 528.155.441.582,16. Especificamente para a cidade de Araguaína, no estado do Tocantins, a soma dos recursos repassados foi de R\$ 284.725.300,95.

Diante desse cenário de investimentos, destaca-se as oito escolas municipais selecionadas para aderir ao Programa Educação e Família em 2022. Essas escolas, localizadas nos bairros Maracanã, São Luiz, Araguaína Sul, Costa Esmeralda, Carajás, Brasil, Santiago e Couto Magalhães, oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É importante destacar que não se faz distinção entre setores e loteamentos, apresentando ambos como bairros. Entende-se que essas nomenclaturas possuem similaridades, justificadas por sua origem compartilhada, relações de vizinhança, engajamento comunitário e uso intensivo de espaços comuns. Essas características frequentemente levam esses territórios a desenvolver uma identidade e representação comunitária (Cervi; Giannella, 2023, p. 88).

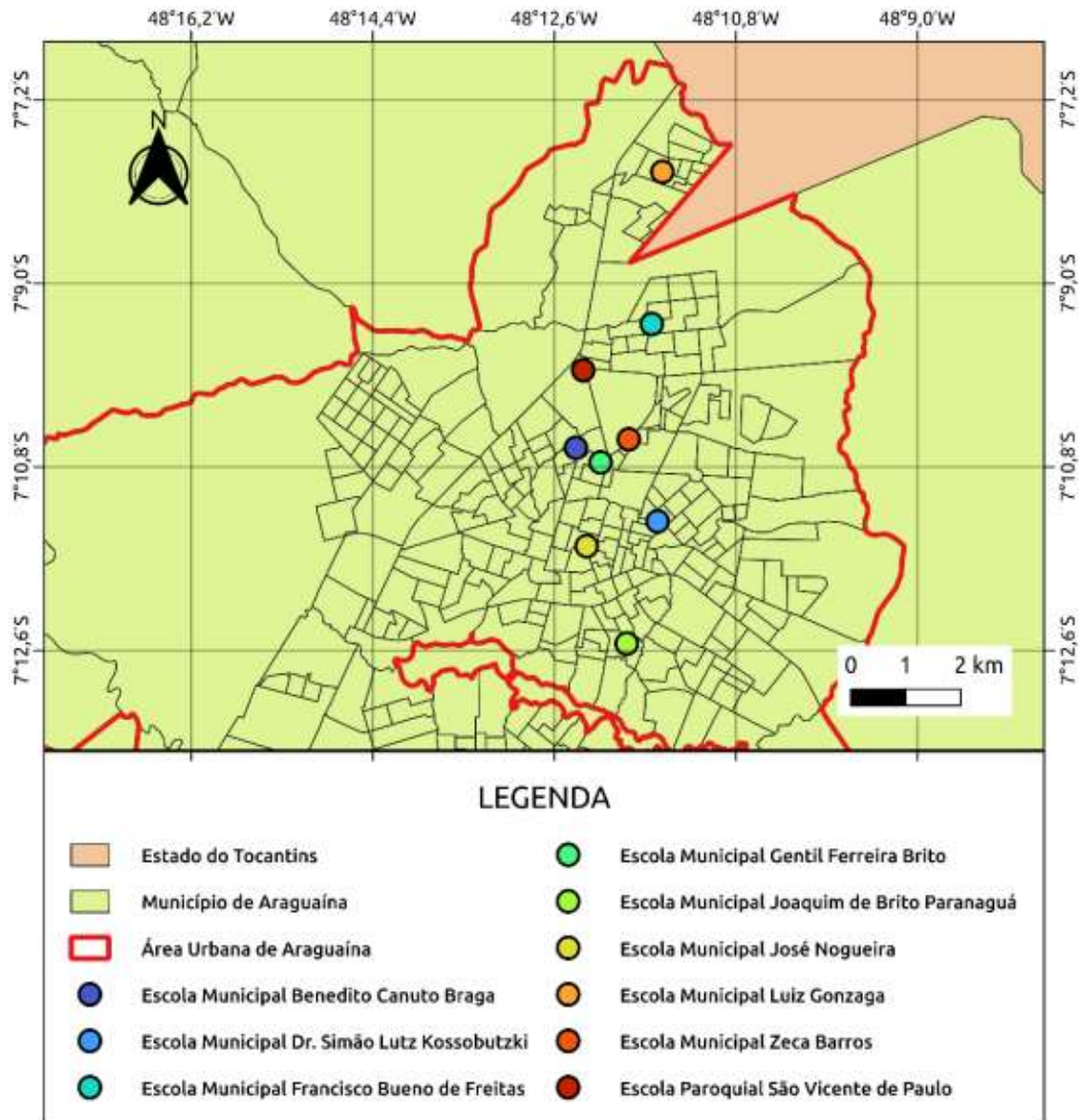
Para Silva (2016) as divisões mais comuns das áreas urbanas de Araguaína são setores, bairros, vilas e loteamentos, geralmente nomeados pela população local e posteriormente reconhecidos pelas autoridades municipais. O poder público municipal utiliza três propostas de compartimentação urbana, sendo a mais comum baseada na divisão e nomenclatura conhecida pela comunidade local, resultando em 133 áreas correspondentes a setores, bairros, vilas, loteamentos, conjuntos e residências (Silva, 2016, apud Vasconcelos Filho, 2013).

Nesse aspecto, os espaços pesquisados são também denominados como comunidades urbanas, às quais se adiciona o termo favelas. Esse destaque é fundamental, pois reforça o conceito de favelas e comunidades urbanas como uma categoria ampla que abrange e reconhece as diversas formas de nomeação dos territórios, conforme atribuídas pela própria população (Cervi & Giannella, 2023, p. 87).

Segundo Cervi e Giannella (2023), a nova redação do IBGE para os critérios de identificação e mapeamento de Favelas e Comunidades Urbanas define esses territórios como áreas populares formadas a partir de diversas estratégias adotadas pela população para atender, geralmente de forma autônoma e coletiva, às suas necessidades de moradia e usos associados (comércio, serviços, lazer, cultura, entre outros), diante da insuficiência e inadequação das políticas públicas e investimentos privados voltados à garantia do direito à cidade.

Sendo assim, com base no breve entendimento espacial das concepções atuais dos locais pesquisados, será apresentado o mapa a seguir. Ele demonstrará o recorte espacial, possibilitando a visualização dos limites de Araguaína, com destaque para a área urbana. Isso permitirá compreender a localização das escolas que participam do PEF/PDDE.

Figura 4- Mapa da Distribuição Espacial das Escolas Municipais do PEF/2022



Fonte: IBGE (2021, 2022). Elaborado pela autora.

O recorte espacial desta pesquisa foi definido para investigar o Programa Educação e Família (PEF) nas escolas municipais de Araguaína, conforme apresentado no Mapa 2, com foco no ano de 2022. Embora o programa tenha sido lançado em 2021, foi somente em 2022 que o número de escolas participantes foi ampliado, e a execução dos planos de ação ocorreu apenas em 2023. Dessa forma, em 2022, a Secretaria de Educação Básica, seguindo critérios de elegibilidade, selecionou nove escolas para integrar o PEF no município, das quais oito estão localizadas na área urbana e uma na área rural.

No entanto, a análise desta pesquisa concentrou-se exclusivamente nas oito escolas urbanas. Dessa forma, a Escola Municipal José Nogueira, localizada na área rural, não foi incluída em nossa análise. Essa delimitação se justifica pelas especificidades estruturais e pedagógicas das escolas rurais, que demandam investigações próprias para capturar as particularidades desse contexto.

Em virtude da designação do Programa Educação e Família - PDDE ser sancionado por meio de Portarias e Resoluções no ano de 2021/2022, o recorte temporal se dá a partir de uma análise dos indicadores do ano de 2021, e sua adequação para as demandas das ações estratégicas do PEF/PDDE para ao ano de 2022/2023.

Para detalhar melhor os caminhos espaciais de adesão do programa federal nas escolas elegíveis, disponibiliza-se um quadro com informações sobre o nome das escolas, endereço, etapa, turno, nível socioeconômico e indicador do Saeb. Esses dados permitem identificar as escolas inseridas em contextos socioeconômicos e espaciais.

Quadro 1 – Escolas sediadas pelo Programa Educação e Família 2022/2023

Escolas Municipais	Bairros	Etapas	Turno	Indicador (INSE* ³)	Indicador Prova Brasil
Benedito Canuto Braga	São Luiz	Ed. Infantil Fundamental	Matutino/Vespertino	Médio/Baixo 4	6,5
Dr. Simão. Kossobutzki	Araguaína Sul	Ed. infantil Fundamental Eja *	Matutino/Vespertino	Médio/Baixo 4	5,9
Francisco B. de Freitas	Maracanã	Ed. infantil Fundamental	Matutino/Vespertino	Médio/Baixo 4	5,5
Gentil F. Brito	Setor Brasil	Ed. Infantil Fundamental	Matutino/Vespertino	Médio/Baixo 4	5,7
Paroquial São V. de Paulo	Vila Couto	Ensino Fundamental	Matutino/Vespertino	Médio/Baixo 4	6,3
Luiz Gonzaga	Costa Esmeralda	Ed. infantil Fundamental Eja*	Matutino/Vespertino Noturno	Médio/Baixo 3	5,2
Joaquim de B.Paranaguá	Setor Carajás	Ed. infantil Fundamental Eja*	Matutino/Vespertino Noturno	Médio/Baixo 4	5,7
Zeca Barros	Vila Santiago	Ed. infantil Fundamental Eja*	Matutino/Vespertino Noturno	Médio/Baixo 4	5,1

Fonte: Censo Escolar 2022, INEP, 2021, Clique escola (MEC), 2023. Elaborado pela Autora.

***Segundo Segmento** – equivalente aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

No entanto, visando contribuir para a compreensão do contexto socioeconômico, foi desenvolvido o perfil das áreas geográficas circundantes às escolas, por meio de entrevistas com as famílias e a equipe gestora. Isso envolveu a identificação das características dos bairros, setores e do público atendido pelas escolas, cuja discussão se fundamenta na seção de resultados parciais. Essa coleta de dados é justificada para estabelecer a materialidade das relações espaciais, uma vez que, conforme Santos (2017) destaca, é impossível abordar questões econômicas e sociais sem considerar as dimensões espaciais e compreender sua complexidade.

³ (*INSE/3) Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupa, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir mesa para estudar, forno de micro-ondas, freezer, dois ou mais quartos para dormir e a escolaridade da mãe/responsável e/ou o pai/responsável variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo. (BRASIL, 2023, p.13)

(*INSE/4) Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupa e freezer, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um computador, dois ou mais quartos para dormir, uma ou duas televisões, um carro, mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas e a escolaridade da mãe/responsável ou pai/responsável variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo. (Brasil, 2023, p.13)

É relevante destacar que o Quadro I, que enumera as escolas participantes do programa Educação e Família, foi revisado com uso de gráficos nos resultados parciais, incorporando os dados do Ideb de 2023/2024. Isso possibilitou uma análise aprofundada dos impactos do programa Educação e Família em sua implementação como política pública, bem como nas fases de avaliação da mesma.

2.2 Procedimentos de Coleta de dados qualitativos e quantitativos

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2024), o município de Araguaína conta com um total de 77 unidades de ensino, incluindo escolas e creches, distribuídas tanto na zona urbana quanto na zona rural, atendendo a mais de 22 mil alunos no ano letivo de 2024. No entanto, esta pesquisa incluiu apenas as escolas elegíveis ao Programa Educação e Família (PEF) de 2022.

Optou-se por entrevistar um total de 23 famílias, representantes de alunos matriculados nas turmas do 5º ano, com base no critério de que esses alunos realizaram as provas do Saeb em 2023. Assim, essas turmas foram foco de esforços para a melhoria dos indicadores educacionais, e, no mesmo ano, as escolas também sediaram o programa com o plano de ações. Essa escolha visa possibilitar uma compreensão das possíveis interferências do Programa Educação e Família na inserção e melhoria dos índices educacionais.

Os primeiros passos da coleta de dados incluíram a análise de documentos secundários, como dados do IBGE, informações do Censo Escolar, dados do aplicativo Clique Escola e resultados do Ideb, entre outros. Posteriormente, iniciou-se a coleta de dados primários, que envolveu registros escolares e entrevistas com os gestores escolares.

Durante essa fase, observou-se uma receptividade por parte dos gestores, os quais compartilharam informações sobre o programa, seus resultados e suas percepções. Essa abordagem metodológica permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada do impacto do Programa Educação e Família no contexto escolar de Araguaína.

A contribuição da escola fornecendo tabelas com os nomes das turmas do 5º ano para o sorteio aleatório facilitou a coleta de informações das famílias. No entanto, as ações não estavam exclusivamente direcionadas para o 5º ano, o que adicionou complexidade ao processo. Foi necessário realizar uma seleção criteriosa para garantir a legibilidade dos sorteios, considerando que algumas escolas incluíram todas as turmas em determinadas ações. Isso resultou na necessidade de identificar, nas atas das escolas, as assinaturas das

famílias que representavam exclusivamente as turmas do 5º ano. Em contrapartida, outras escolas optaram por delimitar as ações a turmas específicas, como do 1º ao 3º ano ou do 3º ao 5º ano, o que facilitou a identificação das turmas selecionadas para a pesquisa.

Enfrentou-se desafios no agendamento das entrevistas com as famílias, que incluíram muitos cancelamentos e ausências. Isso levou a diversos reagendamentos e sorteios adicionais para garantir uma amostra representativa. Além disso, houve situações em que as famílias concordaram em participar da entrevista, mas não compareceram ao local combinado. Durante as gravações, identificou-se que oito das vinte e três famílias optaram por não permitir a gravação de suas vozes, o que exigiu que suas falas fossem registradas no diário de campo.

Entretanto, essa recusa em gravar as falas mostrou-se relevante para a pesquisa, pois as famílias que falaram sem serem gravadas demonstraram uma compreensão mais aberta e tranquila durante as entrevistas, em comparação com aquelas que foram gravadas, possivelmente se sentindo mais à vontade.

Após a coleta das entrevistas e demais materiais, o objetivo foi examiná-los e criar um material claro e compreensível, conforme proposto por Bardin (2016) no tratamento dos resultados. Essa etapa envolveu a interpretação dos dados coletados, resultando na criação de gráficos, tabelas, diagramas, figuras e modelos que condensam e destacam as informações relevantes para nosso objeto de pesquisa e hipóteses.

Essa abordagem começou com a busca das possíveis respostas para a problemática, utilizando métodos como estudo documental, análise das entrevistas semiestruturadas e análise dos relatórios de monitoramento. Quanto ao tipo de pesquisa, ela se define como:

Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente) (Lakatos; Marconi, 2003, p. 188).

Após a fase de coleta, iniciou-se a etapa de análise dos dados coletados, adotando-se a abordagem de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Essa análise combinou diferentes técnicas com o objetivo de interpretar e comunicar os resultados obtidos.

A abordagem de análise de conteúdo foi flexível e adaptável, permitindo ajustes de acordo com as particularidades do campo investigado.

Essa técnica nos permitiu inferir interpretações dos objetivos propostos em nossa pesquisa, sem perder de vista a conexão com o método do materialismo histórico. Dessa forma, foi possível explorar de maneira analítica a sucessão dos modos de produção social, política e econômica nos espaços educativos. Ao combinar o materialismo histórico com a análise de conteúdo, buscou-se compreender de forma aprofundada as dinâmicas sociais e os processos educativos envolvidos.

Encaminhando para o método do nosso estudo, passa-se à concepção materialista histórica de Saviani. (2011):

Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (Saviani, 2011, p.76)

O materialismo aqui proposto segue como uma forma de articular as políticas inseridas na prática educativa, com o intuito de demonstrar como são concretizadas no cotidiano. Segundo Saviani (2011), a materialidade da ação educativa pode manifestar-se de maneira particular nas políticas educacionais, e isso pode representar um problema, especialmente devido às forças e mudanças constantes por parte dos responsáveis por regulamentá-las. “Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas [...] quando for o caso, mas que tenham sequência. (Saviani, 2011, p.109).

Com isso, nossa base teórica buscou, por meio de um olhar crítico, entender as conexões no Programa Educação e Família, avaliando se ele se configura como uma política pública educacional que deve ter suas metas definidas e garantir sua continuidade. Em relação às metas, o Guia da Escola (2022) orienta sobre a aplicação do Programa Educação e Família na escola, enfatizando que as metas devem ser integradas em cada plano de ação.

Segundo o documento, o Plano de Ação funciona como um instrumento que organiza as atividades escolares, estabelecendo metas, prazos e custos das ações a serem realizadas, como oficinas e palestras. O resultado esperado está diretamente ligado ao foco estratégico da ação e reflete a eficácia dos esforços realizados.

Para avaliar o alcance de uma meta, é fundamental definir previamente os parâmetros numéricos a serem atingidos, o que deve ser considerado em cada plano de

ação. Após a coleta de dados, é necessário analisá-los para compreender o progresso em relação às estimativas iniciais. Essa análise oferece informações valiosas para o planejamento de ações futuras, indicando onde intensificar esforços, melhorar ou ajustar estratégias. (Brasil, 2022)

A gestão deve ir além de resultados numéricos ou metas pontuais, buscando resultados que promovam transformação. Nesse contexto, o Guia da Escola acrescenta que:

Atingir metas numéricas tem menos importância que alcançar metas qualitativas. Alcançar um número expressivo de presença dos pais ou responsáveis em determinada ação é gratificante, porém só será contributivo se a mensagem e os ensinamentos transmitidos se refletirem (mesmo que no médio prazo) em aumento do engajamento dos familiares com a educação dos filhos e melhoria no desempenho do estudante na escola. (Brasil, 2022, p.33)

Em conformidade com o autor, uma política pública necessita de continuidade, e suas metas devem ser estabelecidas em médio e curto prazo. Nesse contexto, torna-se evidente que o Programa Educação e Família, ao não definir claramente suas metas, acaba dependendo da interpretação e dos planos de ação de cada escola. Essa falta de uma diretriz centralizada pode resultar em práticas fragmentadas e na ausência de um compromisso coletivo com o alcance de resultados efetivos.

Assim, a eficácia do programa pode acabar ficando comprometida, pois cada instituição pode direcionar seus esforços de maneira distinta, distanciando-se dos objetivos que deveriam ser comuns e, portanto, dificultando a avaliação de seu impacto na educação. É importante reconhecer que cada escola possui suas particularidades; no entanto, é essencial manter uma visão integrada do programa como uma política pública e considerar como essas especificidades podem afetar sua implementação. Essa análise deve levar em conta as movimentações dos objetos e permitir perceber suas variáveis particulares, conforme a concepção de espaço proposta por Santos (1988).

Quando trabalho com o mundo, utilizo todas as suas variáveis em um momento dado. Mas nenhum lugar pode acolher nem todas nem as mesmas variáveis, nem os mesmos elementos nem as mesmas combinações. Por isso, cada lugar é singular, e uma situação não é semelhante a qualquer outra. Cada lugar combina de maneira particular variáveis que podem, muitas vezes, ser comuns a vários lugares. O acontecer global dá-se seletivamente, de modo ímpar, ainda que sempre comandado pela totalidade, e é isso o que nos leva imperativamente à necessidade de atentar para a história concreta do hoje, da comunidade humana, sua atualidade, não importa o lugar particular onde o novo se mostre. (Santos, 1988, p.21)

Pensar nas condições e fundamentações dos fenômenos a partir de um contexto socioespacial é o mesmo que reconhecer a importância das transformações. Em concordância com esse aspecto e para analisar as categorias teóricas do espaço, é necessário compreender que “o espaço construído e a distribuição da população, por exemplo, não têm um papel neutro na vida e na evolução das formações econômicas e sociais”. (Santos, 1977, p.91).

Lakatos e Marconi (2003) apontam que a questão da metodologia é importante quando se analisa o quadro de referência utilizado e “Assim, a teoria do materialismo histórico, o método de abordagem dialético, os métodos de procedimento histórico e comparativo, [...] formam o quadro de referência marxista. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 188)

Essa base teórica proporciona uma compreensão mais profunda das relações sociais e históricas que permeiam o objeto de estudo. Por outro lado, a análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2016), oferece um conjunto de técnicas que permitem descrever sistematicamente as mensagens, facilitando a inferência sobre as condições de produção e recepção dessas comunicações. Juntas, essas abordagens possibilitam uma análise crítica e contextualizada, permitindo não apenas a identificação de padrões e tendências, mas também a reflexão sobre as implicações sociais e históricas dessas mensagens no âmbito educacional. Essa combinação metodológica enriquece a pesquisa ao promover uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos fenômenos analisados.

Em relação à coleta de dados, inicialmente realizou-se uma leitura flutuante, analisando as perguntas e respostas abertas de maneira descritiva e analítica, com base no embasamento teórico do trabalho. Em seguida, procedeu-se com a análise por meio de representações citadas anteriormente, utilizando procedimentos metodológicos de estratégias semânticas, que como critério de referência consideram sugestões, conselhos, causas, entre outros.

Sendo as técnicas utilizadas para coletar os materiais de análise, categorizadas em três abordagens distintas, denominadas como: Técnica de coleta A); Técnica de tabulação B); Técnica de Análise C). Por meio do uso das técnicas e categoria da análise de conteúdo, foi possível analisar, utilizando o materialismo histórico, a constituição das relações e as variações existentes na desigualdade socioespacial, avaliando o impacto da oferta de política pública com base no método descrito por Bardin (2016). Esse método envolveu o tratamento dos dados para aplicar os procedimentos sistemáticos de exploração de campo nas escolas em estudo, inferência e interpretação.

Para a técnica de coleta (A), utilizou-se os dados do censo escolar do Ideb de 2021, combinados com os resultados de 2023 após a implementação do programa Educação e Família. Durante esta etapa, coletou-se o número de alunos beneficiários de bolsa família nas turmas do 5º ano do ensino fundamental em 2023, junto com entrevistas que complementaram informações socioeconômicas das famílias. Esses dados formam a base para análise do nível socioeconômico dos alunos e identificação de possíveis correlações com o desempenho escolar.

Na técnica de coleta (B), foi realizado uma análise crítica do material coletado, utilizando apoio bibliográfico e documental previamente obtido. O objetivo foi examinar e organizar o material de forma clara e compreensível, facilitando a tabulação dos dados e organizando os critérios de inferência e categorização. Optou-se pelo uso do Excel e transcrição manual para a organização dos dados, o que se mostrou eficiente e alinhado com a técnica C, correspondente à análise dos dados coletados.

Na técnica de coleta (C), foi utilizada apenas uma categoria de análise de conteúdo: a semântica, que se mostrou adequada para os objetivos e problemáticas propostos, somados ao materialismo histórico. Essa categoria foi responsável por agrupar temas relacionados ao Programa Educação e Família e aos indicadores, além de inferir as relações entre escola, família e seu impacto nas políticas públicas escolares. O materialismo histórico ajudou a compreender essas dinâmicas. Essas etapas proporcionaram uma visão ampla dos desafios e impactos enfrentados pelas escolas em relação aos resultados educacionais do Ideb, bem como uma análise das políticas públicas correspondentes.

A seleção da categoria semântica na análise de conteúdo demonstrou eficácia na construção dos gráficos, utilizando critérios semânticos para organizar a temática predominante. O foco recaiu sobre termos como "participação da família" e "acompanhamento familiar" (Bardin, 2016), que também orientaram a seleção dos temas das palestras nas ações escolares.

Observou-se, assim, os motivos de atratividade das temáticas abordadas, que consistentemente enfatizaram o papel da família e da escola, à luz da concepção revelada pelo materialismo histórico-dialético. Esse método nos oferece melhores condições de visibilidade sobre o fenômeno estudado e a totalidade que o cerca (Feitosa, Moraes e Júnior, 2022).

Para examinar a construção do perfil socioeconômico dos alunos e de suas famílias, bem como as desigualdades socioespaciais e o impacto da urbanização, foi realizada uma

análise fatorial lexical, categorizando os dados de acordo com seus significados semânticos. Esse tipo de análise, baseada na cadeia de tratamentos estatísticos de Lucien Lebart⁴, utiliza um enfoque linguístico para processar a informação textual original de forma automática, sem transformações, codificações ou reduções prévias da base de dados (Bardin, 2016).

Bardin (2016) acrescenta que para este tipo de análise:

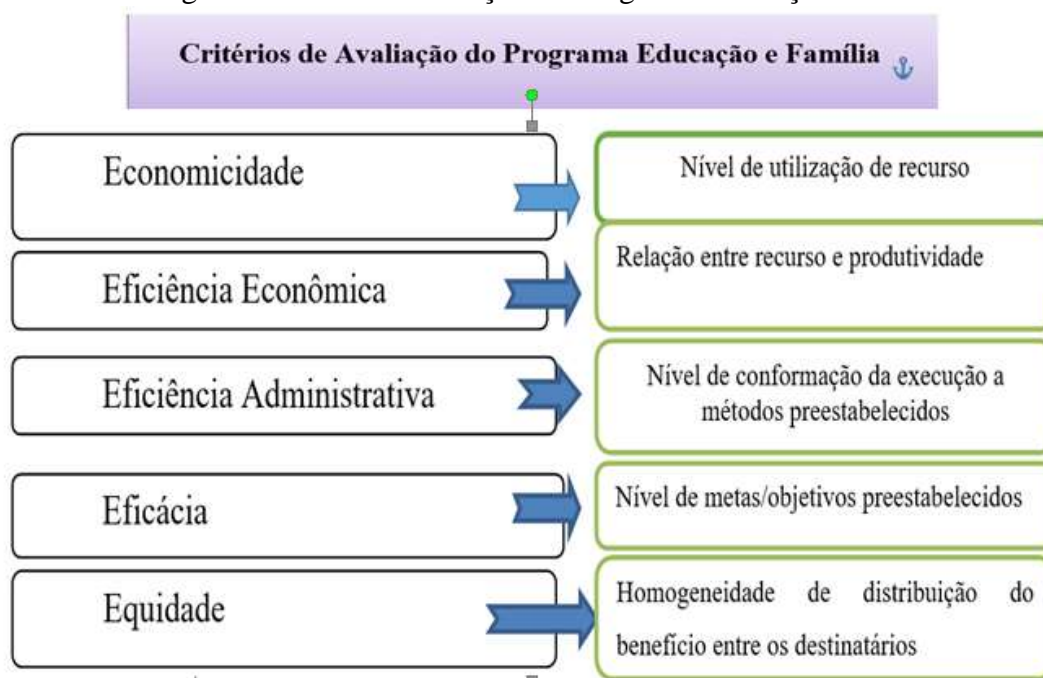
Não se leva em conta a ordem de palavras, [...] o objetivo é efetuar agrupamentos, mas, para isso, há várias estratégias possíveis: pode-se fazer uma partição em torno de núcleos factuais com base em características pertinentes dos inquiridos (por exemplo, idade, categoria socioprofissional, sexo etc.) [...] ou pode-se partir diretamente dos perfis lexicais das respostas e, depois, assinalar as categorias de pessoas mais ligadas à tipologia lexical." (Bardin, 2016, p. 92)

Este processo de análise de agrupamento em nossa pesquisa concentrou-se em dois temas principais: as respostas das famílias e da gestão, todas relacionadas a um contexto geográfico específico. Como resultado, foram selecionadas frases características que facilitaram a compreensão das respostas do público pesquisado em relação a uma determinada questão aberta (Bardin, 2016).

Para a análise da avaliação do programa Educação e Família, adotou-se uma abordagem que combina categorias de análise de conteúdo com os critérios do ciclo de políticas públicas delineado por Secchi (2013). Nosso objetivo está na fase de avaliação do programa, especialmente nos critérios de economicidade, eficiência, eficácia e equidade. Para facilitar a compreensão, apresenta-se uma figura que ilustra o ciclo das políticas públicas e os critérios de avaliação do Programa Educação e Família 2023.

⁴ Lucien Lebart é um renomado estatístico e pesquisador francês, reconhecido por suas contribuições ao campo da análise de dados textuais. Ele explora técnicas estatísticas avançadas, como a análise fatorial por correspondência e a classificação hierárquica descendente, para examinar grandes volumes de textos. Essas metodologias são detalhadas em sua obra *Statistique textuelle*, coautoria com André Salem, publicada pela Dunod em 1994.

Figura 3- Ciclo de Avaliação do Programa Educação e Família



Fonte: Secchi (2013), Critérios de Avaliação da Política Pública, elaborado pela autora (2024).

Essa junção foi necessária para responder ao objetivo desta pesquisa, que é analisar o programa "Educação e Família", especialmente o Plano de Ação desenvolvido pelas escolas públicas de educação básica. Essa análise também revelou resultados parciais em resposta à nossa problemática de pesquisa sobre os recursos financeiros destinados às escolas, e se a participação da família na escola está relacionada ao perfil socioeconômico do aluno e à localização geográfica da instituição.

Para a pesquisa, também utilizaram-se registros fotográficos, pois mostraram-se importantes para ilustrar algumas representações das ações da escola de maneira visual, a fim de contrastar com os dados coletados das entrevistas e da teoria, contribuindo para a análise da política pública em seus critérios específicos, mencionados anteriormente.

Diante disso, reconhecem-se os riscos inerentes à coleta de informações e comprometeu-se a mitigá-los. Este compromisso é respaldado pela Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, e pela compreensão da necessidade de proteger a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano em todas as etapas do estudo. Conscientes de que subestimar tais riscos pode comprometer a autonomia dos participantes na tomada de decisões informadas sobre sua participação na pesquisa, estabeleceu-se que, a qualquer momento do processo, os participantes teriam o direito de solicitar a interrupção da pesquisa caso se sentissem desconfortáveis ou percebessem

invasões de privacidade. Deste modo, a pesquisa foi conduzida utilizando gravadores e descrições, com respeito aos entrevistados.

Para garantir a confidencialidade dos participantes, incluindo as famílias e os gestores escolares, foram mencionados apenas os nomes das escolas, adotando-se dois protocolos principais: a substituição dos nomes e a proteção da confidencialidade das entrevistas. Durante a coleta de dados, assegurou-se que todas as informações pessoais que pudessem identificar os participantes fossem removidas ou substituídas por códigos.

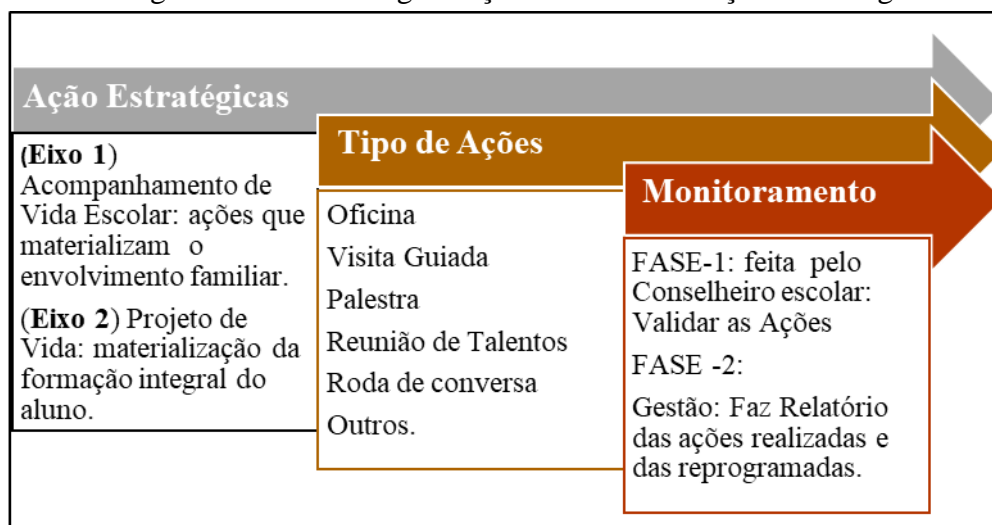
Em vista disso, foram mantidas cópias de backup dos dados em local seguro, protegidas contra acessos não autorizados, prevenindo, assim, a perda de informações. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado com o número do parecer 6.574.285, em 13 de dezembro de 2023, demonstrando nosso compromisso com o respeito aos participantes envolvidos.

3. RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Nesta seção, apresenta-se os resultados da pesquisa e a consolidação dos dados qualitativos e quantitativos, com o objetivo de buscar respostas alinhadas à problemática e aos objetivos estabelecidos. Iniciando pela exposição dos planos de ação do programa 'Educação e Família' nas escolas municipais de Araguaína, cuja concepção busca a materialização de ações que, somadas às diretrizes do PEF, devem ser implementadas nos trabalhos pedagógicos de cada instituição, promovendo o fortalecimento das relações entre família e escola.

Para a análise desta seção, utilizaram-se os dados coletados e interpretados com base nas propostas das ações. Para isso, apresenta-se uma figura que ilustra o fluxo de organização dos planos de ação e as estratégias empregadas na fase de elaboração

Figura 4-Fluxo de Organização dos Planos e Ações Estratégicas



Fonte: Brasil 2021 orientações do plano de Ação. Elaborado pela Autora(2024).

Dessa forma, a partir das opções representadas na figura, as escolas precisavam definir que tipo de plano de ação iriam escolher para aplicar, e esses deveriam ser elaborados com base nos eixos orientadores. A partir dessas diretrizes, o monitoramento, já como fase conclusiva das ações, seria realizado pelo conselheiro escolhido pela comunidade escolar, em parceria com a gestão escolar.

O Programa Educação e Família, de alcance nacional, demanda mais do que simples adesão do governo. Em cada região do Brasil, devido à sua diversidade cultural, sendo necessário uma coordenação sensível e comprometida para potencializar os esforços

das escolas, que desempenham um papel fundamental na promoção da mudança qualitativa na relação entre família e escola, visando o benefício dos alunos (Brasil, 2022).

Nesse sentido, a próxima seção se concentrará em apresentar os planos de ação de cada uma das escolas pesquisadas, especificando as etapas de execução dos planos de ação do PEF, conforme descrito nos relatórios das instituições, nas discussões dos autores e nos documentos oficiais. Como resultado, as informações obtidas nas entrevistas, que ressaltam detalhes dessas ações, serão contrastadas com os dados levantados.

3.1 Descrição das Características das Escolas e dos Planos de Ação desenvolvidos

Nesta seção, serão apresentadas sucintamente as características da infraestrutura das escolas por meio de quadros. Além disso, serão abordadas as características dos planos de ação elaborados por cada escola, assim como os resultados das ações em termos de participação e temáticas abordadas.

Deste modo, inicia-se com o quadro que demonstra dados importantes da infraestrutura da escola.

Quadro-2 Panorama da Infraestrutura Escolares

Escola	Pátio	Sala de Leitura	Quadra Escolar	Biblioteca	Nº de matrículas	Nº de Turmas
Escola Benedito Canuto Braga	Não	Não	Não	Sim	369	15
Escola Joaquim de Brito Paranaguá	Não	Não	Sim	Sim	566	24
Escola Gentil Ferreira Brito	Não	Não	Não	Não	340	14
Escola Dr. Simão Lutz Kossobutzki	Não	Não	Sim	Não	769	20
Escola Paroquial São Vicente de Paulo	Não	Não	Não	Não	620	24
Escola Zeca Barros	Não	Não	Não	Não	308	15
Escola Francisco B. de Freitas	Não	Não	Sim	Não	411	17
Escola Luiz Gonzaga	Sim	Não	Sim	Não	643	28

Fonte: Censo Escolar 2022, INEP 2021, Clique escola (MEC), 2023.

O quadro apresenta um panorama da infraestrutura e do número de matrículas e turmas em diferentes escolas. As escolas variam em termos de recursos disponíveis, com algumas possuindo pátio, sala de leitura, quadra escolar e biblioteca, enquanto outras não têm esses recursos. Assim como, o número de matrículas e turmas varia consideravelmente entre as escolas, refletindo as diferentes demandas e capacidades de cada instituição

educacional. Essa diversidade destaca a importância de políticas educacionais que considerem as necessidades específicas de cada escola para garantir uma educação de qualidade e acessível a todos os alunos.

Dito isto, retoma-se a premissa de que os planos de ação foram elaborados por cada instituição, contendo diversas atividades, como palestras, oficinas e rodas de conversa, entre outras. Esses planos foram desenvolvidos com a aplicação dos eixos norteadores das ações estratégicas, que foram delineados em reuniões escolares com a participação de membros da comunidade.

De acordo com Guia da Escola (2022), o Plano de Ação é uma ferramenta de gestão que utiliza o planejamento para conceber, organizar e controlar as ações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos. Em termos técnicos, o Plano de Ação se assemelha a um projeto, pois possui um escopo definido, cronograma, objetivos e expectativas de resultados (Brasil, 2022). Segundo o mesmo documento esse esforço temporário é realizado para alcançar uma entrega que está integrada a um planejamento mais amplo, pois é a combinação das iniciativas que contribuirá para a transformação desejada na relação entre família, escola e estudante.

Esse processo da construção dos planos de ação se inicia pela definição clara dos objetivos e metas estabelecidos pelo programa, os quais são interpretados e adotados de maneiras diferentes por cada instituição escolar.

Quadro - 3 Promoção de Ações das escolas

Escola	Tipo/Tema da Ação 1	Tipo/Tema da Ação 2	Tipo/Tema da Ação 3
Benedito Canuto Braga	Roda de Conversa e Leitura	Palestra: direcionada a diversidade, papel da família etc.	Oficina de pinturas de quadros
Francisco Bueno de Freitas	Oficina de Bonecas de Panos	Palestra de apoio as família e empreendedorismo	Visita Guiada ao SEBRAE
Simão DR Simão Lutz Kossosbutzki	Palestra a leitura como base no processo ensino aprendizagem	Roda de Conversa: Falta de limites e Regras	Oficina: Diversos tipos de Profissão
Gentil Ferreira Brito	Oficina de Brincadeiras	Reunião de Talento	Visita Guiada: Conhecendo os espaços da escola: meio ambiente
Joaquim de Brito Paranaguá	Oficina: A participação da família na vida escolar	Palestra: o papel da família e da escola	Visita Guiada: Parque Cimba
Luiz Gonzaga	Oficina: reflexões acerca dos diversos tipos de trabalhos,	Visita Guiada: UFNT: Laboratório	Reunião de Talento

Paroquial São Vicente de Paulo	Oficina: Confecção de material pedagógico	Palestra: Acompanhamento Familiar	Roda de Conversa: Participação da Família
Zeca Barros	Oficina: Movimento humano	Palestra: Escola e Família	Roda de Conversa: Profissões

Fonte: Relatório de Planos de Ação do Programa Educação e Família, (2023), elaborada pela autora 2024

Diante da apresentação dos planos de ação, inicia-se o compartilhamento dos dados relativos às suas execuções, conforme obtidos nas entrevistas.

3.1.1 Análise dos Planos de Ação das Escolas

Nesta seção, examina-se as atividades implementadas nas escolas, destacando que, dentro do escopo do PDDE Educação e Família, a escola deve escolher entre os tipos de ação a seguir, seguindo os critérios: i) pelo menos 03 (três) ações alinhadas ao Plano de Ação; ii) realização obrigatória de pelo menos 01 (uma) oficina anualmente; iii) liberdade na escolha dos demais tipos de ações; iv) sugere-se que as ações ocorram bimestralmente (Brasil, 2022).

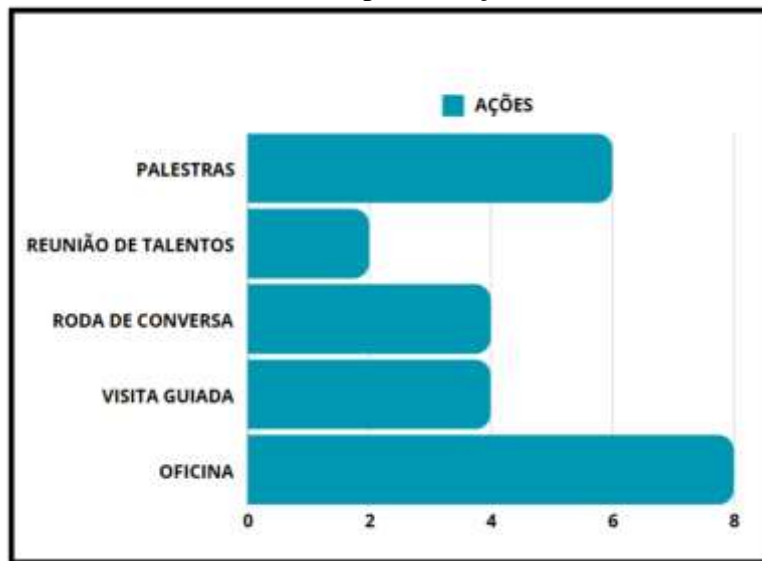
Para compreender o contexto conceitual de cada ação realizada nas escolas, é necessário entender seus significados. Conforme o guia da escola (2022), as oficinas são espaços de aprendizagem ativa, organizadas em três encontros, em datas distintas e acolhedoras, com o objetivo de abordar temas relevantes para os objetivos do Programa e envolver ativamente familiares, estudantes e profissionais da educação, sendo facilitadas por especialistas. As palestras consistem em apresentações orais conduzidas por profissionais qualificados, com o intuito de incentivar a participação e o envolvimento da comunidade escolar, além de contribuir para enfrentar os desafios do Plano de Ação.

Ou seja, a oficina é a única ação que deverá ser dividida em três encontros obrigatórios, todos com a mesma temática. Por exemplo, na Escola Francisco Bueno, o tema foi a criação de bonecas de pano. No primeiro dia, foi feita a apresentação para as famílias e discutido como seria a construção das bonecas, além de definir os momentos e horários para essa atividade. Os dois dias seguintes, agendados posteriormente, foram dedicados à confecção das bonecas.

As visitas guiadas são ações orientadas em locais específicos, como universidades, museus ou parques, abordando temas relevantes para os objetivos do Programa e ajudando a superar os desafios do Plano de Ação. As reuniões de talentos são conjuntos de atividades que valorizam os talentos familiares e promovem a interação entre família e

escola. Por fim, as rodas de conversa proporcionam momentos de diálogo para reflexões sobre processos educativos e projetos de vida dos estudantes, com a participação ativa da comunidade escolar. (Brasil, 2022). Em vista disso, as ações escolhidas pelas escolas são ilustradas pelos gráficos a seguir, que mostram as referências dos planos de ação de cada espaço educativo e os resultados parciais das entrevistas sobre a participação das famílias em diferentes atividades.

Gráfico- 1 Tipos de Ações nas Escolas



Fonte: Roteiro do PEF, (2023), elaborada pela autora 2024.

O Gráfico 1 ilustra as ações selecionadas pelas escolas para o programa Educação e Família, demonstrando que todas optaram por incluir oficinas, enquanto as palestras também tiveram grande adesão. Outras ações, porém, contaram com menor participação.

Gráfico- 2 Participação das Famílias



Fonte: Roteiro de Entrevista do Programa Educação e Família, (2023), elaborada pela autora 2024.

Já o segundo gráfico revela uma alta participação das famílias nas palestras, com a presença de até 12 famílias nas reuniões, sendo que algumas participaram em mais de uma atividade simultaneamente. No entanto, três famílias não estavam familiarizadas com o programa e, segundo elas, não receberam informações adequadas para participar.

Gráfico-3 Participação das famílias de acordo com o tema



Fonte: Roteiro de entrevista do PEF, (2023), elaborada pela autora 2024.

Essa cenário reflete uma realidade observada pelo materialismo histórico, como destacam Feitosa, Moraes e Júnior (2022), que aponta o conhecimento como resultado de processos sociais e históricos, validado pela prática material e social. Essa abordagem busca entender os fenômenos de forma integrada, conciliando o individual e o cultural.

Pressupõe-se que a preferência das famílias pelas palestras esteja relacionada a fatores como tempo limitado e a necessidade de obter informações de forma rápida, devido às exigências do cotidiano. As oficinas, por demandarem mais tempo e comprometimento, tornam-se desafiadoras para muitas famílias, que precisam conciliar essas atividades com outras responsabilidades diárias, como o trabalho.

No entanto, a alta adesão às palestras retoma o pressuposto de que essa preferência evidencia a busca por atividades mais acessíveis e diretas, que atendam de maneira prática às necessidades informativas. Assim, percebe-se que as transformações sociais, políticas, históricas, entre outras, não dependem apenas de processos prolongados, mas também podem emergir de interações simples e diálogos, reforçando o compromisso com mudanças materiais e coletivas.

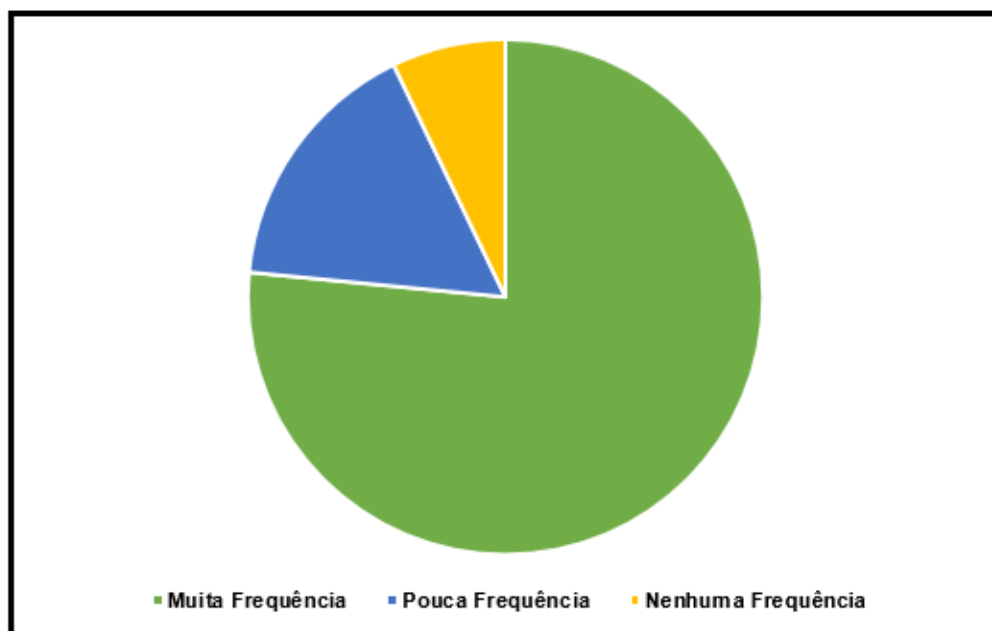
O Gráfico 3 revela uma participação significativa das famílias entrevistadas quando o tema é “Família”, com destaque para a adesão tanto nas palestras quanto nas rodas de

conversa. Essa participação expressiva contrasta com um padrão menor de envolvimento nas demais ações escolares. Temas como "Empreendedorismo" e "Confecções Pedagógicas", assim como "Meio ambiente e Leitura", registraram uma participação similar, o que reflete o interesse e engajamento nessas áreas específicas.

Por outro lado, o tema "Apresentações dos Alunos" não registrou participação alguma entre as famílias entrevistadas. É importante ressaltar que esse número é apenas reflexivo no grupo de entrevistados, ou seja, o evento contou com participação quantitativa, mas não entre as famílias que integraram a pesquisa.

Para compreender a participação discutida neste trabalho, foram coletados e analisados dados das famílias selecionadas nas escolas de Araguaína que cooperaram com a pesquisa. As respostas às perguntas do roteiro de entrevistas, "Você acompanha a vida escolar do seu filho(a)? Com qual frequência?" e "Você participa das reuniões promovidas pela escola? Com qual frequência?", foram classificadas em três níveis: muita frequência, pouca frequência e nenhuma frequência. Com base nessas informações, foi elaborado um gráfico para ilustrar os resultados obtidos.

Gráfico-4 Participação nas Atividades escolares e Reuniões



Fonte: Roteiro de entrevista do PEF, (2023), elaborada pela autora 2024.

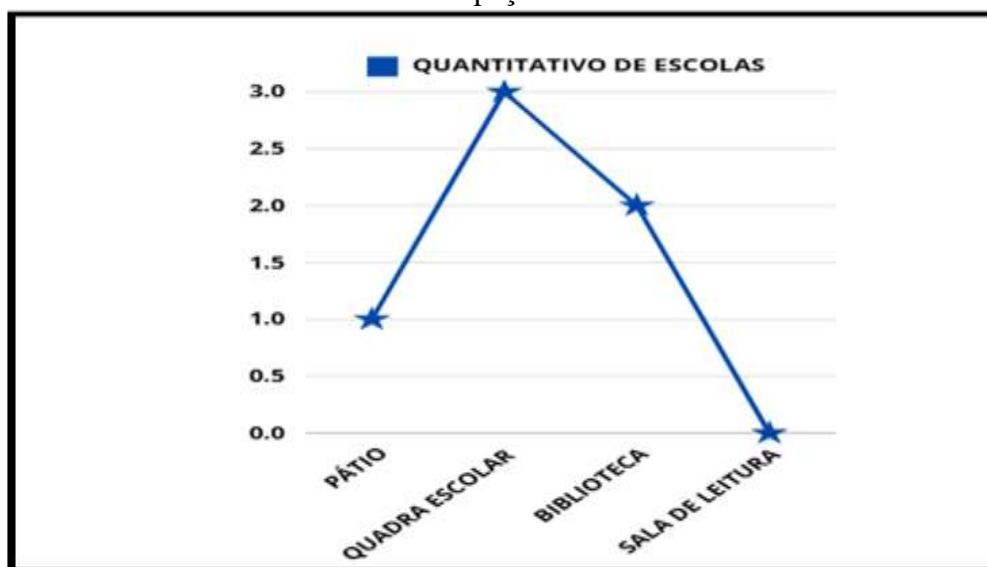
Esse gráfico permite comparar a frequência com que as famílias acompanham a vida escolar de seus filhos e participam das reuniões, facilitando a interpretação do nível de envolvimento familiar. É importante ressaltar que as famílias entrevistadas compreendem

sua participação na vida escolar de seus filhos, com mais de 65% se considerando frequentes nas reuniões e também oferecendo ajuda nas tarefas escolares. No entanto, uma porcentagem menor de famílias apontou que participa pouco das atividades e reuniões.

Um ponto relevante sobre o percentual que indica pouca frequência é que ele reflete a dificuldade das famílias em acompanhar as atividades escolares com regularidade. Segundo os entrevistados, isso ocorre devido às exigências do trabalho e à falta de tempo disponível para participar de encontros, como reuniões, palestras ou programas como o “Educação e Família”.

Outro ponto de relevância observado, tanto durante as visitas às escolas pesquisadas quanto nos registros do censo, é a carência de espaços que promovam a colaboração e o desenvolvimento no ensino e na aprendizagem. Para ilustrar essa situação, será apresentado um gráfico que mostra as condições dos espaços físicos nas oito escolas investigadas.

Gráfico- 5 Espaços de Convivência Escolar



Fonte: Censo Escolar 2022, INEP. Fonte:2022, INEP. Clique escola (MEC), elaborada pela autora 2024.

Ao analisar as ações que receberam maior destaque nas temáticas abordadas, observa-se a falta de a infraestrutura física das escolas, especialmente no que diz respeito à promoção da leitura. Apenas duas das oito escolas desenvolveram planos que enfatizavam a importância da leitura, enquanto apenas três contavam com bibliotecas e nenhuma dispunha de salas de leitura. Essa realidade evidencia a falta de investimento em recursos essenciais para o desenvolvimento educacional.

A ausência de bibliotecas e salas de leitura é um reflexo das condições materiais em que as escolas operam, dificultando a construção de um ambiente propício à leitura e ao aprendizado. A falta de planejamento e investimento em infraestrutura mostra uma desconexão entre a teoria educacional e a prática real, revelando a necessidade de ações concretas que considerem as demandas e especificidades das comunidades escolares. Para que as escolas cumpram efetivamente seu papel social, é imperativo que sejam criados espaços que fomentem a leitura e, conseqüentemente, a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, destaca-se a dificuldade na realização de eventos ou atividades em escolas que não dispõem de infraestrutura adequada para acomodar não apenas os alunos, mas também o público em geral, o que evidencia uma limitação no contexto das políticas públicas. De acordo com os dados, apenas três escolas possuem quadras esportivas e apenas uma tem um pátio, evidenciando que muitas atividades foram realizadas em salas de aula, nas salas dos professores ou em outros espaços improvisados.

Essa realidade reflete a ideia proposta por Feitosa, Moraes e Júnior (2022), de que o homem é um ser social que produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, ao mesmo tempo em que é dialeticamente moldado pelas condições que ele mesmo cria. À luz do que dizem os autores, a realidade das escolas molda uma diversidade de precariedade nos espaços físicos e na estrutura, resultando em um ambiente que acaba sendo afetado por ações superiores que não se encaixam com as condições criadas localmente.

Entretanto, os documentos que regem a orientação e guia da escola indicam que os ambientes devem ser adequados e que a direção deve se encarregar de providenciar os recursos adequados para os eventos do Programa Educação e Família, conforme aponta a citação abaixo:

O ambiente específico onde ocorrerá o evento deve atender a alguns critérios, a fim de proporcionar a devida adequação ao propósito escolhido. Deve-se levar em consideração o acesso, o conforto térmico e acústico, as instalações elétricas, a disponibilidade de equipamentos de apoio, o mobiliário e a iluminação, assim como outros fatores que concorrem para o êxito da ação. Antecipadamente, é importante checar a existência de familiares e convidados que possuam alguma deficiência e que requererão por atenção especial para participar do evento. A direção da escola deverá se encarregar de providenciar os recursos necessários. (Brasil, 2022, p.34)

Essa disparidade evidencia as diversas limitações enfrentadas pelas escolas brasileiras, refletindo desafios estruturais, organizacionais e contextuais que comprometem a qualidade e a equidade no acesso à educação. A expectativa de que a direção escolar,

através de articulações, consiga superar essas deficiências e transformar a realidade estrutural de maneira significativa é irrealista, refletindo uma desconexão entre as diretrizes normativas e a verdadeira situação das escolas no país. Para representar algumas das principais tipos de ações dos programas Educação e Família nas oito escolas, em seus espaços físicos será disponibilizado a representação de algumas das atividades que foram desenvolvidas nas dependências das escolas.

Figura 5 - Fotos dos Planos de Ação



Fonte: Relatório de Planos de Ação do PEF, (2023).

As imagens da visita guiada retratam alunos, famílias e professores que foram transportados por ônibus, com o transporte fornecido pela Secretaria de Educação do Município como suporte ao programa. Essa medida foi necessária porque as escolas não conseguiram utilizar os recursos disponíveis para pagar o transporte devido a entraves burocráticos e financeiros. Esses recursos foram empregados para atender outras demandas das ações, uma vez que o orçamento precisa ser aplicado nas iniciativas previstas ou

reprogramado. A visita teve como destino as instalações do Sebrae, onde os participantes puderam conhecer o funcionamento do estabelecimento.

No entanto, com as mudanças na abordagem da temática Educação e Família para o projeto PDDE Escola e Comunidade e sua guia de uso dos recursos, foi apontado que é possível contratar transporte. Como descrito no documento:

Contratação de Transporte: desde que o transporte seja estritamente necessário para a implementação da ação Visita Guiada proposta no Projeto de Formação da escola, é possível justificar o investimento. Cabe ressaltar que não se pode utilizar recursos financeiros para transporte escolar. Porém, caso haja necessidade de realizar uma atividade, dentro da finalidade do Programa Escola e Comunidade, que exija o transporte de pessoas (famílias, estudantes e profissionais da educação) em alguma Visita Guiada, pode ser justificável o gasto (Brasil, 2024, p.8).

Dessa forma, para que o programa aconteça de forma organizada, é essencial que os alunos tenham acesso ao transporte para a visita guiada. Sem isso, o evento não poderá ser realizado. É fundamental que as crianças sejam transportadas exclusivamente em veículos regulamentados, conforme o recomendado pelos documentos do programa.

Essa dificuldade na contratação de transporte evidencia que os desafios para garantir transporte legalizado para crianças não se restringem a Araguaína. Como observa Mamani (2004), a luta contra os transportes “informais” representa uma batalha contra a falta de regulação, pois a legalização ou a tolerância a essas práticas pode comprometer a qualidade do serviço regular, prejudicando os usuários e afetando a competitividade das cidades.

Dito isso, na imagem da roda de conversa, a escola enfatiza a importância do diálogo entre as famílias, utilizando dinâmicas de brincadeiras e histórias familiares para conectar-se com a realidade atual dos filhos. A imagem da palestra ilustra a quantidade de famílias que participaram das ações e demonstra o quantitativo de participantes, além de evidenciar os espaços onde as reuniões ocorreram. Por fim, a imagem das oficinas nas duas escolas reflete a intenção de apresentar novos caminhos relacionados ao empreendedorismo, por meio de ações voltadas para a construção de materiais práticos, como quadros e oficinas de bonecas, destacando, assim, o envolvimento das famílias dos alunos.

Para associar o programa aos índices educacionais, segue-se para a próxima seção, dedicada à análise dos resultados, avaliando a possível interferência da política pública do programa 'Educação e Família' nas três áreas-chave: Famílias, Gestão Escolar e os índices

educacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mais conhecido como “Prova Brasil”.

3.2 Impacto do Programa Educação em Três Áreas-Chave: Famílias, Gestão Escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

As entrevistas destacaram a importância do Programa Educação e Família na promoção da educação, abordando três aspectos cruciais: o envolvimento das famílias, a gestão escolar e o desempenho educacional geral, refletido nos resultados do Ideb. Os resultados das coletas de dados revelaram o impacto significativo do programa nos participantes diretos do processo, sugerindo associações entre esses impactos.

Nesta análise da política pública Educação e Família e dos resultados do Ideb, foram explorados os dados inferidos pela pesquisa, considerando a relação entre família, gestão e Ideb. Para isso, será apresentado um quadro de análise comparativa do PEF, destacando critérios semânticos para avaliar aspectos de fragilidades e positivos do programa.

Figura 6-Avaliação Semântica do Programa Educação e Família



Fonte: Roteiro de Entrevistas Gestão/Família, elaborada pela autora, (2024)

Observa-se que, embora o programa busque promover a formação e o engajamento por meio de suas ações, cinco famílias entre as entrevistadas identificaram falhas na

comunicação e na participação em eventos escolares, evidenciando uma lacuna na efetividade dessas iniciativas. Por outro lado, o manejo dos recursos financeiros para implementar tais ações foi destacado como uma fragilidade significativa, sinalizando a necessidade de aprimorar a eficácia do apoio técnico e financeiro oferecido às escolas participantes.

É importante ressaltar que o suporte financeiro às escolas é um dos nove objetivos do programa, que também inclui a promoção da participação da família na vida escolar, a elaboração de materiais pedagógicos, a reflexão sobre o papel da família na educação, o fortalecimento do Conselho Escolar, a ampliação do acesso à informação e a contribuição para as Metas do PNE e para as premissas da BNCC (Brasil, 2023).

Para Brasil (2022) analisar a participação da famílias ou responsáveis na escola levanta questões sobre o procedimento da instituição nesses relacionamentos. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, e, apesar dos desafios, é essencial superá-los para cumprir sua missão educacional.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre diversos aspectos, como os horários das reuniões, a qualidade e a forma de comunicação com os pais, a capacidade emocional e social para lidar com eles, o nível de capital social entre a escola, a comunidade e os familiares, a seleção e organização de eventos, o engajamento do conselho escolar e o envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão. Esses elementos são fundamentais para promover uma participação efetiva e significativa dos pais e responsáveis na vida escolar. (Brasil, 2022).

Contudo, de acordo com os documentos regulamentares do programa, a escola deve se organizar e estar preparada para que a política pública seja implementada de maneira fluida. No entanto, é importante considerar que as escolas diferem em suas estruturas físicas, nem todas possuindo espaços adequados, seja para crianças ou adultos. Suas estruturas são frágeis e os recursos muitas vezes limitados.

Cada família traz consigo sua realidade econômica e social, além das características geográficas do local, que influenciam diretamente seu cotidiano. Diante dessa diversidade, surge a questão: como a escola pode atender a todas essas demandas sem um apoio financeiro significativo? Nesse cenário, revisitou-se a problemática: o recurso disponível é realmente capaz de abarcar os planos de ação e as questões fundamentais para o seu funcionamento eficaz?

Retomando a análise das hipóteses, é possível perceber que os planos de ação estão alinhados aos documentos orientadores. No entanto, foi observado que as limitações não

estão nos documentos ou nas propostas em si, mas na realidade das escolas, que frequentemente enfrentam dificuldades para implementar as ações previstas. Essas realidades não decorrem apenas da limitação de recursos financeiros, mas também da ausência de investimentos em infraestrutura física, indispensável para o funcionamento adequado das instituições.

É relevante considerar que aquisições básicas, como lanches, materiais pedagógicos ou transporte para palestrantes, são importantes para as atividades no contexto escolar. No entanto, é igualmente necessário garantir que as escolas disponham de uma estrutura adequada. Nesse sentido, é crucial compreender como os recursos, tanto federais quanto municipais, são distribuídos, assegurando que as normativas sejam aplicadas de forma uniforme, mesmo em escolas com realidades extremamente distintas. Isso porque a execução dos planos de ação frequentemente enfrenta desafios decorrentes de choques com a realidade local.

Nesse contexto, percebeu-se a discrepância nos documentos normativos ao propor, por exemplo, acessibilidade em locais onde o transporte público é inexistente ou insuficiente, ou ao sugerir ações que demandam espaços adequados, como banheiros e pátios, muitas vezes ausentes. Assim, embora os recursos alocados possam ser suficientes para atender às propostas documentais, eles se mostram inadequados para suprir as demandas reais das escolas, especialmente quando regulamentos e portarias desconsideram as particularidades locais.

Dito isso, ao considerar a conformidade com os documentos do PEF, que indicam que muitas questões podem ser resolvidas no âmbito da administração escolar, como os repasses informativos e a inclusão de mais turmas nas ações, percebe-se que esse foi um dos assuntos recorrentes nas reclamações das famílias durante as entrevistas. Embora sejam questões relativamente simples, elas impactam a eficácia do programa.

Contudo, apesar de o Programa Educação e Família afirmar que seu objetivo é alcançar diversas metas — desde o fornecimento de apoio financeiro às escolas até a promoção da reflexão sobre o fortalecimento da relação entre escola e família —, essa proposta mostra-se insuficiente em sua execução. Ao analisar as respostas das famílias, identificam-se desafios na comunicação e na participação em eventos escolares, além de dificuldades na execução dos recursos financeiros para a implementação das ações. Esses aspectos estão diretamente relacionados aos conceitos de economicidade e eficiência administrativa destacados por Secchi (2013).

Apesar de suas fragilidades, é possível identificar avanços na participação em atividades escolares e no reconhecimento da diversidade e parcerias nas ações desenvolvidas, o que aponta aspectos positivos do programa. Os depoimentos também enfatizaram a importância da consolidação das relações entre família e escola, assim como o envolvimento da equipe escolar, sugerindo eficácia na promoção da participação e colaboração entre os diferentes atores educacionais.

Os pontos positivos, como o aumento na participação em atividades escolares e o reconhecimento da diversidade nas ações, evidenciam a eficácia do programa. A união entre família e escola, junto ao envolvimento da equipe escolar, também são destacados, alinhando-se aos princípios de eficácia e equidade. Essa avaliação oferece uma visão completa do efeito do PEF e identifica áreas que podem ser aprimoradas para assegurar sua efetividade e eficácia na promoção da parceria entre família e escola.

De acordo com Brasil (2022), a aproximação com a família implica uma mudança de atitude tanto por parte da escola quanto das famílias. Portanto, tão crucial quanto planejar as ações é a forma como elas são conduzidas, garantindo que os resultados sejam significativos para ambas as partes. Para uma melhor ampliação da percepção do programa, apresenta-se no quadro abaixo um conjunto de reflexões consolidadas a partir das entrevistas realizadas com as famílias e a gestão. Essas reflexões abordam suas percepções em relação aos aspectos positivos e negativos do programa.

Quadro 4- Reflexos sobre o Programa Educação e Família: Famílias e Gestores.

(Família)	(Gestores)
F1- Isso (programa) tem ajudado bastante, pois quanto mais próxima a família estiver da escola, melhor para o aluno.	G1- Positivo. Se pudéssemos ter mais flexibilidade na execução dos recursos e gastar sem tanta restrições de custeio seria ainda mais positivo, sendo mais agradável ao público se os recursos pudessem ser utilizados para coffe break e lembrancinhas para os pais. Isso ajudaria a incentivar ainda mais a participação deles, mas temos seguir a resolução.
F2- É uma parceria de grande relevância, pois a família precisa trabalhar junto com a escola.	G2- Para nós, é significativo porque, apesar das dificuldades, o programa tem conseguido estreitar as relações e reduzir a distância entre os pais e a escola.
F3-É uma forma de interação da sociedade e escola.	G3- Inicialmente, enfrentamos desafios relacionados à falta de familiaridade com o programa PEF. [...] conseguimos superar

	essas dificuldades iniciais. Implementamos estratégias como a criação de cartazes informativos para melhorar a conscientização. Entretanto, a principal dificuldade persiste na participação efetiva das famílias na vida escolar dos alunos.
F4- Teve um reflexo maior na vida dos alunos, pois é muito difícil para as famílias participarem das ações das escolas devido aos horários de trabalho. Eu também enfrentei essa dificuldade.	G4- Os nossos temas abordaram a questão da família em si e a sua relação com o ambiente escolar. A partir de um convívio positivo com a escola, discutimos assuntos atuais nas ações, com foco em temas como preconceito, bullying, racismo estrutural e interação social. Buscamos abordar questões comuns a todas as classes sociais, promovendo uma discussão ampla e inclusiva.
F5- Eu não tinha conhecimento profundo sobre o programa, a não ser pelo fato de ter sido abordado em uma reunião da escola.	G5- Ajudou bastante, pois quando pensamos no plano para resolver a baixa participação da escola, retirou a impressão de apenas chamar a família para reuniões, conselhos de classe ou para discutir sobre o filho. Eles perceberam que podem participar de maneira mais lúdica e participativa.
F6- É um programa que ajudou a ter mais contato e desenvolvimento do aluno.	G6- Motivacional, porque foi positivo para os pais que participaram, e foi um pontapé para outras ações fora do programa Educação e Família, contemplando uma união completa entre elas.
F7- Não teve nenhum reflexo.	G7- Traz um resultado positivo, pois tem famílias que nem conhecíamos e que já faziam parte da escola, mas o programa Educação e Família trouxe esses pais para participar ativamente. E aumentou a procura pelos seus filhos, principalmente por meio do telefone.
F8- É uma forma de interação da sociedade e escola.	G8- Esse programa teve impacto positivo, pois ajudou, por meio das oficinas, a trazer a família para a escola.

Fonte: Roteiro de Entrevistas Gestão/Família, elaborada pela autora, 2024.

A análise das percepções das famílias sobre o Programa Educação e Família revela aspectos de eficácia, conforme definido por Secchi (2013). Participantes enfatizam a eficácia do programa ao destacar o impacto positivo da proximidade entre família e escola no desenvolvimento do aluno (F1, F2, F6). Essas percepções apontam benefícios concretos para os alunos, em concordância com um dos princípios do programa, que enfatiza o protagonismo da família e da escola na garantia do direito à educação e na construção do projeto de vida do estudante.

Para o Brasil (2022), o foco está no resultado desejado, diretamente vinculado à eficiência e eficácia. A eficiência aborda todo o processo, desde a identificação da situação-problema até a execução da ação, visando à otimização de recursos. Por outro lado, a eficácia refere-se ao resultado alcançado, que representa o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Essa perspectiva ressalta a importância de assegurar tanto a eficiência quanto à eficácia para alcançar com êxito os resultados pretendidos.

Por outro lado, algumas respostas evidenciam desafios relacionados à equidade na participação das famílias. Por exemplo, o participante F4 menciona a dificuldade das famílias em participar das atividades devido aos horários de trabalho, apontando uma possível disparidade de acesso ao programa com base nas condições socioeconômicas. Além disso, o participante F7 expressa a percepção de que o programa não teve impacto, sugerindo uma falta de eficácia percebida por algumas famílias.

Em relação às percepções dos gestores em relação ao Programa Educação e Família, revela aspectos de eficácia, eficiência e alcance dos objetivos do programa. Alguns gestores destacam a importância do programa em estreitar as relações entre família e escola, embora reconheçam desafios relacionados à participação efetiva das famílias. Outros ressaltam o impacto positivo percebido pelas famílias participantes; no entanto, essa ideia evidencia uma eficácia questionável em relação aos valores mediadores propostos para a participação da família e da escola na promoção de uma abordagem mais lúdica e participativa.

É interessante notar que a participação ativa da família em um contexto escolar é um aspecto fundamental que, em relação ao materialismo histórico, se torna ainda mais relevante. Como afirmam Feitosa, Moraes e Júnior (2022, p. 6), “a importância do aspecto histórico está no próprio movimento histórico onde o sujeito ativamente participa e se constitui”. Essa perspectiva ressalta a necessidade de um compromisso real com a inclusão das famílias, indo além de eventos pontuais. Para que isso aconteça, é necessária uma transformação nas práticas educativas que contemplem de fato as vozes e as realidades das comunidades.

Em relação à eficiência econômica, que trata da relação entre os recursos e a produtividade, e à equidade, que é a homogeneidade de distribuição dos benefícios entre os destinatários, percebe-se que o programa não alcançou o esperado. Houve dificuldades em manejar os recursos financeiros, e o programa não atingiu toda a escola devido também à dificuldade de eficiência administrativa (Secchi, 2013).

Em relação a essa dificuldade, muitos gestores relataram confusão sobre a utilização dos recursos financeiros, uma vez que não havia um documento que esclarecesse seu uso. No entanto, a reformulação do programa Educação e Família para o Programa Escola e Comunidade – Proec apresentou um guia para a execução dos recursos. Embora as mudanças no eixo central do programa tenham sido limitadas, o guia estabelece critérios ideológicos e proporciona maior clareza nas orientações para a execução.

Em relação à declaração do G1 sobre a possibilidade de utilizar os recursos para coffee breaks e lembrancinhas para as famílias, o novo documento de execução de recursos do Programa Educação e Família, agora denominado Proec, apresenta atualizações significativas. Onde o documento esclarece que a aquisição de lanches é permitida somente se for estritamente necessária para a implementação da ação proposta no Projeto de Formação da escola. É importante ressaltar que os recursos financeiros não podem ser destinados a festividades ou à alimentação escolar. No entanto, se houver necessidade de realizar uma atividade que envolva a presença de famílias na escola ou em visitas guiadas durante um longo período, o investimento em lanches (alimentação e/ou hidratação) pode ser considerado necessário e justificável. (Brasil, 2024)

Posto isto, ao abordar o Ideb, justifica-se afirmar que essas percepções refletem a dinâmica e a influência da escola, evidenciadas nos resultados de qualidade de ensino avaliados por órgãos como o MEC. Isso ocorre porque as notas do Ideb desempenham um papel determinante na formulação e na combinação de novas políticas públicas educacionais.

Conforme aponta Silva et al. (2019), o Ideb se torna o condutor das políticas educacionais contemporâneas voltadas para a educação básica, pois todas as referências políticas sobre o contexto local—seja a nível de estado, Distrito Federal, município ou escola—o consideram como um parâmetro. Essa questão é fundamental para as mudanças na rotina e na gestão pedagógica e administrativa das escolas e redes de ensino.

Entretanto, é importante considerar que o Ideb é um indicador que se refere aos índices de avaliações em turmas específicas de cada ano. Embora nosso trabalho tenha se concentrado em uma única turma, é necessário lembrar que toda a escola é impactada pelos resultados obtidos. O programa visa não apenas a avaliação de uma única turma, mas sim o benefício de toda a escola, com impactos esperados para todas as faixas etárias educacionais. Portanto, os resultados dos índices não podem ser atribuídos apenas a essas turmas específicas; eles devem refletir o trabalho realizado em toda a escola e os resultados esperados pelo programa.

Para aprofundar o debate sobre a “qualidade educacional”, retomou-se a análise a partir dos indicadores de ensino, com o objetivo de compreender os índices que orientam os investimentos nas escolas em todo o país. Um dos principais mecanismos de avaliação educacional do MEC é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, utilizado como referência para a distribuição de recursos às escolas e embasando a organização metodológica com base nos níveis de aprendizagem e rendimento educacional.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. (Saviani, 2007, p.4)

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos nas disciplinas de português e matemática a conhecida, (Prova Brasil) e também medido pelo fluxo escolar com uso da taxa de aprovação. Deste modo, as escolas determinam uma meta, como forma de projetar a nota esperada para o ano de execução da prova.

Para uma melhor compreensão mobilizou-se um quadro para representar esta evolução do Ideb, de uma das escolas da nossa pesquisa, propondo em uma observância da meta projetada para o ano de 2021, na cor azul da coluna na figura 1, para mostrar que a meta não foi alcançada e o número atingido foi a média de 5,5, uma queda em relação ao ano anterior do gráfico.

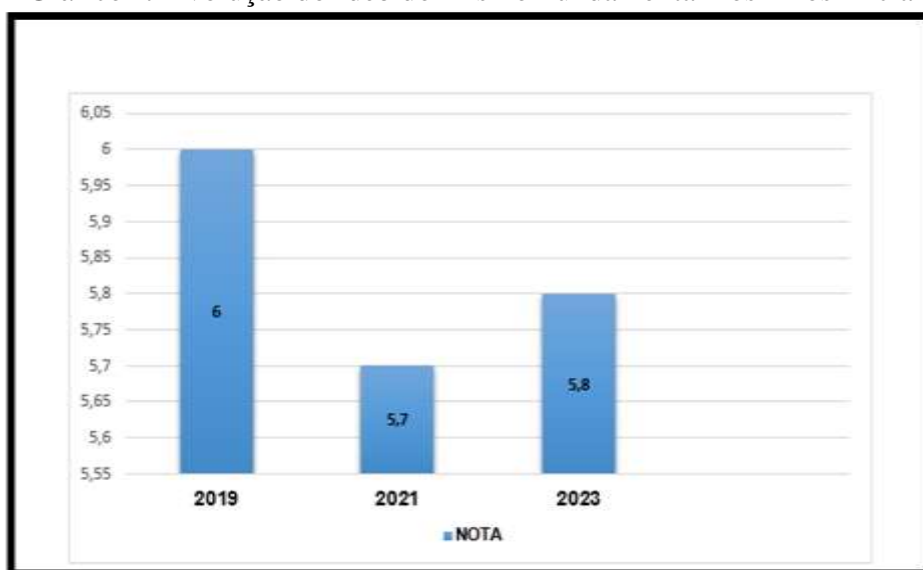
Gráfico 6: Evolução do Ideb



Fonte: Ideb 2021, INEP

Portanto, os resultados do Ideb desempenham um papel fundamental como política pública, avaliando tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos da educação. Essa estratégia de monitoramento é crucial para a formulação de políticas educacionais, destacando áreas que necessitam de melhorias. No contexto do nosso estudo, Araguaína, no estado de Tocantins, apresentou variações significativas no Ideb para a etapa do ensino fundamental entre os anos de 2019 e 2023 (IBGE, 2021; Brasil, 2024), conforme será detalhado a seguir.

Gráfico- 7 Evolução do Ideb do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais



Fonte: INEP - Censo Educacional 2021; IBGE 2021, MEC, 2024. Adaptado pela autora.

Para obter esses índices, é necessário realizar avaliações externas em grande escala, sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) um protagonista importante nesse contexto. Ele é considerado o instrumento de avaliação mais abrangente para essa fase educacional e destaca-se também por gerar dados significativos sobre a situação da educação no país. Dito isso, é importante compreender que as fontes de dados provenientes da avaliação do Saeb são essenciais para o cálculo da pontuação do Ideb. Se tornando assim, um componente crucial de uma política pública que contribui para a avaliação da qualidade educacional. (Santos, Santos, Garcia, 2020).

Após essa avaliação, são implementadas novas ações para melhorar os resultados considerados inadequados para uma educação de qualidade. Essa iniciativa surgiu há muito tempo no cenário brasileiro e tem como objetivo principal promover melhorias contínuas no sistema educacional. Santos, Santos, Garcia (2020) indicam que a utilização da avaliação nas políticas públicas educacionais no Brasil ganhou destaque a partir da década

de 1980, intensificando-se nas duas décadas seguintes e mantendo sua relevância nos dias atuais, tanto no contexto educacional brasileiro quanto no cenário global. Anteriormente, a eficácia dos sistemas de ensino brasileiros e a qualidade da instrução eram avaliadas principalmente com base no acesso e na continuidade dos estudos.

As avaliações do Saeb, realizadas a cada dois anos, abrangem instituições de ensino públicas e privadas em todas as unidades federativas do Brasil. A partir dos resultados, especialmente das médias da Prova Brasil, do índice de aprovação no Censo Escolar e das médias das avaliações do INEP, torna-se possível conduzir uma análise das condições culturais e escolares, bem como do desenvolvimento em cada região brasileira. (Santos, Santos, Garcia, 2020).

Essa abordagem visa progressivamente à elaboração de uma política educacional para o país. Ademais, por meio dessa integração de dados, é viável calcular a média do Ideb, proporcionando uma análise abrangente e direcionada ao desempenho educacional no Brasil (MEC, 2023; Santos, Santos, Garcia, 2020).

Nota-se que esse ciclo de avaliação sistemática não apenas estabelece um fundamento para a análise contínua da qualidade educacional, mas também ressalta a importância do Saeb como um instrumento-chave na elaboração de políticas públicas. A junção desse processo com o cálculo, que é realizado com base na taxa de aprovação escolar, a qual é reportada anualmente no Censo Escolar, fortalece a abordagem abrangente e detalhada do Saeb na avaliação do desempenho educacional.

Para Santos, Santos e Garcia (2020), "este índice permite acompanhar o desempenho do país, estados, municípios, escolas e até mesmo salas de aula, exceto em relação ao desempenho individual." Segundo os autores, o Ideb é:

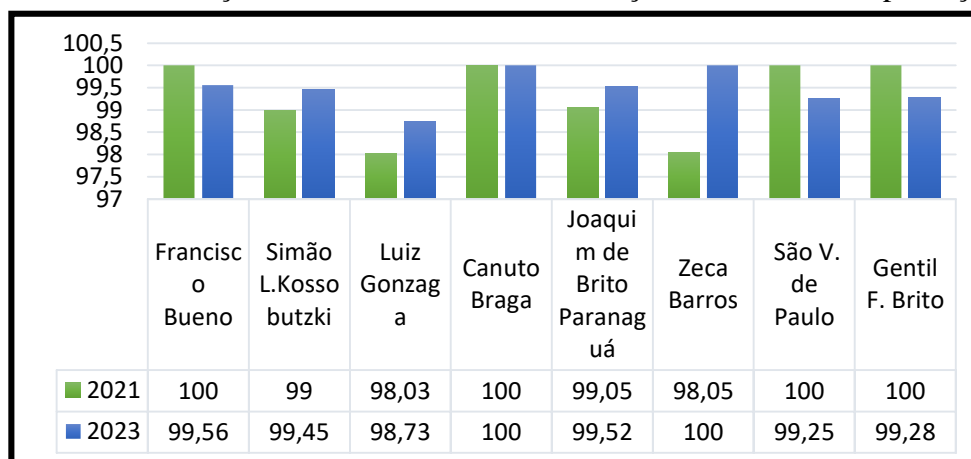
Uma ferramenta de gestão, que pode ser de grande valia para nortear ações dos gestores e tomada de decisão no âmbito escolar. Além de evidenciar o quanto os estudantes estão aprendendo, nas áreas avaliadas, a sua nota também é fator determinante para os governantes aumentarem ou diminuírem a verba de cada escola, visto que as unidades que obtêm resultado negativo (baseado na nota atribuída) recebem maior quantia em relação àquelas que conseguem alcançar a média estabelecida para o ciclo. (Santos, Santos, Garcia, 2020, p.50)

Assumir o Ideb como instrumento é também promover a interconexão entre a avaliação do desempenho escolar e a gestão educacional. A partir dos resultados obtidos, torna-se possível tomar decisões administrativas mais assertivas e direcionar o financiamento de maneira estratégica, sublinhando a importância do Ideb como um indicador multifacetado para a formulação de ações.

Em contrapartida, Silva et al. (2019) argumentam que a crise da escola pública está em evidência, sendo agravada pelas próprias políticas educacionais que consolidam essa crise ao exigir bons resultados quantitativos para medir a qualidade da educação. O Estado, que outrora atuava como provedor, passou a desempenhar o papel de avaliador, estabelecendo regras e princípios que os atores educacionais devem seguir. No contexto escolar, os profissionais não apenas são responsabilizados pelos resultados nas avaliações, mas também pela tarefa de atrair e engajar os pais e familiares no processo educacional.

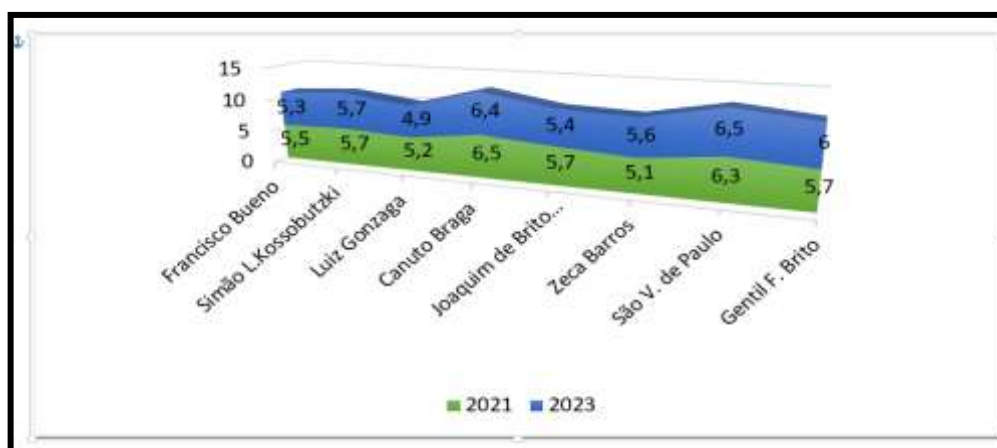
As imagens a seguir resume os dados obtidos, enfatizando os níveis de aprovação alcançados pelas escolas e oferecendo uma visão clara do desempenho educacional dessas instituições durante o período em análise.

Gráfico- 8 Evolução do Ideb 2023/2024 em Relação aos Níveis de Aprovação



Fonte: Censo Escolar 2022, INEP. Clique Escola (MEC), 2023. Elaborada pela autora, 2024

Gráfico- 9 Evolução do Ideb 2023/2024 resultados da Prova Saeb



Fonte: Censo Escolar 2022, INEP. Clique Escola (MEC), 2023. Elaborada pela autora, 2024.

Nota-se uma diminuição nos índices do Ideb entre os anos de 2021 e 2023, apesar da implementação do programa Educação e Família. Especificamente, escolas como Francisco Bueno, Luiz Gonzaga e Joaquim de Brito Paranaguá apresentaram quedas mais significativas, enquanto Canuto Braga e Simão Lutz registraram variações mínimas. Por outro lado, as escolas Zeca Barros, Gentil Ferreira e São Vicente de Paulo apresentaram aumentos em seus índices durante esse período. No entanto, a Escola Canuto Braga e a São Vicente de Paulo não estão nas listas do programa Educação e Família no ano de 2024.

É importante ressaltar que as escolhas das escolas são baseadas em critérios técnicos e que o programa não atende a todas as instituições. Além disso, algumas escolas que foram contempladas em 2022 não foram selecionadas para dar continuidade ao programa. Essa interrupção, no entanto, não teve relação com o aumento dos índices, uma vez que, quando as escolas foram notificadas sobre a interrupção do programa, os resultados do Ideb de 2023/2024 ainda não haviam sido divulgados.

Brasil (2023), inferi que o Ideb tem a função de unificar em um único indicador os resultados de dois conceitos: o progresso no percurso escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Este índice avalia a qualidade do aprendizado em nível nacional e estabelece metas para aprimorar o ensino. O que possibilitou uma avaliação mais precisa da qualidade do ensino, facilitando a implementação de políticas de planejamento baseadas em diagnósticos confiáveis. (Brasil, 2023)

Esse destaque temporal atribui à avaliação um papel crucial como ferramenta essencial para monitorar e aprimorar o sistema educacional. É importante enfatizar sua continuidade, uma vez que isso contribui significativamente para trazer discussões e estratégias na elaboração de novas políticas ou ajustes nas já em andamento.

Garcia (2020) destaca que a avaliação de uma política pública envolve a formulação de critérios ou parâmetros, indicadores de natureza quantitativa e/ou qualitativa, e padrões que, quando considerados em conjunto, possibilitam a avaliação e a tomada de decisões sobre as condições de operação da política pública.

Além disso, a autora ressalta a importância de definir a metodologia, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados. Com base nesses critérios, a seção seguinte apresenta os dados coletados das famílias, destacando suas características socioeconômicas.

3.2.1 Perfil Socioeconômico dos Alunos e das famílias

Revisitando a problemática deste trabalho e buscando responder à indagação sobre a relação entre a participação da família na vida escolar do estudante e o perfil socioeconômico do aluno, assim como a localização geográfica da escola, apresentaram-se dados relevantes para discutir esse ponto.

Nesta seção, os dados socioeconômicos dos entrevistados revelam uma diversidade significativa de situações e características, que serão analisadas a seguir. Essas informações ajudam a compreender as diferenças na participação das famílias e suas possíveis interferências causadas por fatores externos, como renda, moradia, nível educacional, acesso a recursos midiáticos e a distância da escola. Esses elementos podem influenciar diretamente o envolvimento das famílias na vida escolar dos estudantes, conforme evidenciado na tabela abaixo.

Tabela- 2 Nível Socioeconômico Familiar

NÍVEL SOCIOECONÔMICO	SITUAÇÃO	QUANTIDADE	TEMPO
Beneficiários do Bolsa Família	Cadastrado	09	-
	Não Cadastrado	11	-
	Cadastro Suspenso	03	-
Tipo de Moradia	Casa Própria	12	Até 20 anos
	Aluguel	06	3 - 5 Anos
	Casa Financiada	02	Até 4 anos
	Casa Cedida	03	Até 10 anos
Nível de Escolaridade	Superior completo	14	-
	Superior Incompleto	04	-
	Ensino Médio Completo	02	-
	Fundamental Completo	02	-
Recurso de Mídia	Celular	14	-
	Computador/ Celular	07	-
	Tablet	0	-
	Outros Recursos	04	-

Fonte: Roteiro de Entrevistas Gestão/Família, elaborada pela autora, 2024.

Entre os participantes, encontrou-se uma ampla variedade de níveis de renda, ocupações profissionais e níveis educacionais. Enquanto alguns pertencem a famílias com

renda mais elevada e empregos estáveis, outros enfrentam desafios socioeconômicos, como desemprego ou baixa renda. Além disso, a situação cadastral em programas sociais, como o Bolsa Família, também é diversificada, com alguns cadastrados e outros com o cadastro suspenso. Em relação ao tipo de moradia, observou-se uma distribuição variada: aproximadamente (52,17%), possuem casa própria, (26,09%), vivem em imóveis alugados, (8,70%), têm casas financiadas e (13,04%), residem em casas cedidas, refletindo diferentes realidades habitacionais.

Para Silva (2016), a aquisição da casa própria, um dos valores socialmente estabelecidos, é uma realidade para 62% dos moradores de Araguaína, especialmente nas periferias. Em bairros como Nova Araguaína, Barros, Céu Azul, Monte Sinai, Araguaína Sul, Tiúba, Parque Bom Viver I, Bela Vista, Vila Goiás e Vila Santiago, entre 80% e 86% das casas são próprias (Silva 2016; IBGE, 2010).

Deste modo, esse aspecto não reflete completamente a realidade econômica, pois locais de loteamentos como Maracanã, compartilham uma característica comum: a irregularidade fundiária. De acordo com Silva (2016), essa condição jurídica de ocupação é predominante em todos os loteamentos, seja devido a ocupação indevida para moradia ou ao loteamento clandestino.

No Brasil, esses espaços se manifestam de diferentes formas e sob diversas nomenclaturas, como favelas, ocupações, comunidades, quebradas, grotas, baixadas, alagados, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, loteamentos informais, vilas de malocas, entre outros, expressando diferenças geográficas, históricas e culturais na sua formação (Cervi; Giannella, 2023, p. 86).

Quanto à escolaridade, há uma ampla gama de níveis educacionais, desde o ensino fundamental completo até o ensino superior completo ou incompleto. No que se refere ao uso de mídia, a maioria dos entrevistados utiliza o celular, seguido pelo uso combinado de computador e celular, enquanto outros preferem outros recursos ou não possuem acesso a tablets.

Em relação às entrevistas realizadas com os gestores, identificou-se percepções relevantes acerca das possíveis influências dos setores e do entorno geográfico das famílias e do público atendido nas escolas pesquisadas, que merecem destaque e serão detalhadas no quadro a seguir:

Quadro - 5 Percepções dos Gestores sobre o Entorno Geográfico Escolar

Entrevistado	Setor Interfere no Ensino	Descrição do Entorno Geográfico	Descrição do Público Atendido
G-1	Sim, muito	Alunos de perfil socioeconômico baixo, áreas periféricas. 40% do bairro, 60% de outros setores	Carente, classe baixa.
G-2	Com certeza	Alunos de origem humilde, maioria nas proximidades.	Carente, classe baixa.
G-3	Não, a família influencia	Escola na periferia, público majoritário das classes C e D, mas atrai alunos de outros bairros.	Carente, classe baixa.
G-4	Sim, pela localização	Setor precisa de melhorias, alunos de bairros periféricos e alguns do centro da cidade.	Carente, classe baixa.
G-5	Sim, localização central atrai alunos diversos	Comunidade local, com moradores próximos e alguns em chácaras. Alunos usam transporte escolar.	Carente, classe baixa.
G-6	Não	Escola centralizada, atrai alunos de diversos setores.	Carente, classe baixa.
G-7	Pode e tem interferido	Realidade vulnerável, com crianças que convivem com padrastos e são responsáveis pelos mais novos.	Carente, classe baixa.
G-8	Sim, tem interferido.	Entorno periférico, comunidade carente.	Carente, classe baixa de periferia.

Fonte: Roteiro de Entrevista do Programa Educação e Família, elaborada pela autora 2024.

A análise dos dados apontou que o perfil socioeconômico dos alunos e a localização geográfica das escolas exercem influência significativa na participação das famílias na vida escolar. A maioria das escolas pesquisadas atende a alunos de classe baixa, provenientes de regiões periféricas, o que tende a limitar o envolvimento familiar devido a fatores como dificuldades de transporte, trabalho exaustivo e vulnerabilidade social. Além disso, a localização das escolas, especialmente em áreas periféricas, também pode impactar a infraestrutura e o acesso, afetando tanto a frequência escolar quanto o rendimento dos alunos.

Esses fatores evidenciam uma relação clara entre as condições socioeconômicas e o desempenho educacional, corroborando a abordagem do materialismo histórico discutida por Feitosa, Moraes e Júnior (2022). As desigualdades estruturais influenciam os índices educacionais, reforçando a necessidade de políticas públicas que levem em conta as especificidades regionais e socioeconômicas das escolas, para melhorar tanto o desempenho dos alunos quanto a participação ativa das famílias.

Essa diversidade socioeconômica enriquece a compreensão acerca da realidade das famílias pesquisadas, demonstrando contrastes que resultam em diferentes realidades econômicas. Para ampliar o diálogo sobre essas características, propõe-se, na seção a seguir, uma discussão detalhada que analisa as desigualdades urbanas e seus impactos.

3.2.2 Desigualdades Socioespaciais e Impacto da Urbanização na cidade de Araguaína à Luz de Milton Santos

Iniciamos primeiramente contextualizando a cidade de Araguaína, que embora tenha sido colonizada no final do século XIX por agricultores migrantes nordestinos, permaneceu até o início da década de 1950 como um povoado isolado com cerca de dois mil habitantes. Favorecida por estratégias estatais, como a construção de rodovias, a cidade se emancipou em 1958. Atualmente, Araguaína, como uma das cidades médias da Amazônia, exerce centralidade na região, conectando-se com outras cidades médias fora de seus limites estaduais, expandindo e compartilhando sua área de influência. (Santos, 2016)

É importante destacar que, segundo Santos e Silveira (2006), cidades com essa caracterização frequentemente assumem um papel ambíguo diante das transformações consideradas modernas.

O papel das cidades médias no processo político não é apenas limitado, mas confusamente percebido. No entanto essas cidades, produzem ideias políticas derivadas do próprio processo da produção direta. Tais ideias são, de certa forma e sob pressão da proximidade e da vizinhança, revelada pela mídia local- impressa, rádio, televisão, cuja atividade põe um contraste, de um lado as tendências de unificação e a homogeneização que vem de fora da região, por via de distribuição de notificação, da publicidade em geral e da difusão de ideias modernizadoras. (Santos; Silveira, 2006, p. 283)

Para um viés voltado às tendências e unificação, pode haver um contraponto relacionado à educação e à equiparação com o Projeto Educação e Família. Essas políticas públicas, consideradas "eficazes" para determinados estados, bairros ou escolas, acabam servindo de padrão para justificar sua aplicação em outras cidades.

Em relação à aderência das políticas públicas em Araguaína, é essencial considerar suas características específicas. Em consonância com essa perspectiva, Pacífico Filho *et al.* (2020) destaca Araguaína como um exemplo relevante, enfatizando a importância de priorizar um delicado equilíbrio entre a expansão das oportunidades educacionais e o estímulo a uma economia dinâmica.

Contudo, é necessário considerar a distribuição espacial da cidade. Sendo possível perceber uma maior aglomeração nos setores urbanos. Como aponta Guedes e Brito

(2012), em relação à distribuição da população rural e urbana nos municípios de Araguaína, a grande maioria da população reside na área urbana, atingindo uma taxa de urbanização de aproximadamente 95%.

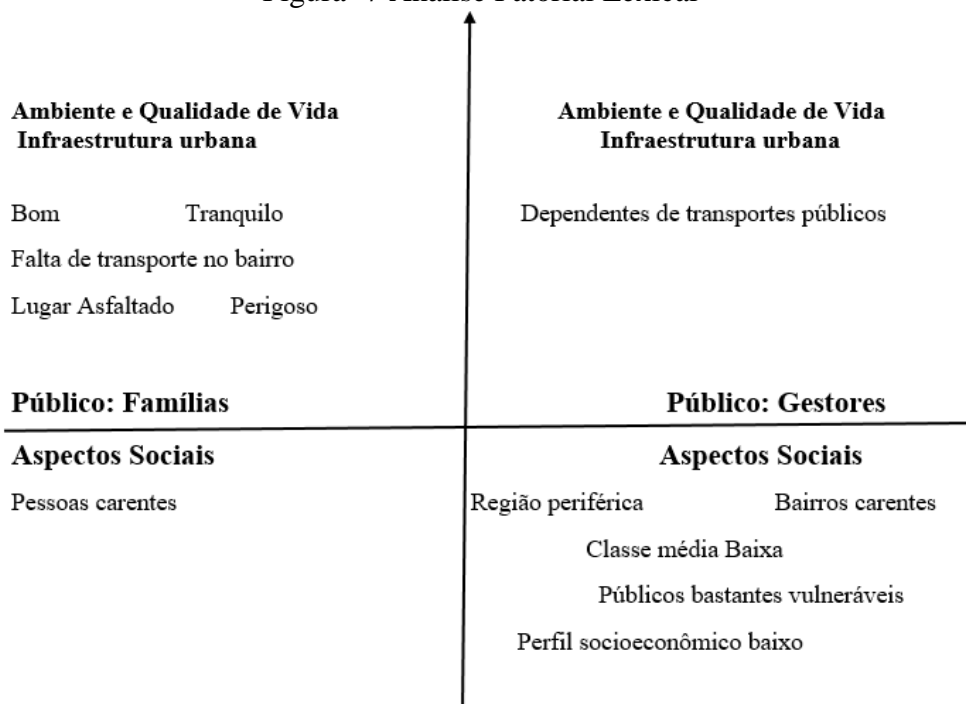
Essa aglomeração pode ser vista como uma disparidade revelando como a cidade pode ser fragmentada em relação à sua formação social e econômica. Deste modo, os elementos que são constituídos em um local podem ter valores diferentes devido à sua posição em relação ao seu entorno geográfico. Em outras palavras, a população de cada localização demandará características específicas dependendo de seu lugar de origem. Afinal “cada lugar atribui a cada elemento constituinte do espaço um valor particular” (Santos, 1926, p. 10).

Santos (1993) argumenta que a cidade, tanto como um conjunto de relações sociais quanto como uma estrutura material, contribui para a geração de pobreza. Isso ocorre não apenas devido ao modelo socioeconômico que ela sustenta, mas também devido à sua estrutura física, que coloca os moradores de periferias e cortiços em uma condição de ainda maior pobreza. Assim, a pobreza é resultado tanto do modelo socioeconômico vigente quanto do modelo espacial.

Segundo Silva (2016), o espaço urbano é moldado pelas relações sociais de produção e é influenciado por diferentes atores sociais, cujos interesses muitas vezes são conflitantes. Para o autor, "a produção e a reprodução do espaço são fundamentais para o capitalismo e para a sociedade como um todo, pois o comando do espaço funciona como um instrumento de dominação e controle das classes sociais mais desfavorecidas" (Silva, 2016, p. 28).

Em consonância com nossa teoria sobre os valores atribuídos ao espaço, realizou-se uma análise baseada nas respostas mais frequentes para identificar as características dos indicadores de percepção do local onde vivem, conforme relatado pelos moradores e conhecedores das especificidades de seus bairros. Nesta seção, foi realizada uma análise fatorial lexical, fundamentada na Categoria Semântica das respostas fornecidas pelo público das famílias e pelas gestões das escolas, conforme indicado abaixo.

Figura -7 Análise Fatorial Lexical



Fonte: Roteiro de Entrevistas Gestão/Família, elaborada pela autora, 2024.

A análise fatorial destacou aspectos relevantes associados à necessidade de melhorias na infraestrutura de transporte público. Nas respostas das famílias, foram mencionados aspectos sociais, como "Pessoas carentes" e "Bairros carentes", evidenciando os desafios sociais enfrentados pela comunidade. Por sua vez, os gestores ressaltaram a "Região periférica" e a "Classe média baixa" como áreas de atenção, destacando a vulnerabilidade socioeconômica dessas localidades. Essa análise semântica revelou as percepções e preocupações do público em relação ao ambiente e à infraestrutura urbana, bem como às questões sociais enfrentadas pela comunidade (Bardin, 2016).

Sendo assim, é preciso entender que as inserções de qualquer investimento, seja ele educacional ou não, precisam ser mediadas pelas peculiaridades e conhecimentos dessa população nas cidades, levando em consideração os elementos específicos das diferentes localizações em seus setores, loteamentos, vilas, entre outros. Considerando as particularidades de cada região e compreender como os investimentos podem ser adaptados e direcionados de acordo com as necessidades e características de cada lugar.

Santos (1993) afirma que, embora as cidades tenham suas singularidades, elas compartilham problemas comuns.

Com diferença de grau e intensidade, todas as cidades exigem problemáticas parecidas. Seu tamanho, tipo de atividade econômica ou região em que se inserem são elementos de diferenciação, mas, em todas elas, problemas de desemprego,

habitação, transporte, lazer, saneamento, educação e saúde são genéricos e revelam enormes carências. Quanto maior a cidade, mais se revelam essas mazelas. (Santos, 1993, p.96)

Deste modo, Araguaína, por ser uma cidade de médio porte, apresenta suas disparidades e problemáticas. Neste aspecto do trabalho, observou-se como essas demandas afetam a cadeia educacional, que está intrinsecamente ligada às famílias que vivem em um espaço urbano. Portanto, essas famílias são diretamente impactadas pelas desigualdades presentes na cidade.

Silva (2016) aponta que, níveis de desigualdades no acesso à habitação, renda e educação entre cidades médias da Amazônia Oriental e outras regiões com economias mais dinâmicas, fica evidente que as cidades médias da Amazônia apresentam desigualdades socioespaciais significativas, comprovadas por dados estatísticos expressivos. No Tocantins, Araguaína se destaca negativamente com os piores indicadores sociais e a infraestrutura urbana mais deficiente, distanciando-se das demais cidades médias da rede urbana estadual, que apresentam melhores condições urbanas.

Essas desigualdades socioespaciais presentes no contexto urbano se manifestam, neste trabalho, também como uma forma de evidenciar a vulnerabilidade no ambiente educacional. Para tanto, foram retomados os conceitos já abordados, como a necessidade de *fazer* por meio de políticas públicas educacionais, e a conexão com os aspectos ativos, termo adotado para ressaltar os elementos de vulnerabilidade à luz de Monteiro (2012).

Com base neste olhar, a vulnerabilidade social se manifesta nas escolas em questão para avaliar os quatro aspectos: físicos, a fim de qualificar a moradia e os bens duráveis; financeiros, relacionados ao acesso aos programas sociais do governo (Bolsa Família); aspectos relacionados à qualidade humana, através dos investimentos em políticas públicas educacionais (como o PEF); e aspectos sociais, relacionados às condições coletivas espaciais das escolas.

Os dados coletados das entrevistas, apresentados na Tabela-2 (p.99) que trata do nível socioeconômico das famílias, revelam indicadores sociais relacionados à moradia, bens duráveis e benefícios sociais. Uma boa parte das famílias está cadastrada no programa Bolsa Família, enquanto outras já precisaram do benefício. Além disso, em relação aos recursos de mídia disponíveis, os dados indicam um acesso limitado a tecnologias e relevância aos benefícios sociais. É importante destacar que, conforme mencionado anteriormente na seção de metodologia, as famílias das escolas já haviam sido classificadas

como de nível social baixo no Censo de 2021 o que corrobora com os resultados das entrevistas.

Para Silva (2016) é importante interpretar a situação socioeconômica pela Renda e Alfabetização;

As informações de renda e alfabetização, obtidas sobre o chefe do domicílio, permitem observar as condições de cidadania em que a família está inserida. O entendimento é de que a condição socioeconômica do responsável reflete diretamente na família. O rendimento obtido pela família é um fator preponderante na localização da habitação e nas condições de infraestrutura.

Considerando que uma parte significativa das famílias interpreta o Bolsa Família como fonte de renda, isso sugere uma situação abaixo do limiar de pobreza. No entanto, em relação ao nível educacional, os dados mostram que (63.64%), têm Ensino Superior completo, (18.18%), têm Ensino Superior incompleto, (9.09%), têm Ensino Médio completo e (9.09%), têm Ensino Fundamental completo. Esses números indicam um alto nível educacional, o que pode contrastar com a realidade do desemprego persistente, sugerindo uma desconexão entre a qualificação educacional e a empregabilidade, possivelmente dependente de programas sociais.

Isso reflete a precariedade socioeconômica enfrentada por essas famílias e demonstra o contraste existente nas desigualdades sociais e geográficas em relação à localização das escolas. A análise lexical também evidencia essa problemática, acentuando ainda mais a desigualdade socioespacial na cidade. Com isso, o local pode ser influenciado por meio destas variações desmembrando em um contexto educacional, e que pode ser minimizado pelo *fazer* das ações das políticas públicas. Que tais objetivos podem ser articulados como um apoio às famílias, como aponta Gomes e Pereira (2015);

Percebe-se, na verdade, que a questão fundamental é a necessidade de promoção e apoio às famílias vulneráveis através de políticas sociais bem articuladas e focalizadas. O reconhecimento das mesmas, como objeto de políticas públicas, constitui fator decisivo para atingir objetivos prioritários do desenvolvimento humano, tais como a minimização da pobreza, o acesso à educação, saúde, alimentação, moradia e proteção integral às suas crianças e adolescentes (Gomes; Pereira, 2005, p. 361)

Estes reconhecimentos devem ser consentidos no espaço educativo, mediante as influências setoriais que essas famílias estão inseridas. Freire (2001) aponta que as escolas e a prática educativa não estão imunes às influências ao que se passa nas ruas do mundo. E que não podia ser diferente porque mediante aos conflitos sociais, o jogo de interesses, as

contradições que transcorrem no entorno e no interior da sociedade são atos que significam no espaço das escolas.

Assim, a compreensão da produção do espaço escolar exige uma análise das relações sociais que o permeiam, reconhecendo que as desigualdades e as mudanças sociais se manifestam concretamente nos ambientes educativos. Para Santos (1926), o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O autor acrescenta que:

O espaço impõe sua própria realidade, por isso a sociedade, não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre aprender a relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e Mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço. (Santos, 1926, p.49)

As características geográficas das escolas também refletem desigualdades espaciais, como evidenciado pelo baixo índice de indicadores de algumas das escolas pesquisadas, como a Escola Luiz Gonzaga localizada no Costa Esmeralda. Silva (2016) destaca que, apesar de ser um empreendimento recente, o local carece de serviços básicos como saúde, educação e segurança, devido à sua localização distante e à falta de integração com a malha urbana principal. Além disso, o Costa Esmeralda está situado entre os municípios de Araguaína e Wanderlândia, dificultando a coordenação de ações entre diferentes governos municipais.

Sendo assim, uma cidade, independentemente do seu porte, seja médio, intermediário, pequeno, entre outros, deve possuir uma percepção crítica dos espaços que se integram e se enquadram. Considerando que entre esses arranjos singulares, há uma ótica de organização entre forças heterogêneas.

É fundamental destacar que locais como Maracanã, São Luiz, Araguaína Sul e Costa Esmeralda compartilham características semelhantes, especialmente em relação à sua classificação como loteamentos, conforme enfatizado por Silva (2016). A ocupação irregular é uma característica recorrente nessas áreas, abrangendo não apenas o Residencial Costa Esmeralda, mas também outros bairros como Vila Norte, Entroncamento, Barros, Maracanã, Raizal, Brejão, Vila Goiás e partes do São João.

O autor salienta que essa categorização das áreas é influenciada pela expansão urbana da cidade, resultando na criação de novos espaços residenciais tanto em áreas de alto poder aquisitivo quanto em regiões empobrecidas. Em Araguaína, essa mudança reflete o crescimento econômico desigual na configuração dos espaços urbanos, um

fenômeno que se insere no contexto nacional e regional. Desde 1991, esses locais eram denominados “aglomerados subnormais”, mas a nomenclatura foi alterada pelo IBGE para “Favelas e Comunidades Urbanas”. (Silva, 2016; Cervi & Giannella, 2023).

Entretanto, é importante destacar que a implementação das políticas públicas pode gerar resultados opostos em termos de mudança social, especialmente quando as ações não são baseadas na resolução das desigualdades socioespaciais, considerando a localização das populações. É necessário encontrar um equilíbrio que leve em conta tanto as necessidades do público local em crescimento quanto as nuances da dinâmica socioeconômica da cidade.

Essas conexões são válidas para entender como as propostas do programa PEF se inserem no contexto da desigualdade socioespacial vivenciada pelas famílias dos alunos nas escolas pesquisadas e como essas relações podem favorecer uma maior envolvimento das famílias com a escola. Compreende-se que a falta de condição econômica é um fator que impacta a vida social de uma população, e as diferenças de classes sociais muitas vezes são um agente agravante, acompanhadas pela precariedade nas condições de moradia e posse de bens e produtos.

Em vista dessa desigualdade Rodrigues (2007) aponta que:

A desigualdade socioespacial demonstra a existência de classes sociais e as diferentes formas de apropriação da riqueza produzida. Expressa a impossibilidade da maioria dos trabalhadores em apropriar-se de condições adequadas de sobrevivência. É visível, até para os olhares desatentos, a “oposição” entre áreas ricas e áreas pobres. Porém, a compreensão de causas e conteúdo de crises, problemas, contradições, conflitos não é explicitada o que dificulta entender a complexidade da produção, consumo do e no espaço. (Rodrigues, 2007, p.75)

Em contrapartida, as desigualdades socioespaciais estão presentes em nosso objeto de pesquisa, uma vez que optou-se por analisar escolas localizadas em setores urbanos. No entanto, isso não significa que esses espaços sejam padronizados, pois reconhece-se suas pluralidades. Os setores urbanos possuem diferentes facetas, que refletem as diferentes realidades vivenciadas pelos seus habitantes. “Fora do circuito da riqueza, é visível a outra face do urbano, em geral nas periferias distantes e nas áreas centrais “degradadas”. (Rodrigues, 2007, p.76).

Santos (1993) aponta que a organização das cidades se estrutura em vazios urbanos que se difundem em categorias espaciais, como tamanho urbano, modelo e carências, entre outras. Deste modo, a organização do transporte segue uma lógica que torna mais pobres aqueles que vivem longe dos centros. Não apenas porque precisam pagar caro pelo

deslocamento, mas também porque os serviços e bens são mais dispendiosos nas periferias. Isso fortalece o centro em detrimento das periferias, criando um verdadeiro círculo vicioso.

A partir da análise realizada, pode-se perceber que há uma pluralidade em relação aos bairros atendidos, mas que as respostas que definem os lugares pesquisados se tornaram mais homogêneas, caracterizando-os como espaços de vulnerabilidade e desigualdade urbana, especialmente em serviços básicos como transporte. Este último é crucial para a locomoção de muitas crianças para a escola, assim como para as famílias que dependem desse recurso para o trabalho.

É interessante notar que, apesar das reclamações sobre a falta desse serviço, a população ainda expressa satisfação com o lugar, considerando-o bom e tranquilo. Isso ressalta a importância do sentimento de pertencimento ao lugar, que também é determinante na avaliação do valor do espaço.

Segundo o Brasil (2022), por meio do guia prático da escola direcionado a apresentar como a escola deve se conduzir na política pública do PEF, e tendo em vista o local e a mobilidade das famílias nos eventos dos planos de ações das escolas no âmbito do programa Educação e Família, a escola deve considerar o transporte público.

A acessibilidade ao local do evento, que prioritariamente é a escola, deverá considerar a disponibilidade de transporte público e sua frequência no dia e horário programados. O ambiente específico onde ocorrerá o evento deve atender a alguns critérios, a fim de proporcionar a devida adequação ao propósito escolhido. Deve-se levar em consideração o acesso, o conforto térmico e acústico, as instalações elétricas, a disponibilidade de equipamentos de apoio, o mobiliário e a iluminação, assim como outros fatores que concorrem para o êxito da ação. Antecipadamente, é importante checar a existência de familiares e convidados que possuam alguma deficiência e que requererão por atenção especial para participar do evento. A direção da escola deverá se encarregar de providenciar os recursos necessários. (Brasil, 2022, p. 34)

Deste modo, percebe-se uma contradição, pois segundo os relatos da gestão, o recurso não pode ser utilizado para pagar transporte particular, o que contraria o regulamento do PEF. Sendo assim, muitas famílias podem ser prejudicadas ao tentar se apresentar nas escolas nos dias e horários dos planos de ação, especialmente nos bairros pesquisados onde o transporte público é escasso, demorado ou até inexistente.

Em consonância com a escassez de serviços públicos, Silva (2016, p. 93) aponta que:

Em Araguaína, a infraestrutura urbana e econômica não passou por processo de modernização. Internamente a cidade apresenta sérios problemas urbanos, ausência e/ou carências de serviços públicos. Nesta cidade, de modo simultâneo, estão sendo

produzidas a riqueza, a miséria e os problemas urbanos, e a capacidade de produzir riqueza econômica, que contrasta com situação de agravantes desigualdades socioespaciais.

É importante ressaltar que uma política pública educacional não conseguirá abordar todas as problemáticas dos conflitos ou desigualdades sociais referentes às localizações geográficas das escolas. Diante dessa impossibilidade, essas políticas devem reconhecer que os resultados não serão uniformes, assim como suas propostas.

De acordo com Brasil (2022), toda ação implica em custos, tanto econômicos quanto materiais. No âmbito operacional e regulamentar do Programa Dinheiro Direto na Escola, o recurso financeiro disponibilizado é destinado exclusivamente para cobrir despesas de custeio, que englobam a contratação de serviços pontuais e a aquisição de materiais de consumo.

Os materiais de consumo são definidos como aqueles que, devido ao seu uso habitual, geralmente perdem sua identidade física ou têm sua utilidade limitada a dois anos. Por outro lado, os materiais permanentes são aqueles que, devido ao seu uso contínuo, não perdem sua identidade física e têm uma durabilidade superior a dois anos.

Embora o Programa Dinheiro Direto na Escola destine seus recursos exclusivamente para cobrir despesas de custeio, como contratação de serviços (com os tipos de serviços muitas vezes limitados segundo relatos das gestões das escolas) e aquisição de materiais de consumo, é importante considerar as limitações dessa abordagem.

Ao focar apenas em despesas operacionais e materiais de curta duração, pode haver uma falta de investimento em áreas cruciais para a qualidade educacional, como infraestrutura duradoura dos espaços e investimentos em materiais para eventos próprios do programa. Isso destaca a necessidade de uma abordagem mais flexível e sustentável para garantir o melhor uso dos recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, procurou realizar um mapeamento histórico, diferenciando políticas públicas gerais e políticas educacionais, para entender a especificidade das estratégias governamentais em cada área, especialmente na educação. Buscou-se destacar a abrangência das políticas públicas no Brasil, considerando suas trajetórias e as rupturas ocasionadas por interesses políticos que, frequentemente, desconsideram as desigualdades urbanas e se omitem em fornecer um aporte financeiro adequado para promover o avanço educacional.

As discussões também mostraram que a formação do indivíduo no Brasil ainda está intrinsicamente ligada aos avanços tecnológicos e seu impacto na preparação para o mercado de trabalho, caracterizando a era da globalização. A educação, por meio de indicadores, reflete a evolução do ensino no Brasil que se fundamenta em apenas implantar novas políticas públicas em busca da qualidade educacional se aliando em uma cultura hegemônica de reproduções.

O Programa Educação e Família pode parecer uma iniciativa inovadora devido à sua fundamentação ideológica, essencial para um país que valoriza a educação. No entanto, ele revela a aplicação de ações que muitas vezes não podem ser implementadas devido às diversidades existentes no próprio país, onde muitas escolas carecem de investimentos em infraestrutura. A falta de espaços físicos adequados, como quadras e bibliotecas modernas, limita a capacidade de acolher as famílias e promover atividades educacionais.

Embora o programa esteja alinhado com as diretrizes do Ministério da Educação, como o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e busque oferecer uma educação de qualidade, apresenta lacunas que vão além da simples adesão às políticas públicas educacionais. Essas deficiências exigem uma integração com outras políticas, como a urbanização das cidades e a melhoria da infraestrutura, que impactam tanto as escolas quanto as famílias que vivem em áreas urbanas, mas que ainda enfrentam desigualdades socioespaciais.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de alinhamentos para o reconhecimento da diversidade brasileira, indo além das características puramente geográficas e considerando seus elementos com significado e valor. A diversidade de espaços destaca a complexidade e heterogeneidade da sociedade, onde diferentes dinâmicas e realidades coexistem no mesmo contexto sociocultural. Cada investimento deve ser pensado para além de uma abordagem quantitativa operacional.

Outra questão que este trabalho evidenciou foi a familiaridade das famílias em participar de ações mais simples. Isso indica que a participação ocorre de acordo com as necessidades que elas percebem, influenciadas não apenas por fatores sociais, mas também por condições econômicas e pela infraestrutura urbana. O materialismo histórico nos ensina que as práticas sociais são moldadas por essas condições concretas. Assim, é crucial reconhecer a necessidade de uma colaboração eficaz entre escola e família, o que implica a adoção de princípios e critérios unificados para a busca de objetivos comuns. Essa sinergia é essencial para a construção de um ambiente educacional que verdadeiramente atenda às demandas e realidades das comunidades.

Adicionalmente, em relação às notas do Ideb, a pesquisa revelou uma diversidade de resultados. Apesar da implementação dos planos nas escolas, o projeto não abarcou amplamente os resultados positivos esperados nos indicadores. No entanto, é importante ressaltar que há reações positivas sobre a relação entre família e escola. Entre os oito gestores entrevistados, cinco relataram mudanças no envolvimento das famílias nas escolas; contudo, os dados coletados indicam que a participação familiar é apenas um aspecto de um conjunto mais amplo.

O crescimento educacional depende de uma variedade de fatores, incluindo investimentos adicionais em materiais didáticos, valorização dos professores e outras condições que promovam uma educação de qualidade. Além disso, surgiram diversas questões que não puderam ser aprofundadas neste estudo, mas que se mostram essenciais para um entendimento mais profundo, especialmente sobre a alocação de recursos em cada cidade e como esses recursos são redistribuídos na área da educação.

É fundamental investigar por que muitas escolas em cidades de médio porte, como Araguaína, apresentam escolas com infraestrutura física inadequada, situação que se estende também às ruas e à irregularidade no transporte público. Essa análise ressalta a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem o entendimento das condições que impactam o acesso e a qualidade da educação nessas localidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thiago Louro de, e SANTOS, Janete dos. Indicadores de evasão estudantil na gestão da IES In: **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos** / Organizadora: Rosineide Pereira Mubarack Garcia. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020.p. (56-77).

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília: MEC, 2007. (Caderno de divulgação das Ações do PDE.)

_____. **Ministério de Educação PROEC - Programa Educação e Comunidade: Guia de Execução de Recursos do PROEC 2024**. Brasília.

_____. **Ministério da Educação**. Painel de Investimentos em Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/paineis-de-monitoramento-e-indicadores/investimentos-em-educacao>. Acesso em: 21 de Setembro de 2024.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

_____. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2023 Disponível em História — Ministério da Educação (www.gov.br) Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

_____. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2022 Disponível em GUIADASECRETARIADEEDUCACAO.pdf (www.gov.br) Acesso em: 17 de janeiro de 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2021: **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 07 abr. 2016. Realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 19 de maio de 2022**. Dispõe sobre os critérios de destinação de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica municipais, estaduais e distritais, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a fim de apoiar ações de fomento à participação da

família na vida escolar e no projeto de vida dos estudantes, no âmbito do Programa Educação e Família. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2022.

_____. **Portaria nº 571, de 2 de agosto de 2021** institui o programa educação e família. Publicado em: 03/08/2021 | Edição: 145 | Seção: 1 | Página: 24-Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

_____. **Medida Provisória nº 1.799-1, de 21 de janeiro** de 1999 altera dispositivos da Lei 9.649, de 27/05/1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios.

_____. Projeto cria regras para educação domiciliar no Brasil. *Agência Câmara de Notícias*, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/556888-projeto-cria-regras-para-educacao-domiciliar-no-brasil/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/ Laurence Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012.

CERVI, Jaison Luis; GIANNELLA, Leticia de Carvalho. **Da mudança de Aglomerados Subnormais para Favelas e Comunidades Urbanas**. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 84-88, jul./dez. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

DINIZ, Marcelle Oliveira; SOARES, Hellen Conceição Cardoso. **Escola e Família: uma aproximação necessária**. Faculdade Atenas- 2021. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/6>

SEGALOVICH, Daniel Marques. Democracia Em Crise: **A Constituição E O Papel Das Narrativas Históricas Por Trás Da Emergência Do Autoritarismo Constitucional Na Hungria E No Brasil**. *Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília*, [S. l.], v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/31186>. Acesso em: 21 set. 2024.

DICIONÁRIO AURÉLIO. (s.d.). **Estado**. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/estado/> (Acesso em 19 de fevereiro de 2024).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo, 1921 – 1997 **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FEITOSA, E. F. MORAES, B. M. de. LOPES JÚNIOR, A. D. **Análise de dados em Vigotski: um estudo com base no Materialismo HistóricoDialético** [S. l.], v. 11, n. 7, p.

e18311729872, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29872. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29872>. Acesso em: 14 outubro. 2024.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira. **O FUNDEB como política permanente e a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 1, fev. 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-57822.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. O lugar e o sentido da avaliação nas políticas públicas. In: **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos** / Organizadora: Rosineide Pereira Mubarack Garcia. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020.p. (21-37).

GUALDA, Linda Catarina; SOUZA, Silvana Lemes de. **Educação domiciliar no Brasil: um estudo comparativo**. *Revista Educação Psicologia e Interfaces*, v. 4, n. 3, maio 2020. DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v4i3.258.

GIACOMET, Ariéli Santos Cordeiro. **Pobreza e educação**: uma abordagem teórica sobre sua relação.2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24055> Acesso em: 26 de junho de 2023.

GOMES, M. A., PEREIRA, M. L. D. (2005). **Família em situação de vulnerabilidade social**: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 357–363. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000200013>

GUEDES, Luciano da Silva, e Jorge Luis Silva BRITO. **Caracterização Socioeconômica Da Microrregião Geográfica De Araguaína (TO)**. Observatório: Revista Eletrônica de Geografia, v.6, n.17, p. 91-103, out. 2014

HEINEDEMANN, Francisco G. e SALM, José Francisco. **Políticas públicas e desenvolvimento**: base epistemológicas e modelos de análise/organizadores; Tomas de Aquino Guimaraes, apresentação,-Brasília: Editora universidade de Brasília, 2ª Edição,2010.

IBGE. **Censo demográfico 2021**. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>. Acesso em: 27 de maio. 2023.

_____, **Cidades e Estados**: Araguaína. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 Setembro. 2024.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** Marina de Andrade MARCONI, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos Educação escolar: **políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

MONTEIRO, S. R. da R. P. (2012). **O marco conceitual da vulnerabilidade social.** *Sociedade Em Debate*, 17(2), 29-40. Recuperado de <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695>

MAMANI, Hernán Armando. "**Alternativo, informal, irregular ou ilegal? O campo de lutas dos transportes públicos.**" *El rostro urbano de América Latina*, 2004.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos Na Educação Infantil.** *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, Jan./abr. 2019.

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.

PACÍFICO FILHO, M., Borges, T. P., Teles, M. P. L., & Cançado, A. C. (2020). **Cidades Médias na Amazônia Legal: Araguaína/TO, Imperatriz/MA e Marabá/PA** – indutoras de desenvolvimento e desigualdades. *Redes*, 25(4), 1477-1503. <https://doi.org/10.17058/redes.v25i0.15139>

RODRIGUES, A.M. **Desigualdades socioespaciais** - A luta pelo direito à cidade. *Cidades*, v.4, n.6, 2007, p. 73-88. Disponível em: [Microsoft Word - 9-Arlete Moys+@s Rodrigues \(multiscreensite.com\)](https://www.microsoft.com/pt-br/word/9-Arlete-Moys-Rodrigues). Acesso em: 26 de fevereiro de 2023.

ROSA, Tatiana da; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. **Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-262230>.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Araguaína. **Educação de Araguaína inicia o ano letivo de 2024 com mais de 22 mil alunos matriculados e obras em andamento.** Disponível em: <https://www.araguaina.to.gov.br/educacao-de-araguaina-inicia-o-ano-letivo-de-2024-com-mais-de-22-mil-alunos-matriculados-e-obras-em-andamento>>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOUZA, Bibiana Barbosa de; SOUZA, Mariana Barbosa de. **A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem.** In: seminário internacional de dinâmicas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade* [online]. 2007, v. 28, n. 100 [Acessado 31 Maio 2023], pp. 1231-1255. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>>. Epub 29 Out 2007. ISSN 1678-4626.

_____, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermerval Saviani 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SANTOS, Milton. **Metamorfoses Do Espaço Habitado**, fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec.São Paulo 1988.

_____. Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**, Record -9º Edição- Rio de Janeiro, 2006. p. 258-287

_____. Milton; (1977-2017). **Sociedade e espaço**: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista De Geografia*, (54), 81_100. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1092>

_____. Milton, 1926. **Espaço e Método** / Milton Santos. - São Paulo: Nobel 1985.Coleção espaços.

_____. Milton; **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec. Acesso em: 06 mar. 2024, 1998.

_____. Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993. 157 p

SANTOS, Jucélia Oliveira, SANTOS, Eliane Vieira dos e GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. Políticas públicas de avaliação da educação básica: In: **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos** / Organizadora: Rosineide Pereira Mubarack Garcia. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020.p. (39-55).

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2019.

SILVA, Roberto Antero da. **Desigualdades socioespaciais na cidade média de Araguaína** – TO. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2024. Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86868>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, Givanildo da, et al. "**O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências**." *Revista Exitus*, vol. 9, no. 1, jan./mar. 2019, pp. 258-285.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos** / Leonardo Secchi. -- 2. ed. -- São Paulo: Cengage Learning, 2013.p. (3-22).

SOUZA, Ângelo R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 75–89, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 25 fev. 2024.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DEMANDAS POPULARES E DINÂMICAS REGIONAIS –
ROTEIRO PARA FINS DE PESQUISA – FAMÍLIAS DOS ALUNOS/GESTÃO

ROTEIRO I (PÚBLICO DO PEF/FAMÍLIA DO ALUNO)

- a. Em que medida o Programa Educação e Família reflete em sua relação com a escola?
- b. Qual ação do programa (oficina, visita guiada, palestra, etc.) gerou uma contribuição significativa em sua vida?
- c. Você participa das reuniões promovidas pela escola? Com qual frequência?
- d. Você acompanha a vida escolar do seu filho(a)? Com qual frequência?
- e. Após o retorno às aulas de maneira modular, em 2021, na pandemia, você conseguiu acompanhar as atividades que deveriam ser feitas em casa? Com qual frequência?
- f. Em 2023, haverá aplicação da Prova Brasil. Qual sua contribuição com esta etapa?
- g. Você atribui a aprendizagem do seu filho(a) a:
 - pais ou responsáveis escola e família outros _____
- h. Como você classifica o desenvolvimento do seu filho(a) no período de 2021 até 2023:
 - Ruim Médio, mas conseguiu avançar Não desenvolveu nada Outros: _____

Perfil do Respondente

- i. Qual a sua escolaridade? _____
- j. Quais recursos de mídia você usa para ajudar nas tarefas do seu filho(a)?
 - celular Computador Tablet outra resposta: _____
- k. Como você descreve o seu bairro e a sua vizinhança?
- l. Você recebe ajuda financeira do governo federal?
- m. Quanto tempo sua família reside neste endereço? Casa alugada ou própria.
- n. Como você acha que o governo poderia fazer para ajudar na relação família e escola?

ROTEIRO II (PÚBLICO DE GESTÃO) IMPLEMENTAÇÃO DO PEF NA ESCOLA

- a. Qual o grau de dificuldade a escola teve em implantar o PEF no espaço educativo?
- b. Em que medida o programa Educação e Família reflete na relação da escola com a família? _____
- c. Você pretende repetir as ações na escola no próximo ano?

Sim Não Talvez

d. As ações geraram qual impacto para a escola? Quais? _____

e. Você acha que o recurso é o suficiente para a proposta do programa?

Sim Não Pouco recurso O valor deveria ser maior

f. Você acredita que o nível de qualidade educacional será afetado pela ação do programa?

Perfil da Escola e do Público Atendido

g. Como você descreve o entorno geográfico e o público atendido na escola?

h. Como você descreve a maioria do público atendido nesta escola?

i. Você acredita que o setor em que a escola está localizada pode interferir no ensino?

j. Como você descreve sua gestão: _____

Alta complexidade Média complexidade Nenhuma complexidade

k. Você acredita que o programa PEF irá contribuir para aumentar os indicadores do IDEB de 2023? Por quê?

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE GOVERNO FEDERAL DE INVESTIMENTO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ÊNFASE NO PROGRAMA EDUCAÇÃO E FAMÍLIA NA CIDADE DE ARAGUAÍNA -TO

Pesquisador: ELEN SHERY SILVA DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75374923.4.0000.0342

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.574.285

Apresentação do Projeto:

O projeto é bem estruturado e apresenta as principais informações da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme a pesquisadora:

Analisar o programa "Educação e Família", com ênfase no Plano de Ação elaborado pelas oito escolas públicas de educação básica de Araguaína (TO), como um política pública educacional com a finalidade de promover a participação da família na vida escolar do aluno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são apresentados de forma clara no projeto, após correções realizadas na primeira versão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área de conhecimento, pois trata de analisar o programa "Educação e Família" como política pública participativa, em escolas de educação básica de Araguaína-TO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados, com as correções solicitadas na primeira versão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. O protocolo de pesquisa atendeu as correções solicitadas na primeira versão.

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL

Bairro: Setor Cimba

CEP: 77.824-838

UF: TO

Município: ARAGUAÍNA

Telefone: (63)3416-5686

E-mail: cep@ufnt.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 6.574.285

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2224045.pdf	06/12/2023 17:31:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	06/12/2023 17:30:24	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito
Outros	carta.pdf	06/12/2023 17:28:58	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeAssentimento.pdf	06/12/2023 17:19:53	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito
Declaração de concordância	TERMODEANUENCIA.pdf	20/10/2023 14:19:48	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/10/2023 14:06:44	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito
Outros	COMPROMISSODOPEQUISADOR.pdf	20/10/2023 14:00:26	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito
Orçamento	custeio.pdf	20/10/2023 13:44:59	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	4_folhaDeRosto__assinado.pdf	15/10/2023 14:11:32	ELEN SHERY SILVA DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARAGUAINA, 13 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Gustavo Cunha de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL
Bairro: Setor Cimba **CEP:** 77.824-838
UF: TO **Município:** ARAGUAINA
Telefone: (63)3416-5686 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
HOSPITAL DE DOENÇAS TROPICAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua José de Brito Soares, nº 1015 | Setor Anhanguera
CEP 77.816-530 | Araguaína/TO
(63) 3413-8642 | cep.hdt@ebserh.gov.br



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Requerimento e Termo de Anuência da Instituição

Requerimento de Anuência

De: Elen Shery Silva Duarte
Para: Elizangela Silva

Assunto: solicitação de anuência para realização da pesquisa cujo projeto segue anexo.

Eu, Elen Shery Silva Duarte, pesquisador(a) responsável pelo estudo cujo projeto que segue anexo a este Requerimento e é intitulado "Políticas de Investimento Educacional do Governo Federal nas Escolas Públicas com ênfase no Programa Educação e Família na cidade de Araguaína – TO", solicito respeitosamente sua **anuência** para, no âmbito desta Instituição, executar a coleta de dados e procedimentos nele descritos.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço, em meu nome e em nome da instituição de pesquisa Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Atenciosamente.

Assinatura do Pesquisador

Termo de Anuência

Eu, **Elizangela Silva**, Secretária Municipal de Educação de Araguaína -TO., responsável pelas Escolas: Benedito Canuto Braga, Dr. Simão L. Kossobutzki, Francisco B. de Freitas, Gentil Ferreira Brito, Paroquial São V. de Paulo, Luiz Gonzaga, Joaquim de B. Paranaguá e Zeca Barros. Tendo em vista o Requerimento acima e após analisar o projeto de pesquisa intitulado "Políticas de Investimento Educacional do Governo Federal nas Escolas Públicas com ênfase no Programa Educação e Família na cidade de Araguaína – TO", autorizo a execução da coleta de dados e demais procedimentos nele estabelecidos conforme requerido, e, ciente das exigências contidas na Resolução CNS pertinente, referente à Ética em pesquisa, afirmo que esta Instituição apoia o referido estudo, que deve ser conduzido com respeito à ética e com resguardo da segurança e do bem estar dos participantes da pesquisa, para o que contribui disponibilizando as instalações necessárias para a efetivação das garantias citadas.

Araguaína, 19 de outubro de 2023.

Assinatura do Responsável pela Instituição

Elizangela Silva de S. Moura
Secretaria Municipal de Educação
Portaria 06/2023