



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA DO SOCORRO DE MELO GONZAGA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO:
O PROGRAMA DE AUTONOMIA ESCOLAR (PAE) NA EMEIEF GOVERNADOR
CÉSAR CALS DE OLIVEIRA FILHO, MARACANAÚ – CE**

FORTALEZA

2024

MARIA DO SOCORRO DE MELO GONZAGA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: O
PROGRAMA DE AUTONOMIA ESCOLAR (PAE) NA EMEIEF GOVERNADOR CÉSAR
CALS DE OLIVEIRA FILHO, MARACANAÚ – CE

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Avaliação de políticas
públicas

Orientador: Prof. Dr. Carlos Américo Leite
Moreira.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G651a Gonzaga, Maria do Socorro de Melo.
Avaliação de políticas públicas no financiamento da educação : o programa de autonomia escolar (PAE) na EMEIEF Governador César Cals De Oliveira Filho, Maracanaú - CE / Maria do Socorro de Melo Gonzaga. – 2024.
99 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira.

1. PAE. 2. Financiamento. 3. Democracia. 4. Descentralização. I. Título.

CDD 320.6

MARIA DO SOCORRO DE MELO GONZAGA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: O
PROGRAMA DE AUTONOMIA ESCOLAR (PAE) NA EMEIEF GOVERNADOR CÉSAR
CALS DE OLIVEIRA FILHO, MARACANAÚ - CE

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Avaliação de políticas
públicas.

Aprovada em: 21/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Jacqueline Franco Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado todas as condições de realizar o objetivo de conseguir o meu mestrado. Diante de tantas lutas, sempre alcancei vitórias em cada batalha, nunca desistindo, mas sim sempre me fortalecendo para a concretização do meu sonho. Foi um caminho repleto de obstáculos, não tão fácil de seguir diante de tantas responsabilidades, mas Deus me deu forças para persistir e ir superando tudo que não fosse para o meu bem. Agradeço a Deus pela minha família, pelo meu trabalho, pela minha saúde e por estar sempre comigo, sendo meu melhor amigo e conselheiro sempre.

A toda minha família, que com seu amor sempre me apoia na conquista de cada sonho, sendo meu porto seguro na vida. Em especial agradeço a minha mãe, um exemplo de luta, de bondade, que sempre fez me sentir a pessoa mais amada do mundo, sempre me incentivando a estudar, mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos e com isso ter uma boa profissão e ser uma pessoa independente e realizada, que mesmo após sua partida, sempre estará comigo a cada segundo da minha vida, pois será eternamente minha maior inspiração.

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira, pela excelente orientação, sempre disponível, acolhedor e incentivador dos seus estudantes, sendo um grande exemplo a ser seguido.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Marcio de Souza Porto, Prof. Dr. Roberto Smith e a Profa. Dra. Jacqueline Franco Cavalcante pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões que contribuíram com excelência para o desenvolvimento da minha dissertação.

Aos professores do curso de mestrado, sempre dispostos a darem o seu melhor a cada nova disciplina, com um vasto conhecimento que nos deixa sempre satisfeitos em poder estudar com profissionais tão capacitados, motivando a turma e nos ajudando a crescer pessoalmente e profissionalmente.

A toda equipe do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) que deram todo suporte necessário para realização do curso, sempre solícitos e eficientes na prestação dos serviços.

A toda equipe do Instituto Dom José (IDJ), na pessoa do Felipe Sales, que deu início a todo processo para inscrição e formação das turmas do curso de mestrado.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões e sugestões recebidas. Todas as contribuições foram extremamente valiosas no processo de desenvolvimento do curso.

A toda equipe da EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, na pessoa do diretor da escola, Moaci Rodrigues da Silva, que me acolheu com toda atenção, disponibilizando todos os recursos necessários para a realização da minha pesquisa, tempo para as entrevistas e se colocando à disposição para contribuir com meu trabalho sempre que eu precisasse.

Agradeço a todos os amigos que colaboraram comigo direta ou indiretamente, que foram companheiros nessa caminhada até a concretização do meu sonho.

Agradeço a todos, que de uma forma ou de outra, me incentivaram e tornaram possível essa conquista.

“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”
(Freire, 1986, p. 78).

RESUMO

Este texto analisa e avalia a política de financiamento educacional, em nível municipal, cuja temática é o financiamento da educação: Programa de Autonomia Escolar (PAE) na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, em Maracanaú-CE. Recorreu-se a pesquisa documental e bibliográfica para realizar um breve histórico de como se desenvolveu a educação brasileira e o financiamento educacional, destacando em cada período as condições econômicas, políticas e sociais da época, fazendo um breve relato dessas políticas, procurando destacar a relação entre políticas de financiamento educacional e democracia, apresentação do processo de descentralização financeira como promotora da inclusão social e apresentação do PAE no contexto social na qual essa política é inserida e seus efeitos no fortalecimento de uma gestão democrática, no aumento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, em prol de uma educação de qualidade. Na metodologia que foi utilizada na busca de responder os objetivos propostos, optou-se pela pesquisa de caráter qualitativa, na perspectiva de uma avaliação em profundidade, com um estudo de caso da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Buscou-se com essa dissertação conhecer os fatos sociais, culturais, econômicos e políticos influenciadores da política, promovendo uma aproximação com o objeto de estudo, promotores ou não de uma inclusão social dos sujeitos envolvidos na tomada de decisões e na melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: PAE; financiamento; democracia; descentralização.

ABSTRACT

This text analyzes and evaluates the educational financing policy, at the municipal level, whose theme is the financing of education: School Autonomy Program (PAE) at EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, in Maracanaú-CE. Documentary and bibliographical research was used to carry out a brief history of how Brazilian education and educational financing developed, highlighting in each period the economic, political and social conditions of the time, giving a brief report of these policies, seeking to highlight the relationship between educational financing policies and democracy, presentation of the financial decentralization process as a promoter of social inclusion and presentation of the PAE in the social context in which this policy is inserted and its effects on strengthening democratic management, increasing pedagogical, administrative and school finances, in favor of quality education. In the methodology that was used in the search to respond to the proposed objectives, qualitative research was chosen, from the perspective of an in-depth evaluation, with a case study of the research and data collection instruments. This dissertation sought to understand the social, cultural, economic and political facts that influence policy, promoting an approximation with the object of study, whether or not they promote social inclusion of the subjects involved in decision-making and improving the quality of education.

Keywords: financing; democracy; decentralization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Síntese das Leis do PAE	53
Quadro 2	– Eixos da avaliação em profundidade abordados na pesquisa	63
Fotografia 1	– Fachada da Escola	65
Fotografia 2	– Pátio interno da escola	66
Fotografia 3	– Pátio interno da escola	66
Fotografia 4	– Estacionamento	67
Fotografia 5	– Cozinha e pátio refeitório	67
Fotografia 6	– Sala de aula	68
Quadro 3	– Resumo metodológico	65
Quadro 4	– Perfil dos entrevistados	71
Quadro 5	– Síntese dos resultados das entrevistas	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABE	Associação Brasileira de Educação
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EEM	Escola Ensino Médio
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PAE	Programa de Autonomia Escolar
PAE Infantil	Programa de Autonomia Escolar Infantil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Reflexão sobre o processo educacional brasileiro	19
2.1.1	<i>Período Colonial (1500 – 1822)</i>	25
2.1.2	<i>Período Imperial (1822 – 1889)</i>	26
2.1.3	<i>Primeira República (1889 – 1930)</i>	27
2.1.4	<i>Período Vargas (1930 – 1954)</i>	34
2.1.5	<i>Período Militar (1964 – 1985)</i>	38
2.1.6	<i>Período Pós-Ditadura (1985 aos tempos atuais)</i>	39
2.2	Política de financiamento da educação como fortalecedora da democracia	42
2.3	Descentralização financeira como promotora da inclusão social	46
2.4	Histórico do Programa de Autonomia Escolar	50
3	SUPORTE METODOLÓGICO	59
3.1	Tipologia da pesquisa	59
3.2	Perspectiva Avaliativa	61
3.3	Lócus da Pesquisa	64
3.4	Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise dos dados	68
3.5	Coleta dos dados	70
3.6	Instrumento de coleta de dados	70
3.7	Tratamento e análise dos dados	71
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	74
4.1	Análises das entrevistas	74
4.1.1	<i>Categoria 1: Participação democrática na gestão financeira da escola</i>	77
4.1.1.1	<i>Funcionamento da gestão financeira da escola</i>	77
4.1.1.2	<i>Como são gastos os recursos financeiros da escola</i>	79
4.1.1.3	<i>Tem participação nos gastos dos recursos da escola</i>	80
4.1.1.4	<i>Se sente contemplado nas ações do conselho escolar</i>	82
4.1.2	<i>Categoria 2: Concepção da política</i>	83
4.1.2.1	<i>Conhecimento da política</i>	84
4.1.2.2	<i>Dificuldade e desafios da política</i>	86

4.1.3	<i>Categoria 3: Impactos na qualidade da educação</i>	87
4.1.3.1	<i>Mudanças provocadas pelo PAE na escola</i>	87
4.1.3.2	<i>Melhorias para a comunidade escolar</i>	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	99
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTOR DA ESCOLA APOIADA	100
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO	101

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se encaixa na Política de estudo da educação, em nível municipal, cuja temática é o financiamento da educação: Programa de Autonomia Escolar (PAE), na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Governador César Cals de Oliveira Filho, em Maracanaú-CE.

Conforme as leis federais e municipais vigentes, são criadas políticas públicas que visam concretizar o que elas determinam. Assim, compreende-se como políticas públicas aquelas ações planejadas pelo Estado com a participação direta e indireta da sociedade civil com o objetivo de assegurar a efetivação de um determinado direito de algum segmento da sociedade. As políticas públicas, aquelas voltadas para o financiamento da educação, promovem um impacto direto na qualidade do ensino, conforme determina a Constituição Federal (CF), (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, (Brasil, 1996). Desta forma, o financiamento para concretização das ações criadas é essencial, a fim de garantir a eficácia dos resultados educacionais almejados por meio da melhoria do ensino, de uma gestão democrática e a inclusão social.

Portanto, desperta-se um anseio em atender a demanda social que necessita da implementação dessas políticas públicas, voltadas para melhoria da educação no nosso país. A educação brasileira enfrenta sérios problemas, principalmente no que se refere a efetivação de ações que garantam a manutenção e o desenvolvimento do ensino, como determina a própria Constituição Federal.

Desse modo, com o objetivo de enfrentamento dos problemas na educação, no que se refere à garantia da qualidade do ensino, o financiamento da educação tem um forte impacto na melhoria do ensino ofertado nas instituições educacionais, estando estritamente vinculado à efetivação das políticas públicas desenvolvidas por cada unidade federativa. Destaca-se que toda sociedade civil precisa acompanhar a execução desses recursos, ficando definido o regime de colaboração entre os entes federativos, conforme versa o artigo 211, parágrafo primeiro, da Constituição Federal apresenta que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988).

A CF de 1988, em seu artigo 212 cita o percentual mínimo que deverá ser aplicado

em educação, anualmente pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, além de estabelecer a vinculação do salário educação para manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme citação:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (Brasil, 2009)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Brasil, 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988)

Destarte, a Lei nº 3.097, de 14 de dezembro de 2021 (Maracanaú, 2021), que modifica a Lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, do Programa de Autonomia Escolar - PAE, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências, reformula o PAE, definindo o salário-educação como uma das principais fontes de recursos para efetivação dessa política de financiamento na cidade, para as escolas municipais. De acordo com a Lei verifica-se:

Art. 7º. Os recursos necessários para a execução do *Programa de Autonomia Escolar - PAE*, serão oriundos, prioritariamente, obedecendo a ordem das seguintes fontes:

I. Receita proveniente do salário-educação, quota municipal, no mínimo de 50% (cinquenta por cento) destinados aos incisos I e II do artigo 4º;

II. Recursos próprios, que compõem a base de cálculo da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE);

III. Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), após o cumprimento da remuneração dos profissionais do Magistério;

IV. Rendimento de Aplicações Financeiras;

V. Outros recursos próprios (Maracanaú, 2021, p. 03).

Ao lançar o desafio nesse projeto de tratar acerca do financiamento da educação,

enfatizando o PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, no município de Maracanaú, propõe-se uma pesquisa para aprofundamento do assunto, atrelando às situações-problemas sugeridas e uma rotina de trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativa, visto que este tipo de pesquisa considera todas as complexidades internas e externas inerentes ao contexto e os sujeitos envolvidos com a política.

Ressalta-se que no desempenho da função de coordenadora administrativa financeira, no município de Maracanaú, desde 2013, o trabalho desenvolvido, diariamente foi focado em ações que garantem um ensino de qualidade, por meio de uma experiência profissional na área, assim emergindo a determinação pelo tema. Consequentemente, despertou-se o interesse em pleitear uma vaga no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), buscando um aperfeiçoamento pessoal e profissional, como forma de contribuir para melhoria das ações a serem desempenhadas e subsidiar o aprimoramento da política de financiamento da educação do município.

Enfatiza-se que o tema surge da necessidade de averiguar quais impactos o PAE, como política de financiamento educacional, trouxe para as escolas de Maracanaú, tendo como referência especificamente, a EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, de forma a influir os refinamentos dessa política para a melhoria do ensino, o fortalecimento da gestão democrática e a inclusão social.

Todavia, a temática abordada está sempre em evolução, conforme novos desafios que se apresentam na sociedade. É por intermédio das políticas públicas de financiamento da educação que é possível garantir o ensino de qualidade no município de Maracanaú.

A pesquisa é apresentada com base em alguns questionamentos e na pretensão de buscar reflexões e alternativas para melhoria da educação formal do município de Maracanaú, através do financiamento público, para atender as necessidades que surgem no meio escolar. Desse modo, surgiram os seguintes questionamentos que nortearam a escrita dessa dissertação: O PAE, como uma ação de financiamento da educação de Maracanaú, tem contribuído para melhoria do ensino da EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, através da manutenção infraestrutura da escola e da aquisição de materiais? Houve melhorias na participação dos segmentos escolares na gestão financeira da unidade escolar, fortalecendo a gestão democrática? O Programa executado na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, tem contribuído para a inclusão social da comunidade escolar?

A partir desses questionamentos, emerge como problemática central deste estudo: Quais são os impactos do PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho?

Deste modo, o objetivo geral da pesquisa é avaliar os impactos do PAE na EMEIEF

Governador César Cals de Oliveira Filho, como política pública, em Maracanaú-CE. De forma específica, destaca-se os seguintes objetivos:

- i) investigar a contribuição do PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, na melhoria do ensino, através da manutenção da infraestrutura da escola e de aquisição de materiais;
- ii) refletir acerca da participação dos segmentos escolares na gestão financeira da unidade escolar para o fortalecimento da gestão democrática;
- iii) analisar os avanços na inclusão social do PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho.

Destaca-se que os objetivos propostos foram balizados, para serem respondidos, em uma pesquisa metodológica de natureza qualitativa, a partir da perspectiva da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008). A pesquisa qualitativa, segundo Sandín Esteban (2010, p.127) trata de “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões”.

Portanto, avaliar o PAE como política de financiamento e suas implicações na escola, é destacar um fenômeno em particular considerando seu “contexto” e suas “múltiplas dimensões” (Lüdke e andré, 2013).

Diante do exposto, com o intuito de desenvolver os eixos da avaliação em profundidade, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental que contemplam os eixos avaliativos da análise do conteúdo e do contexto da política. Também, foi realizada uma entrevista para responder os objetivos específicos, onde foram analisados os discursos encontrados na coleta em campo.

No que concerne ao estudo de caso, participaram da pesquisa segmentos de professores, funcionários, estudantes e de pais e/ou responsáveis, representados no Conselho Escolar da EMEIEF governador César Cals de Oliveira Filho, sendo esta uma escola pública do município de Maracanaú que vivencia no seu cotidiano as ações efetivadas na escola, por meio do PAE.

A estrutura da pesquisa está composta da seguinte forma: a Introdução, com a apresentação da temática, a relevância da pesquisa, os objetivos: geral e específicos, e uma breve apresentação da metodologia. No segundo capítulo do trabalho que trata do – Referencial Teórico – foram contextualizados os principais períodos educacionais da história brasileira, a política de financiamento da educação como fortalecedora da democracia e a descentralização financeira como promotora da inclusão social e o histórico de Programa de Autonomia Escolar

- PAE.

No terceiro capítulo foi desenvolvido, detalhadamente, o percurso metodológico, a perspectiva avaliativa em profundidade, a caracterização dos sujeitos e lócus, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados.

No quarto capítulo é abordado a estrutura e a análise dos dados coletados com a definição das categorias, conforme objetivos apresentados.

Por último, no quinto capítulo da pesquisa apresenta-se a conclusão do estudo, fornecendo as considerações finais acerca da política estudada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo discorrer a respeito das principais teorias embasadoras da análise do financiamento da educação no processo histórico do Brasil. Para isso, inicia-se com uma breve narrativa sobre o processo educacional brasileiro em seus principais períodos que foram: Colonial, Imperial, República, Período Vargas, Ditadura Militar e Pós-Ditadura. Destaca-se também, o percurso financeiro da educação brasileira, a influência das políticas de financiamento no fortalecimento da democracia e a descentralização dos recursos financeiros como promotora de inclusão social e, ao final é apresentado o PAE, como política pública.

2.1 Reflexão sobre o processo educacional brasileiro

O resgate histórico evidencia como o processo educacional brasileiro foi desenvolvido de forma lenta, desvinculado do interesse da sociedade civil e costumeiramente sendo direcionado esse processo como meio para manutenção de uma estrutura social entre dominantes e dominados. Na breve explanação da história social, econômica e política do Brasil, observa-se que em diferentes contextos, as ações das classes dominantes se efetivam como meio de reprodução e manutenção da estrutura hierárquica de poder, principalmente a partir de 1985, quando emergem no Brasil as ideias neoliberais, que difundem a ideia de promoção de uma educação de qualidade, mas com o aspecto gerencialista e determinada por resultados, desconsiderando o processo e o contexto social em que ocorre a execução das políticas educacionais. Neste sentido, afirma-se que:

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. (Saviani, 1999, p. 41).

Dessa forma, é indissociável a reflexão acerca do financiamento da educação no decorrer da história brasileira, sendo fundamental para analisar criticamente o processo de descentralização desses recursos, nos aspectos mais atuais, concomitante a ação democrática estabelecida no país, sendo observado como ocorre a participação da sociedade na tomada de decisões de gastos desses recursos para criação e execução das políticas públicas que atendam aos seus interesses.

Portanto, ao se fazer uma correlação entre financiamento educacional, democracia e a descentralização financeira, a política municipal de financiamento da educação, o PAE é colocada como base para análise desses eixos, podendo averiguar como de fato a sociedade participa do processo de construção e execução das políticas públicas, promovendo mudanças na história atual e futura do país.

Historicamente, o Brasil sofre com o jugo da classe dominante, pois, para se manter no poder, sempre deixou o povo à margem da evolução social, política e econômica do país. No decorrer dos séculos e da estruturação do Brasil como nação, a população sempre sofreu com a ausência de políticas sociais, que garantisse o exercício da sua cidadania, através do voto, da educação, moradia digna e saúde e estabelecesse de fato a democracia no país.

No período Colonial, a escravidão predominou na época, o que possibilitou a permanência de uma sociedade patriarcal, escravista, aristocrática e patrimonialista, detentora de todo poder político e econômico e desvinculada de qualquer compromisso social.

No campo educacional, é possível dizer que a organização da escola pública inicia com as ações do Marquês de Pombal. A atuação de Pombal no domínio da instrução é devedora de orientações recebidas dos teóricos iluministas portugueses que assinalavam a decadência do reino português e a necessidade de recuperação de Portugal, por meio de políticas de Estado implantadas com o objetivo de fazer com que as pessoas deixassem de emigrar. O despovoamento da Península era uma preocupação dos teóricos portugueses da época. Havia de se ocupar o território. E era fundamental também preservar o mundo colonial. Se o Iluminismo francês trouxe a marca do republicanismo e da laicidade, o Iluminismo português não teve por objeto a formação de cidadãos. Pretendia aprimorar a formação de súditos, por meio da ação do Estado que, pelo alto, faria as modificações necessárias à construção do futuro. Defendia-se o controle estatal da educação a partir da criação de um tribunal de Estado dirigido para tal finalidade. Propõem-se que um secretário de Estado cuide da gestão das escolas.

Buscava-se a construção de um modelo de educação escolar adequado para o fortalecimento da monarquia. Em 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do território português e das colônias do Reino. Um alvará extinguiu todas as escolas jesuíticas e ao mesmo tempo decretava a Reforma Geral dos Estudos, criando uma Diretoria dos Estudos. O magistério seria recrutado e controlado pelo Estado. Isso possibilitaria a boa formação de súditos para o Reino e também a preparação de funcionários do Estado. São criadas as Aulas Régias e passam a ser organizados exames públicos para os candidatos ao magistério.

Aponta-se que uma herança educacional do Brasil-Colônia, tratava-se de uma educação formal e anticientífica, a cargo dos jesuítas que, influenciou na péssima administração do

país, no mau aproveitamento de nossas terras e riquezas. Se, de um lado tinha uma Metrópole mal administrada com vistas aos lucros imediatos, por outro lado, não existia, no Brasil, uma elite capaz de se opor a essa política e de preconizar medidas mais justas, amplamente conhecidas na Europa daquela época. Os inconvenientes do ensino jesuíta encontravam-se, principalmente, no fato de que sua preocupação não era propriamente a educação, mas a difusão de um credo religioso. Quando os jesuítas foram expulsos, a obra que pretendiam realizar estava praticamente consolidada: o país estava unido em torno de uma mesma fé, sob uma mesma coroa.

As consequências da expulsão dos jesuítas, foram de imediato desastrosas, no campo educacional: suprimiu-se um ensino pouco eficiente que não foi substituído por um outro, mais bem organizado. Assim o país de Portugal, que não gastava dinheiro com o desenvolvimento e manutenção do ensino na colônia, manteve a mesma política em relação à educação brasileira.

Desta maneira, um ensino precário foi assegurado, de maneira irregular, por outras ordens religiosas e por leigos. A unidade administrativa escolar não foi alcançada, por uma falta de bases materiais e culturais. O Diretor de Estudos, que deveria ser autoridade suprema do ensino, foi mais uma figura formal do que prática. O ensino de nível médio, desaparecendo como sistema, foi substituído, de maneira irregular, pelas aulas régias, cuja única vantagem, com a quebra da uniformidade dogmática dos colégios jesuítas, foi a introdução de novas matérias, até então completamente ignoradas: línguas vivas, matemática, física, ciências naturais, etc.

O maior benefício que o Brasil teve, com a reforma Pombalina, foi recebido de forma indireta, por intermédio da Universidade de Coimbra, inteiramente renovada, em moldes mais científicos e onde estudou uma elite brasileira que viria, bem cedo, desempenhar papel de destaque nos movimentos políticos do país, até levá-lo à Independência.

Com a instalação da Corte Portuguesa no Brasil, em 1808, inaugurou-se uma nova era, determinando transformações econômicas, políticas e culturais, limitadas a certos núcleos, mas importantes para a época. Do chamado Reino Unido, criado em 1815, apenas o Brasil era uma realidade imediata para a Coroa, e sua própria subsistência dependia do abandono das restrições impostas à Colônia.

As novas condições político-econômicas determinaram, por isso, a inauguração de nova orientação em relação ao ensino. Isto posto, Dom João fundou o ensino superior, dando-lhe um sentido exclusivamente utilitário, pois se tornara urgente a formação de profissionais exigidos pelas novas condições. A Academia da Marinha, criada em 1808 e a Academia Real

Militar, em 1810, destinavam-se a preparar os oficiais e engenheiros encarregados da defesa militar da Colônia; já os estudos médicos, assegurados pelos cursos de cirurgia, criado em 1808, no Hospital Militar da Bahia e pelos cursos de anatomia e cirurgia do Rio de Janeiro, aos quais se acrescentou, em 1809, os de Medicina, deveriam formar os médicos para a Corte, para o Exército e para a Marinha brasileira.

A partir da Independência, sob influência das ideias da Revolução Francesa, parecia que, de fato, seria inaugurada uma nova política educacional, voltada para a nossa educação popular. Porém, de todo o movimento de ideias discutidas e propostas apresentadas na Assembleia Constituinte de 1823, em favor da educação, nada de efetivo resultou. A Constituição Imperial de 11 de dezembro de 1823 (Brasil, 1823) determinava:

- - Artigo 1º – A criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos;
- - Artigo 11 – A criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas;
- - Artigo 179 – A garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Aponta-se que nenhum desses dispositivos constitucionais foi cumprido. Logo, na prática, muito pouco se fez pelo ensino popular, tanto nos anos que precederam, como nos que sucederam a Independência.

Contrastando com a enorme massa analfabeta, havia apenas um pequeno grupo de profissionais que exerciam, bem ou mal, os seus ofícios, e um outro saído principalmente da classe latifundiária, cujos diplomas serviam para satisfazer vaidades gratuitas, quando não para atingir altos postos legislativos e administrativos, úteis na defesa dos interesses que representavam. O desprezo completo que a elite do país nutria pelo trabalho, sobretudo o trabalho manual, explica, em parte, o abandono do ensino primário e o total desinteresse pelo ensino profissional. A repulsa pelas atividades manuais levava essa elite a considerar vis as profissões ligadas às artes e aos ofícios.

Enfatiza-se que só mesmo o descaso com que o ensino primário era tratado e a falta de visão na busca de soluções para os problemas educacionais permitem entender a adoção, por tanto tempo, do método lancasteriano, nas escolas primárias brasileiras. Este método, também chamado de ensino mútuo, proposto por Lancaster, na Inglaterra, em voga neste país por volta de 1824, consistia no preparo de um grupo de alunos – os mais inteligentes – que, por sua vez, deveriam transmitir os conhecimentos adquiridos a seus colegas. Assim, um professor de uma classe de quarenta alunos, de bom nível intelectual, deveria assegurar o ensino da classe por

meio de alunos-mestres. Este método foi logo abandonado pelas escolas europeias, devido à sua ineficácia. No entanto, foi amplamente difundido no Brasil, durante 15 anos, a despeito dos péssimos resultados obtidos. Insistia-se, aqui, em acreditar na possibilidade de se resolver, com ele, de maneira fácil e econômica, um grave problema educacional. A persistência no erro denota o desinteresse e a incompetência com que os responsáveis pela educação, no Império, cuidavam da educação popular.

Neste período, os professores primários escolhidos sem nenhum critério, leigos sem formação, eram mal pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população e se afastavam do magistério, tão logo conseguiam um trabalho melhor. Os poucos que permaneciam não apresentavam competência para docência, e assim levou a Câmara a sair uma vez, das alturas irrealistas em que vivia, para promulgar, em outubro de 1827, após longos debates em inúmeras sessões, a única lei que decretou no século, sobre o ensino primário, proibindo os castigos corporais. Porém como as outras, esta lei não foi posta em prática.

A qualificação do corpo docente das escolas primárias não sofreu melhoria significativa com a criação do ensino Normal. É verdade que as poucas escolas Normais que se instalaram, no país, não tiveram um destino muito feliz. A de São Paulo, por exemplo, fundada em 1846, com um único professor, foi fechada em 1867, reaberta em 1874, novamente fechada em 1877, para reafirmar-se só no fim do Império, em 1880. As demais que se criaram – a de Niterói, em 1835, a da Bahia, em 1836, e a do Ceará em 1845 – também não foram adiante.

O pouco tempo de ensino que havia no país era reservado aos meninos, pois as meninas não recebiam praticamente nenhuma instrução. Embora esta questão tenha sido levantada na Assembleia, pouco de efetivo foi feito em favor da educação feminina. Salvo nas famílias abastadas, onde a cultura dos jovens se limitava à alfabetização e ao cultivo de “algumas prendas”, o resto da população feminina permanecia completamente analfabeta. Os progressos registrados nesse terreno foram muito lentos em nosso país, mesmo depois de proclamada a República.

A escravidão perdurou no período Imperial, sendo abolida somente, em 1888. O poder permanecia com a elite brasileira, concentrado nas mãos do Imperador, o que extinguiu qualquer vislumbre de democracia no país. O povo era desprovido do seu direito de exercer a sua cidadania. A educação nesse período continuava elitista, atendendo aos interesses da classe dominante.

Na primeira república, com o fim da monarquia, a situação do Brasil não mudou muito, haja vista que o poder não foi dividido com o povo. O fato é que o poder continuava nas mãos de poucos, ou seja, das grandes oligarquias, que se revezavam no poder e mantinham o

controle político e econômico. A cidadania era exercida pela elite, sendo a educação ainda um privilégio desta.

Evidencia-se que nesses períodos a população não era beneficiada com políticas sociais e tão pouco a educação era um direito usufruído pelas pessoas desprestigiadas social e economicamente.

A partir de 1930, o Brasil passa por uma ditadura, após um golpe militar, permanecendo a concentração do poder político e surgindo um forte sentimento de nacionalismo, no governo de Getúlio Vargas. Mesmo diante dessa realidade, era também considerado um governo populista, por ter tido diversas ações nos setores econômicos e sociais que permitia privilégios à população como um todo. Nessa época, por ocorrer um processo de urbanização e industrialização, foi dada mais atenção à educação, como forma de qualificar a população para o mercado de trabalho.

Já em 1964, sob uma nova ditadura no país, ocorreu uma nova organização social e política, que favoreceu mais uma vez a concentração de renda, refletindo na qualidade de vida da classe menos privilegiada, que viveu mais uma vez sob a dominação da elite, sem terem seus direitos amparados e protegidos pelo Estado. A educação sofreu uma estagnação e foi priorizado o ensino tecnicista.

Com o fim da ditadura, já se vivenciava no Brasil as ideias neoliberais e a globalização. Pela primeira vez, através da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), é garantido a toda população brasileira um Estado Democrático de Direito, assegurando a todos o direito à educação, saúde e trabalho. Contudo, é no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que se deu mais prioridade aos aspectos econômicos e sociais, de forma a reduzir a pobreza e exclusão social existente.

O Brasil foi governado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro de 2019 até 2022. No governo bolsonarista, ações contra a democracia foram notórias como: alta inflação e um elevado número de desemprego que influenciaram na qualidade de vida dos brasileiros. E mais uma vez a educação é um dos setores que o governo menos privilegia. No ano de 2023, assumiu novamente a presidência do Brasil, para exercer o seu terceiro mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com propostas de valorização da educação e inclusão social.

Nesse contexto, reflete-se como ao longo dos séculos, a população esteve sempre à mercê de uma elite que sempre só se preocupou em defender os seus direitos e manter seus privilégios. A educação, e dando ênfase a uma educação de qualidade, sempre foi negada ao povo brasileiro, refutando a nação a oportunidade de um crescimento igualitário socialmente e a possibilidade de uma evolução econômica que colocasse o país no patamar dos mais

desenvolvidos, uma vez que sem educação, fica inviável qualquer processo de evolução, seja política, econômica ou social, bem-sucedido. Percebe-se que as políticas sociais são pensadas conforme os interesses da classe dominante, podendo esses determinarem a continuidade ou não da política.

2.1.1 Período Colonial (1500 – 1822)

Na época do Brasil Colônia, com a economia voltada para o mercado externo, tendo como principal produto o açúcar, com predomínio do trabalho escravo e com uma sociedade que se estruturou como patriarcal, escravista, aristocrática e patrimonialista ao longo dos anos, nenhuma política social foi priorizada, visto que a concentração do poder político, bem como a concentração de renda, por parte da elite brasileira, era predominante. Era necessário manter o povo submisso para atender as necessidades da elite, pois mantendo a população analfabeta e dependente economicamente, esta poderia usufruir da sua força de trabalho sem custos financeiros.

Pode-se afirmar que a única ação educativa existente na época foi através dos Jesuítas, que tinham por objetivo catequizar os índios, sendo necessário ensiná-los a ler e a escrever para ocorrer a formação religiosa deles, conforme as regras e costumes europeus.

Com os Jesuítas foi criada a primeira escola elementar brasileira. Conforme iam se expandindo foram surgindo novos espaços educativos, porém voltado a atender aos filhos da elite. Nesta perspectiva o autor destaca:

Com esse estilo de educação elitizada, pode-se afirmar que educação jesuítica se constitui na matriz da educação brasileira, inaugurando o binômio que marcaria, até os dias atuais, o elitismo de um lado e a exclusão do outro. O grande contingente da população colonial (formada por escravos, índios, mestiços, mulheres e brancos pobres) não teve acesso à educação escolar, pois desde a infância o trabalho braçal era o que lhes restavam. (Silva; Santos, 2019, p. 44).

Com a expulsão dos Jesuítas, pelo Marquês de Pombal, a educação brasileira não passa por mudanças significativas. Embora o Estado, na época representado pela monarquia portuguesa, passasse a financiar as ações educativas na colônia, o investimento financeiro era insuficiente para implementar grandes reformas. Assim afirma-se que:

Com essa exclusão ainda presente, instituíram-se as denominadas aulas régias sem substituição ao modelo de educação desenvolvido nos colégios jesuíticos. As aulas régias, implementadas pelas reformas do Marquês de Pombal, foi a primeira tentativa de uma estruturação do ensino, sendo esta financiada diretamente pelo Estado monárquico português. Essa estruturação demonstrou pouco resultado, dado sua fragmentação, no qual a ausência de estrutura física e a falta de profissionais

suficientes para trabalhar as disciplinas contribuíram para o resultado negativo. Essa falta de profissional se deu devido à expulsão dos Jesuítas, pois não foi realizada nenhuma preparação antes da expulsão desses. (Silva; Santos, 2019, p. 45)

Mesmo com a vinda da Família Real ao Brasil, a educação nunca foi uma prioridade, bem como nenhuma outra política social foi pensada para atender a necessidade do povo. Com a decadência do Período Colonial, em 1822, D. Pedro declarou a Independência do Brasil. A época do império significou um período de significativas transformações sociais no país, principalmente com o fim da escravidão.

2.1.2 Período Imperial (1822 – 1889)

No período Imperial, iniciado em 1822 com a Independência do Brasil e finalizado em 1889 com a Proclamação da República, a estrutura econômica do país continuava voltada para a exportação latifundiária e tendo como base a utilização da mão de obra escrava. O imperador, através da Constituição Federal de 1824 (Brasil, 1824), a primeira do país, tomava todas as decisões políticas fazendo uso do poder moderador e tinha total controle da Igreja Católica pela lei do padroado. A Constituição Federal de 1824 (Brasil, 1824) estabeleceu o Brasil como uma monarquia constitucional, hereditária e representativa, com eleições indiretas e censitária, podendo votar somente quem tivesse uma renda anual de 100 mil-réis e manteve a escravidão.

Iniciou-se uma estruturação das ferrovias e de algumas indústrias em meados de 1840. A partir de 1850, por pressão inglesa, ocorre o fim do tráfico de escravos, sendo somente em 1888, abolida a escravidão no Brasil. Esse marco, fortalece a vinda dos imigrantes para substituir a mão de obra escrava nas grandes fazendas.

Quanto à educação, o governo dispunha de pouco investimento financeiro e permanecia elitista. Foram criadas poucas escolas e priorizava o ensino superior, haja vista atender aos interesses da classe dominante, de modo que a relação classe dominada e classe dominante não fosse alterada. De acordo com o autor verifica-se que:

Todavia, na instrução elementar, para alfabetizar as camadas populares, percebe-se que a atuação do poder público foi muito tímida, chegando bem próxima da omissão. Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1824, artigo 179, inciso 30, determinava a gratuidade do ensino elementar para todos os cidadãos do Império. Entretanto, no contexto de cidadania daquela época, não eram incluídos os escravos, os índios e as mulheres, que compunham uma parte considerável da população do jovem país. (Araújo Moraes, 2017, p. 129)

Com o fim do império em 1889, o Brasil passou a ser governado pelas Oligarquias, que dominavam os setores políticos e econômicos do país.

2.1.3 Primeira República (1889 – 1930)

Com o fim da monarquia e o início da Primeira República ou República velha, o poder e a renda se concentravam nas mãos de poucos, os grandes latifundiários, que administravam o país através das oligarquias, com a economia baseada na monocultura, tendo como produto principal de exportação o café. Conforme, Vares (2012) revela-se que:

Percorrendo a história da chamada “República Velha” e mais especificamente a primeira Constituição republicana, percebe-se, a partir das ideias expostas, que essa possibilitou, de um lado, a consolidação do regime político instaurado pouco antes e, de outro, a hegemonia das oligarquias estaduais na condução dos rumos políticos do país pelo menos até 1930, excluindo do cenário político a maior parte da população brasileira. (Vares, 2012, p. 122).

Apesar da criação da Constituição Federal de 1891 (Brasil, 1891), a população desprivilegiada continuava impossibilitada de exercer sua cidadania, pois tanto analfabetos, mulheres e soldados de baixa patente continuavam sem direito a voto, sendo a participação do povo pobre nas ações e decisões políticas do Brasil República inexistente. Tal fato fortalecia a omissão do Estado em prover a população com suas necessidades mais básicas, reforçando a sua ação excludente na função de educar o povo e prepará-lo para mudanças sociais inerentes ao processo.

Mesmo com a criação de poucas escolas, a Constituição Federal de 1891 (Brasil, 1891), verificava-se que os responsáveis por cada etapa da educação estavam distribuídos da seguinte forma: União oferta o Ensino Superior e Secundário e os Estados o ensino Primário (alfabetização e profissional). Mesmo assim, não ocorreu nenhuma ação efetiva para garantir a educação ao povo brasileiro, sendo a elite mais uma vez privilegiada, visto que o ensino secundário e superior era destinado à classe dominante e devido ao início do processo de urbanização e industrialização, a alfabetização foi destinada às classes baixas. Com a Revolução de 1930, gerada pela disputa presidencial entre Minas Gerais e São Paulo, Getúlio Vargas assumiu o poder, dando início à Era Vargas e gerando o fim das oligarquias.

As quatro décadas que a historiografia convencionou chamar de Primeira República no Brasil nos anos – de 1890, 1900, 1910 e 1920 – testemunharam uma movimentação importante no campo educacional. Nas três primeiras, colocaram-se os ingredientes que iriam temperar a retórica de uma intervenção política que na última delas teve a chance de se

manifestar de forma mais organizada, e em âmbito nacional. Entre esses ingredientes figurava a associação entre educação e trabalho, que se apresentou com uma dupla face: a necessidade de educar o indivíduo para uma sociedade livre, não escravista, e a de alterar a feição negativa de que se revestia a atividade laboral.

O Brasil da Primeira República era um país com uma população em crescimento que somava 17 milhões de habitantes, em 1900 e aumentaria cerca de dez vezes até o ano 2000. O que mais contribuiu para o crescimento acelerado da população brasileira até meados do século XX foram fatores externos: o tráfico de escravos africanos até 1850, e a forte imigração entre 1870 e 1960. Os povos portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses foram os grupos mais numerosos, que atraídos pela lavoura cafeeira do Sudeste e pelas áreas de colonização do Sul do país, viram na terra brasileira a possibilidade de reconstrução de suas vidas.

O Brasil do início da República era um país eminentemente rural (60% da população), recém-saído de um longo período de escravidão (mais de três séculos até a abolição da escravatura em 1888), com taxas de analfabetismo da ordem de 75% da população. O cenário de analfabetismo era homogêneo, com índices muito próximos do Norte ao Sul do país, excetuando-se a cidade do Rio de Janeiro, onde a taxa rondava os 45%. Embora fosse majoritariamente rural, o Brasil já tomava contato com a aceleração urbana e, simultaneamente, com a precariedade do investimento escolar. Demandava-se qualificação para o trabalho industrial e urbano, mas também para os que iriam para a lavoura. Era preciso definir como se realizaria o trabalho no mundo rural, até então associado ao escravo, mas agora tarefa de trabalhadores livres. Estes foram os pontos fortes que justificaram as propostas de reforma e de investimento em educação na Primeira República.

Em todo o país surgiram na época educadores que, com seus experimentos empíricos, constituíram um verdadeiro laboratório de reformas, ideias e projetos, inspirados em sua grande maioria em modelos estrangeiros. Mobilizaram-se então “os cientistas da pedagogia”, empunhando a bandeira da educação como meio de superar os obstáculos que impediam o país de avançar. As questões da educação e da saúde foram identificadas como cruciais, e prova disso foi o ministério criado ao final do período, em 1930, para enfrentá-las: o Ministério dos Negócios Interiores da Educação e Saúde. Alguns dos efeitos da avaliação sobre o despreparo da população para a convivência em sociedade livre foram traduzidos em iniciativas de educação moral, orientação de higiene e saneamento. Fazia parte do projeto de valorizar a atividade produtiva a ideia de que era preciso educar os indivíduos moralmente, prepará-los para a disciplina do trabalho e modelando seu comportamento para o respeito às

leis e aos códigos de conduta. Trabalho e moralidade, moralidade pelo trabalho, higiene corporal e mental, disciplina e respeito à hierarquia compuseram o ideal de construção da nação republicana a ser perseguida.

A distância entre o ideal e as manifestações de despreparo e aglutinamento da população em espaços inadequados, desprotegidos, inóspitos, serviu de combustível a propostas de reformas educativas movidas pelo sentido de urgência, nem sempre a melhor companhia do desempenho educacional. Os que habitavam o mais baixo degrau da hierarquia eram exatamente os menos protegidos de toda sorte de preconceitos, atendimento ou atenção do poder público. O Brasil entrou no século XX como uma sociedade altamente estratificada, governada por uma pequena elite, em sua maioria branca. As ideias de que o trabalho confirmaria mentalidades ordeiras e mais disciplinadas, e de que a fixação no solo evitaria convulsões urbanas, sustentaram o ideal republicano que transpareceu nos programas de reformas então propostos.

A atmosfera forjada nas décadas de 1890 e 1900 deu origem a iniciativas de cunho político organizacional – as reformas educacionais que se espalharam pelo país nas décadas de 1910 e 1920 – e a um projeto de natureza cívica de que foi exemplo a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada no Rio de Janeiro em 1924. A expressão cunhada por Jorge Nagle, “entusiasmo pela educação”, traduz a adesão coletiva à bandeira da educação então empunhada. Já a expressão “otimismo pedagógico” se refere ao poder da educação especializada, moldada segundo avanços científicos do campo pedagógico e voltada para a formação de um homem novo para uma sociedade nova. O caráter cívico prevaleceria neste tipo de abordagem.

O conjunto de reformas educacionais promovidas em muitos dos estados da Federação, assim como a disseminação dos ideais propagados pela ABE, fortaleceu a crença de que a Primeira República protagonizou uma revolução no campo da educação pública no país. Os movimentos de reforma, iniciados em 1890, alguns de âmbito federal, outros de âmbito estadual, ajudaram a compreender a intensa mobilização, então ocorrida.

As décadas de 1890 e 1900, Reforma Benjamin Constant (1890) – Militar e político, Benjamin Constant foi professor de matemática, fundador da República e o primeiro-ministro da Guerra do regime inaugurado em 15 de novembro de 1889. Ao ser criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19 de abril de 1890, coube-lhe chefiá-la. Promover a instrução e viabilizar a comunicação no recente território republicano eram os desafios da nova pasta. Como republicano convicto, Benjamin Constant defendia o ensino leigo e livre em todos os graus, sendo o primário, gratuito.

O ensino primário não deveria ser apenas preparatório, mas uma ponte para a ascensão ao ensino superior. Pelo projeto da reforma que pretendia executar, maior atenção deveria ser dada ao ensino científico em contraponto à orientação literária que, em sua avaliação, prevalecia na rede de ensino, impedindo o avanço da educação no país. Os estados brasileiros eram desiguais com referência à educação. Prevalecia a desregulamentação educacional iniciada na Constituição de 1823 (Brasil, 1823).

As escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos não enviavam os filhos às escolas públicas, valendo-se ora de preceptores, geralmente estrangeiros, ora de escolas privadas. A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (Brasil, 1890), teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. O nível secundário foi o mais atingido, e o Ginásio Nacional – até 1889 Imperial Colégio de Pedro II, e a partir de 1911 novamente Colégio Pedro II – foi o mais afetado pelas alterações previstas pelo novo arranjo. Durante o Império, qualquer estudante que pretendesse o certificado de conclusão do ensino secundário, condição necessária ao ingresso no ensino superior, deveria requerê-lo ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Restavam às províncias os exames parcelados preparatórios, que eram feitos em geral nas próprias faculdades de ensino superior. Antes mesmo da promulgação da Constituição de 1891, Benjamin Constant estabeleceu o Ginásio Nacional como modelo e padrão do ensino secundário a ser ministrado em todo o país e instituiu a obrigatoriedade dos exames de madureza, que ofereciam aos alunos o certificado de conclusão do ensino secundário, permitindo-lhes se candidatarem ao ensino superior. Segundo o decreto, quando os estados tivessem organizado estabelecimentos de ensino secundário segundo o plano do Ginásio Nacional, seus exames de madureza dariam o mesmo direito à matrícula nos cursos superiores.

Enfatiza-se que no Plano Estadual algumas reformas se destacam:

Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920) – Antônio Sampaio Dória assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1920. A situação do ensino primário era então, extremamente deficitária, quadro que se agravava ano a ano com o aumento da população em idade escolar. O atendimento mínimo de uma demanda crescente implicava que se duplicasse a rede de escolas existentes. Não havia qualquer chance de financiamento em tamanha proporção. Como realizar os princípios democráticos com um índice de analfabetismo e ignorância na extensão do que se apresentava no estado? De que forma consolidar a participação política com um povo que não sabe ler, nem escrever, não conhece as operações aritméticas mais simples? As perguntas que se fazia Sampaio Dória inspiraram uma reforma

que passou à historiografia da educação como um desastre pedagógico. A reforma consistia na reorganização do ensino primário de forma que a obrigatoriedade escolar não mais começasse aos sete anos, e sim aos nove. Em sua concepção, concentrado em um período curto, o ensino poderia se estender a todos e ser assim democratizado. O dilema formulado situava-se entre a manutenção do privilégio de alguns com a situação anterior, e a ampliação para todos do direito ao mínimo. O projeto consistia em reconduzir a educação segundo novos métodos de ensino: alfabetizar em massa as crianças do estado em um curso primário reduzido a dois anos de duração e a duas horas e meia de aulas diárias. Com tais medidas acreditava-se no aumento do número de vagas e na aceleração do processo de alfabetização e de escolarização pública.

Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926) – Antônio Arruda Carneiro Leão, intelectual e autor de vários livros no campo da educação, conduziu duas experiências de reforma educacional, uma no Rio de Janeiro e outra em Pernambuco. Desde a primeira delas, a dualidade do sistema educacional – uma escola básica fraca, destinada às classes populares e sob a responsabilidade dos municípios e dos estados, e um ensino secundário e superior destinado às elites, patrocinado pelo governo federal – foi um dos alvos de sua crítica. Assim também, a orientação literária e teórica do ensino. A sociedade urbana industrial exigia novo tipo de formação não bacharelesca, mais voltada para o processo de industrialização e de urbanização que se acelerava no início do século XX. Educação moral e cívica, educação profissionalizante e orientação sob critérios científicos formavam o tripé sobre o qual a educação deveria ser conduzida. Educação para o trabalho em suas distintas dimensões: trabalho agrícola, comercial e industrial. Era preciso organizar a educação popular, com foco na educação física, em trabalhos manuais e na formação dos professores.

Reforma Lourenço Filho no Ceará (1922) – Por solicitação do presidente do Ceará Justiniano de Serpa, e por indicação do governo de São Paulo, onde respondia pela cátedra de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba, o educador paulista Lourenço Filho chegou ao Ceará em 1922 para assumir o cargo não comissionado de diretor de Instrução Pública. Sua missão era reformar o ensino estadual, que se encontrava em situação de extrema precariedade, com professores semianalfabetos, falta de escolas e uma taxa de analfabetismo na casa dos 80%. Seu primeiro esforço foi levar a educação ao meio rural. Selecionou cem escolas e aplicou nelas o método das escolas das cidades. Promoveu a reforma do Curso Normal com vistas à formação de professores e adotou procedimentos como a inspeção escolar, o recenseamento escolar e a aplicação de métodos de avaliação com testes de inteligência. Uma de suas maiores preocupações era que os alunos tivessem oportunidades iguais em todos os pontos do país. Para tanto, era preciso unificar métodos de ensino e de

avaliação, e não pessoas. Era fundamental o aprimoramento técnico com princípios racionais e científicos. A psicologia fundamentaria o desenvolvimento dos métodos de ensino. O movimento dos testes – medida, escala métrica, inteligência –, com provas breves e objetivas, aplicação de questionários, recursos de psicotécnica para orientação profissional, foi a estratégia utilizada. Os testes ABC – verificação da maturidade necessária para a aprendizagem da escrita e da leitura – ficaram sempre associados ao educador na historiografia da educação. Pedagogia com técnica resume bem o sentido impresso nas iniciativas de Lourenço Filho. Os críticos da reforma levantaram a tese de que, embora impactante pelas inovações propostas, a reforma realizada no Ceará em pouco tempo foi perdendo força por não estar em sintonia com demandas da própria comunidade escolar, e por ser fruto de uma decisão política sem o envolvimento da sociedade.

Reforma Rocha Vaz (1925) – O professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu nome a uma reforma educacional que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo de Artur Bernardes. Esta foi a última reforma a afetar o ensino secundário na Primeira República. Suas marcas foram, além da criação da disciplina de educação moral e cívica, a continuidade do Colégio Pedro II e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais. A reforma instituiu juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade igual aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados. Foram abolidos os exames preparatórios parcelados. Em seu lugar, seria instituída a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória. O intuito do ministro era promover uma seriação mais racional das matérias e organizar o ensino com programas e horários mais convenientes. A frequência a uma série dependia da aprovação na série anterior. A intenção era realçar o aspecto formativo do ensino secundário, o que foi neutralizado por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada. Em 1929 ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino.

Reforma Góis Calmon na Bahia (1925) – Francisco Marques de Góis Calmon foi governador da Bahia entre 1924 e 1928. Fez um governo considerado inovador e incorporou à sua administração jovens com formação acadêmica. Anísio Teixeira ocupou o cargo de diretor geral do Ensino, e Nestor Duarte, o de diretor da Administração. A reforma que promoveu foi definida pela Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925 (Bahia, 1925), que dispunha com detalhes sobre os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino e deixava claro que o ensino no estado da Bahia teria como objetivo a educação física, intelectual e moral do indivíduo de

modo a formar homens aptos para a vida em sociedade.

Inquérito sobre Educação Pública em São Paulo (1926) – De autoria de Fernando de Azevedo, o Inquérito sobre Educação Pública em São Paulo resultou em uma avaliação dos problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, e serviu de base para uma campanha nacional em favor de uma nova política de educação e da criação de universidades no país. Três seções compunham o relatório. A primeira era dedicada ao ensino primário e normal; a segunda, ao ensino técnico e profissional; a terceira e última, ao ensino secundário e superior. Cada uma das seções tratava, conjugadamente, dos níveis ali contemplados. O inquérito, encomendado pelo jornal O Estado de São Paulo, revelou um quadro sombrio da educação brasileira. A ausência de diretrizes culturais, sociológicas ou científicas no ensino primário e normal, a inexistência de articulação entre a prática educacional e as modernas teorias educacionais, a inércia ou resistência a mudanças do corpo docente diante de renovações necessárias, pedagógicas e metodológicas, foram os pontos de maior destaque na publicação que resultou do inquérito, *A educação na encruzilhada*. A tradição uniformizadora predominante na condução educacional foi considerada pivô da crise que se abatia sobre o campo educacional brasileiro. O relatório salientava a urgência de uma reforma no ensino normal, em geral mais afeito a formalidades do que a conteúdo. O ponto considerado alto na investigação foi a percepção de uma expectativa generalizada de que algo mais profundo deveria ser feito pela renovação educacional no país. Muitos especialistas consideram o inquérito um passo essencial para o que se configurou como Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que teve no Manifesto de 1932 sua expressão documental mais famosa.

Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927) – No governo estadual de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Francisco Campos assumiu em 1926 a Secretaria de Interior. Data de sua gestão a mais importante reforma educacional do estado, que contou com o inspetor geral de Instrução Pública Mário Casassanta. A reforma realizada em 1927 avançou muitos pontos em relação à anterior, de 1925. Francisco Campos orientou e concentrou esforços no ensino público, particularmente na formação e na qualificação de professores e na reestruturação do Curso Normal. Foram pontos de destaque a vinda de professores estrangeiros, a ida de professores mineiros ao estrangeiro, a criação de cursos de aperfeiçoamento e a utilização intensa da *Revista do Ensino*, que teve sua edição fortalecida, como instrumento de orientação e canal de comunicação com os professores de toda a rede de escolas públicas dos municípios. Recém-empossado na Direção de Instrução Pública, em outubro de 1926, Francisco Campos convocou os professores a participar de um congresso onde seria sistematizada a visão dos professores do estado a respeito da educação, e onde o secretário

procuraria cooptar o corpo docente para a condução das alterações que pretendia com a reforma de 1927. A reforma tratou de todos os itens essenciais à reestruturação do ensino primário, desde o estabelecimento de disciplinas, definição de horários, preparação dos professores, até orientações de cumprimento disciplinar e de formação moral e cívica.

Reforma do Distrito Federal (1928) – A reforma educacional do Distrito Federal, conduzida por Fernando de Azevedo foi considerada uma das mais radicais levadas a cabo no Brasil. Incluiu um grande plano de construções escolares, entre as quais a dos edifícios na rua Mariz e Barros destinados à antiga Escola Normal, depois Instituto de Educação. O Decreto nº 328, de 23 de janeiro de 1928 (Brasil, 1928), previa a instituição do ensino técnico profissional, do ensino primário e do ensino normal. O objetivo preconizado por Azevedo era preparar gerações para a vida social de seu tempo. Presumia-se, também, a criação de conselhos escolares com ligação com o mundo da produção.

Reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928-1930) – A segunda reforma conduzida por Carneiro Leão foi feita quando assumiu a Secretaria do Interior, Justiça e Educação de Pernambuco, no governo de Estácio Coimbra. A reforma estava sintonizada com os princípios defendidos pela Associação Brasileira de Educação. Carneiro Leão criou a Diretoria Técnica de Educação, órgão incumbido de dirigir e orientar a política educacional do estado. A crise de 1929, a deposição de Washington Luís e, conseqüentemente, de Estácio Coimbra em 1930 provocaram, contudo, sua exoneração e a interrupção da reforma. A Revolução de 1930 iria redesenhar a política nacional. Data desse ano a criação do Ministério da Educação e Saúde, cujo primeiro titular foi Francisco Campos. As perspectivas continuavam, porém, preocupantes: em 1930, a taxa de matrícula nas escolas correspondia a 30% da população em idade escolar.

2.1.4 Período Vargas (1930 – 1954)

Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930, através de um golpe, com o apoio militar. Um governo ditatorial, em um primeiro momento, com enorme concentração de poder político e um forte sentimento de nacionalismo. Matos destaca que:

Nesse mesmo sentido, Sérgio Buarque também alertou, em artigo “Como repercutiram na imprensa Alemã os últimos acontecimentos do Brasil”, publicado no O Jornal em 26/11/1930, que no país não se fazia a vontade da maioria, mas apenas daqueles que estavam no poder, mais interessados em si mesmos. Ainda nesse artigo, o jovem jornalista afirmou que esse personalismo excludente da política nacional era fruto do abuso de poder dos nossos governantes. Esse abuso de poder sustentava-se na má educação política que desviava a realização prática de uma democracia no

Brasil. (Matos, 2008, p. 07).

Com diversas ações nos setores sociais e econômicos, também foi considerado um governo populista, principalmente por amparar em lei alguns dos direitos sociais e trabalhistas da população menos favorecida.

Com a consolidação do capitalismo e a industrialização, surge a necessidade de preparar mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias, o que propicia uma maior atenção do Estado para com a educação. É criado, então, o Ministério da Educação e Saúde, escolas técnicas e fortalecido o ensino primário, secundário e universidades.

Em 1934, Getúlio Vargas instituiu a nova Constituição do Brasil (Brasil, 1934) uma manobra utilizada para permanecer no poder. Essa Constituição (Brasil, 1934) permitiu, entre outras coisas, o voto feminino, determinou o voto secreto e direto, estabeleceu a Justiça Eleitoral e a Justiça do Trabalho. Com relação à educação, favoreceu a classe menos privilegiada da sociedade e um investimento na educação técnico-profissional, contemplando muitas ideias do movimento de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que tinha como objetivo principal fortalecer a ação social da educação e o dever do Estado em fornecer a educação para todos de forma gratuita e obrigatória. Porém, em 1937, fase mais ditatorial do governo de Getúlio Vargas, denominado Estado Novo, inspirado pelos regimes fascistas, esta é revogada. De acordo com o autor cita que:

Até 1934, o financiamento era destinado ao ensino superior, devido à vinda do rei de Portugal para o Brasil, neste momento o pagamento era feito por meio dos impostos do café, principal atividade econômica do Brasil no século XIX e no início do século XX. Com a Constituição de 1934 criou-se o Plano Nacional de Educação e se estabeleceu a política de vinculação de recursos a partir da arrecadação de impostos para a educação, que foi extinta em 1937 (Vieira, 2007), e retomada em 1946 (Barros; Moreira, 2012, p. 207).

São criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC), com o objetivo de apoiar a economia, através de uma formação técnica. Também foi criada a lei trabalhista, através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada em 1º de maio de 1943 (Brasil, 1943).

Em 1945, os militares tiram Getúlio Vargas do poder e em 1951 ele retorna através do voto direto, de acordo com a Constituição de 1946 (Brasil, 1946). Nesse período Vargas impulsionou o desenvolvimento industrial, financiando principalmente, o setor rodoviário e da energia, criando ainda o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) – (1952), a Petrobrás (1953) e a proposição da criação da Eletrobrás (1954).

Acusado de se aliar ao comunismo e não cedendo às pressões de adversários políticos e dos militares, que planejavam dar um novo golpe, Vargas comete suicídio em 1954.

Sobre a educação, embora os problemas educacionais permanecerem com o alto índice de analfabetismo, pouca atenção foi dada nesse período.

Ao longo dos anos de 1954, após a morte de Vargas, até 1964, com o início da ditadura militar, ocorreu uma forte instabilidade política, econômica e social no país. Nesse período ocorreram intensos debates sobre a educação. Com a taxa de analfabetismo altíssima, surgiram diversas propostas para um ensino mais democrático, que proporcionasse a redução das desigualdades sociais e que formasse cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para os desafios econômicos.

Dessa forma, foi aprovada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1961), que declarava a educação como direito do cidadão, mas não assumiu o compromisso de provê-la a todos. Favoreceu a iniciativa privada por meio de subvenções e financiamento para a construção, reforma e aquisição de equipamento para escolas, não atendendo às necessidades de reforma do ensino superior. Em 1964, é deposto o então presidente João Goulart, que deu início ao regime militar que durou até 1985.

Ainda sobre o período Vargas, ressalta-se algumas das características do período e suas relações com a educação: destaque para a passagem (11 anos) de Gustavo Capanema pelo Ministério da Educação e Saúde, de 1934 a 1945. Capanema, marginalizado por Valadares em Minas, seria recompensado em julho de 1934, para apaziguar Flores da Cunha, com o Ministério da Educação e Saúde. Esta pode ter sido a opção mais fecunda de Getúlio Vargas nas duas vezes em que chefiou o governo. Foi efetuada sob a influência de Alceu Amoroso Lima, então direitista convicto, e que já exercia clara liderança sobre o laicato católico nacional. A escolha se inseriu no esquema de Francisco Campos, que buscava o apoio da Igreja em troca da hegemonia católica no terreno da educação. Em carta a Vargas, ainda de 1931, Campos, ao encaminhar à sanção presidencial, decreto instituindo o ensino religioso facultativo, afirmava que,

neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por Vossa Excelência, determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo ao serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 62).

A tentativa de aliança com que o ministro da Justiça quis valer-se da autoridade moral da Igreja para reforçar seu projeto de controle político da nação revela diferença importante entre essa postura e a de Amoroso Lima sobre as relações entre Igreja e Estado no Brasil. Alceu acreditava que "uma orientação fascista, como teve o movimento legionário em

boa hora iniciado pelo Capanema, pelo Campos, [...] pelos novos mineiros, só pode ser útil a Minas e ao Brasil se mantiver o primado da inteligência como meio de defesa da supremacia da Fé" (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 11). Queria que o Estado servisse a Igreja, ao passo que Campos aspirava ter a Igreja a reboque do Estado.

No Ministério, Capanema se apresentaria sempre como o intelectual no poder. Dentre outros que o cercavam, os três Andrade – Carlos Drummond (chefe do seu gabinete), Mário (amador do projeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e Rodrigo Melo Franco (organizador e diretor do SPHAN por trinta anos) - seriam, talvez, os mais próximos. A outro amigo, Afonso Arinos de Melo Franco, que vinha de publicar livro sobre o tema central das suas cogitações, escreveu no próprio mês da posse, desvendando a ideia-chave que lhe inspiraria a longa gestão: "[...] você conseguiu o que queria, a saber, você demonstrou que a verdade do presente é o nacionalismo. [...] Ou formamos a nação, contra os líricos da fraternidade universal e contra os loucos da hegemonia [...], ou desaparecemos" (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 12-13). Isso redundaria, por conseguinte, na vinculação necessária entre educação e segurança nacional. E, portanto, na nacionalização do ensino.

Nas décadas anteriores, minorias étnicas radicadas no sul do Brasil - sobretudo as de origem alemã, mas também italianas e japonesas, nacionalidades constitutivas do Eixo ideológico-militar contra o qual o Brasil seria levado a se declarar em estado de beligerância em 1942 - haviam formado verdadeiros quistos linguísticos e culturais, que, com o advento da segunda guerra mundial, criaram problema para a segurança, e ameaçavam, mesmo, a integridade territorial brasileira. A doutrina nacional-socialista de Hitler considerava os espaços ocupados por núcleos populacionais de origem germânica como integrantes da grande pátria alemã. Em 1938, a absorção da zona dos Sudetos pela Alemanha acarretaria o desmembramento e a posterior dissolução da Tchecoslováquia.

Em 1938 foi o ano em que chegou ao auge o programa de nacionalização do ensino, fazendo abortar a tentativa de monopólio educacional estrangeiro nas zonas de colonização. A reforma da educação empreendida por Capanema visava um ensino público abrangente, padronizado e centralizador, controlado por vasta burocracia. Mas essa estrutura napoleônica, que até hoje delimita as grandes linhas do ensino no Brasil, se formava, ao contrário do que ocorrera na França, com apoio da Igreja Católica, e não contra esta. Ela teve início com o Plano Nacional de Educação, enviado ao Congresso em maio de 1937. Proposto para durar dez anos sem alterações, com pedido do ministro no sentido de que fosse votado "em globo", dificilmente poderia aprovar-se em regime democrático. O golpe de Estado de novembro do mesmo ano

permitiu, entretanto, sua aplicação parcial, através da universidade padrão, da implantação do ensino industrial e, sobretudo, da reforma do ensino secundário, destinada a formar, nos estudantes, consciência humanística e consciência patriótica, através de um ensino patriótico por excelência, para incutir na compreensão da continuidade da história da pátria. Ao formular diretrizes para os programas didáticos, o ministro escreveu: "Nas finalidades, deve-se apontar sempre o que a disciplina visa a dar ao aluno de um modo geral, e de modo especial o que ela deve fazer para educá-lo para a pátria. Frisar a nota patriótica em cada programa" (Capanema *apud* Rocha, 1996, p. 275). O ensino da religião, por exemplo, aborda a: I) A moral cristã: a lei, a consciência. Pecado. Perfeição cristã; e II) Em face da autoridade: pais e filhos.

A educação reformada por Capanema, que permanece até os nossos dias, pode sintetizar-se nos seguintes princípios: o sistema educacional do país deve *ser* unificado, e ministrado em língua portuguesa; o governo organiza e controla a educação em todos os níveis; a lei regula as profissões, estabelecendo monopólios ocupacionais para cada qual; aos diferentes ofícios correspondem tipos diversos de escolas profissionais; o Estado deve financiar a educação pública e subsidiar a privada; os defeitos do sistema são sanáveis por aperfeiçoamentos sucessivos da legislação e da fiscalização. Quanto ao ensino industrial, o ministro achava que, não estando o aprendiz vinculado ao empresário, para servi-lo, por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de, finda a aprendizagem, tomar o rumo que quiser, é lógico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessados nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular. Assim, se poderia misturar a juventude do país em uma unidade moral e individual, fazendo com que toda a juventude seja uma só, e portanto, toda ela, pobres e ricos, no trabalho industrial ou no trabalho civil; todos possam atingir as mais altas posições que pelo ensino industrial levam à universidade, acessível a todos. Nobres propósitos, que a experiência prática não endossou, deixando a indústria pautar o ensino profissional pela medida das suas necessidades (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

2.1.5 Período Militar (1964 – 1985)

Com o golpe militar de 1964, o Brasil passa a conviver com a ditadura até o ano de 1985. Com uma forte repressão à liberdade de imprensa, controle dos sindicatos, dissolução de partidos políticos, entidades estudantis, entre outros. O país passava por uma nova organização social e política, privilegiando a poucos, visto que ocorreu uma forte concentração de renda e a

redução do salário da maioria da população, o que inevitavelmente se refletiu na sua qualidade de vida. Observa-se na citação que:

No período de 1964 a 1980, de acordo com Andrade (2002), o Brasil alcançou a colocação entre “as dez economias com maior Produto Interno Bruto (PIB) e era a economia mais industrializada do Terceiro Mundo”, contudo, se deu com a política de marginalização e empobrecimento ainda maior das classes populares. A intervenção estatal e a inflação, neste momento, são vistas como um problema a ser combatido, segundo a ideologia conservadora, na qual a economia brasileira é regulada pelos militares. (Barros; Moreira, 2012, p. 207)

Nesse contexto, a educação sofreu uma estagnação. Os principais pensadores brasileiros foram perseguidos e exilados, o que provocou uma interrupção em todas as ações educativas encaminhadas até então. Com a criação da Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, a nova LDB (Brasil, 1971), é valorizado o ensino tecnicista.

2.1.6 Período Pós-Ditadura (1985 aos tempos atuais)

Com o fim da ditadura militar, influenciada pela globalização mundial e ideias neoliberais, surge a necessidade de ofertar o ensino formal e de qualidade para todos. Nesta perspectiva os autores escrevem:

A lógica do regime de acumulação de dominação financeira na condição de nova configuração da globalização se impõe progressivamente a partir dos anos oitenta e se firma definitivamente em meados dos anos noventa. Este novo regime foi notadamente caracterizado por transformações no regime concorrencial, com a passagem para um modo de concorrência oligopolista mundial, pela afirmação da esfera financeira como *locus* privilegiado de valorização do capital e por mudanças na repartição e na relação salarial. Estes fatores se articulam para engendrar transformações importantes nas modalidades de implantação e nas estratégias de produção dos grandes grupos industriais que, por sua vez, estão altamente submetidas a critérios impostos pelos mercados financeiros e agravadas pela entrada de investidores institucionais como acionistas dessas empresas. (Moreira; Borba, 2016, p. 168)

É aprovada em 1988 uma nova constituição (Brasil, 1988) com o objetivo de garantir o Estado Democrático de Direito e acesso de todos à educação, saúde e trabalho, que assegura o voto de analfabetos, criminaliza o racismo, defende a liberdade de expressão etc.

No tocante à educação, a nova Constituição (Brasil, 1988) estabelece responsabilidades entre União, Estados e Municípios referente a oferta de ensino, amplia o repasse financeiro para as ações educacionais e ocorre uma redução dos repasses financeiros às instituições privadas. Verifica-se na citação que:

A Constituição de 1988 estabeleceu ser de nível “obrigatório e gratuito” o ensino

fundamental, com prioridades para a distribuição dos recursos. Estabeleceu também responsabilidade para os estados, Distrito Federal e Municípios, para criar mecanismos de financiamento do ensino. Com esse objetivo, em dezembro de 2006 foi regulamentado o Fundef pela Lei nº 9.424. Observa-se que a vinculação de recursos orçamentários, sempre esteve ameaçada, por dirigentes, políticos e sociedade conservadora. Nos períodos de autoritarismo a desvinculação foi imediata, e no período de crescimento econômico também houve considerável desvinculação de recursos no setor educacional. (Barros; Moreira, 2012, p. 207).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aconteceu uma intensa privatização das empresas nacionais, ajuste fiscal e a abertura comercial ao mercado internacional, ideias já propostas no governo Collor (1990-1992). No entanto, com a redução da intervenção do Estado na criação e efetivação de políticas públicas, ocorreu um aumento das desigualdades sociais. O governo assume um caráter gerencialista, tanto na economia como na educação. Assim afirma-se que:

No campo educacional, o Banco Mundial foi o parceiro adequado para dar suporte ao projeto gerencial do governo. Na área educacional, sua colaboração veio na forma de financiamento para a execução de um projeto destinado à educação fundamental: o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA). Desenvolvido nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, implantou uma modalidade de planejamento estratégico de cunho tecnicista/normativo, cujo sentido era prover a solução dos problemas mais prementes (evasão, repetência, distorção idade-série e desempenho fraco na avaliação externa). Este foi, sem dúvida, o carro-chefe do Fundescola: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/escola). Além da orientação do Banco, o MEC buscou a parceria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), especialmente para a contratação de consultores nas áreas de planejamento estratégico (Fonseca, 2014, p. 260).

Através da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997, sendo destinado para financiamento do Ensino Fundamental, até 40% dos recursos do fundo e na valorização do magistério até 60%. E a nova LDB pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 1996). Em 2003, assumiu a presidência do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). De acordo com Fonseca (2014) cita:

O governo impôs um novo entendimento sobre a política pública. Deu-se prioridade ao crescimento econômico, à inclusão social e à diminuição da pobreza. Apesar disto, na primeira fase de governo, o planejamento estatal buscou a estabilidade monetária e o equilíbrio fiscal. No segundo mandato, o governo empreendeu ações para a aceleração do crescimento econômico e expansão dos investimentos públicos de infraestrutura; no plano social, deu-se prioridade à redução da pobreza e à inclusão social mediante medidas de transferência de renda e oferta de crédito; aumento de vagas na educação superior e inclusão social por meio de cotas (Fonseca, 2014, p. 262).

Em 2007 começa a vigorar no governo Lula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que investe no ensino fundamental, no ensino médio e na educação infantil, com duração prevista para 14 anos em substituição ao FUNDEF.

No governo Lula, em seu segundo mandato, é criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento jurídico que autorizava repasses financeiros diretamente aos municípios para que estes investissem na educação. Conforme verifica-se no texto:

Diferentemente de outras transferências diretas à escola, o PAR é um programa federal que destina recursos complementares diretamente aos municípios, com a finalidade precípua de estimular a construção de planos municipais de educação. Há o reconhecimento, por parte das Secretarias Municipais, de que, no curto espaço de tempo de convivência com o PAR (o plano encontrava-se em fase de implantação no decorrer da pesquisa), elas ainda não estavam preparadas para construir seus planos, de modo que pudessem revolucionar a estrutura educacional e gerar uma proposta pedagógica capaz de levar à qualidade desejada (Fonseca, 2014, p. 262).

Ações são criadas pelo governo Lula, para a educação, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2004, pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005) com a finalidade de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior e a criação em 2009, do Sistema de Seleção Unificada, que se transformou em uma das principais formas de acesso às universidades públicas. Essas políticas públicas permanecem no governo de Dilma Rousseff.

Já no governo de Dilma Rousseff (2011 - 2015), diante de uma recessão mundial, ocorreu um aumento no investimento da infraestrutura do país. Diante do cenário de crise econômica, desencadeia uma crise política, situação refletida no seu segundo mandato, o que leva a um golpe, retirando-a da presidência, assumindo Michel Temer (2016 – 2018).

Em 2019 assume como presidente Jair Messias Bolsonaro, com término do seu mandato em dezembro de 2022, tendo como características principais atitudes negacionistas perante uma crise na saúde ocasionada principalmente pelo surgimento de uma pandemia, defensor das privatizações, inflação, altas taxas de juros, elevado número de desemprego e um enorme retrocesso democrático.

No campo educacional do governo Bolsonaro, apesar da pouca valorização dada à educação brasileira, é nesse governo que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é aprovado como um instrumento permanente de financiamento da educação pública. De acordo com a citação que destaca:

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. (SOBRE O FUNDEB, 2021, online).

Os Municípios utilizarão os recursos provenientes do FUNDEB na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e os Estados no Ensino Fundamental e Médio.

A partir de 2023 assume Luiz Inácio Lula da Silva, o seu terceiro mandato como presidente do Brasil, com propostas de governo de valorização da educação brasileira e a promoção de políticas para a inclusão social.

Assim sendo, após uma breve análise de alguns dos principais aspectos econômicos, políticos e sociais do Brasil, com destaque para o processo educacional, verifica-se, hoje, que a educação é o meio pelo qual uma nação pode evoluir de maneira democrática e igualitária. Nesta perspectiva Saviani escreve:

Por fim, é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política cuja descrição esbocei acima em nível conceitual, têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui se evidencia, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade (Saviani, 1999, p. 95).

O acesso ao conhecimento possibilita uma evolução em todos os setores da sociedade e impede que uma minoria seja dona absoluta do poder e da renda gerada pelo trabalho de todos. A educação de um povo é a base para uma nação justa, que torna possível a cada um dos seus cidadãos uma vida digna.

2.2 Política de financiamento da educação como fortalecedora da democracia

No Brasil, tem que se levar em conta, por exemplo, o estágio cultural de uma sociedade escravocrata, analfabeta e agrária que em menos de trinta anos transformou-se em sociedade de massa urbana e deseducada (Mello; Novais, 1998). É um país bastante diversificado nos seus aspectos culturais, econômicos e sociais, que ao longo de décadas luta para estabelecer e fortalecer a sua democracia, de forma que por anos a execução das políticas públicas foram centralizadas e desconsideraram essa diversidade. Conforme, citação do autor que diz:

Os desafios e oportunidades para o Brasil implicam considerar a heterogeneidade do

país, e nesse aspecto é equivocada a trajetória das políticas públicas, por conta da visão centralizadora. De baixo para cima, consegue-se trabalhar a heterogeneidade. Mas como as políticas generalizadoras vêm de cima para baixo, a tendência é operar como se o Brasil fosse um país uniformemente semelhante, o que não é. Mas sabemos que, mesmo na heterogeneidade, é possível encontrar pontos de semelhança; generalizar o que é comum e operar sobre o que é diferente. (Bacelar, 2003, p. 8).

Leva-se em consideração que historicamente, a democracia no Brasil, é frágil e não atinge a todos, sendo essa fragilidade fortalecida principalmente por uma educação excludente, destinada nos seus primórdios somente aqueles detentores de poder e recursos financeiros, o que deixou a sociedade alheia aos seus direitos mais básicos como promotor de cidadania. Fagnani (2017, p. 9) afirma que:

A educação nacional fracassou na tarefa de alterar essa condição, pois, muito pouco se avançou na formação para a democracia. O baixo prestígio de que goza a democracia entre os brasileiros (apenas um terço da população “apoia” a democracia) pode derivar desses fatos. De toda forma, são traços enraizados na sociedade que colocam limites objetivos à aceitação, pela população, de projetos de transformação no contexto democrático.

De acordo com o art. 6º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) são apresentados como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. São direitos fundamentais para a garantia da cidadania do povo brasileiro, conforme apresenta no seu artigo primeiro, os fundamentos da democracia no Brasil. Depois de anos de ditadura, surge como um avanço na garantia dos direitos fundamentais da sociedade, passando a ser conhecida como a Constituição Cidadã. Assim encontra-se na citação:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei no 13.874, de 2019)

V - o pluralismo político. (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a escola é uma das principais instituições que contribuem diretamente para a formação integral da pessoa, no processo de inclusão do mesmo na sociedade e formadora de um cidadão crítico e participativo. Assim, a função social da escola é apresentada pela LDB (Brasil, 1996, p. 08) no seu artigo 22, afirmando que educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A escola surge como um espaço de reflexão acerca do contexto social e das políticas vigentes, tornando-se um canal de interação, cultivadora e disseminadora de uma educação que

valoriza a sociedade e que busca o fortalecimento da democracia como forma de fortalecimento e inclusão social. Entendendo a escola aqui como um espaço para além das suas estruturas físicas, como afirma Bueno (2009, p. 8):

Contudo, não se pode esquecer que essas relações de poder são, primeiramente, mediadas pelo espaço. Mediação espacial aqui não significa apenas o substrato físico determinando os comportamentos sociais, mas compreende-se que ele serve como base da (re) produção social da vida cotidiana, influenciando os relacionamentos entre as pessoas e entre estas e os espaços que os rodeiam. Então, o espaço físico constitui-se como produtor e produto de uma dada realidade social, estabelecendo-se em uma dialética infundável.

Nessa dialética, a escola é um espaço de transformação e assim sendo torna-se um ambiente consolidador da democracia, de forma que as políticas públicas são fortalecidas principalmente pelo seu aspecto social. Nessa relação escola, democracia e políticas públicas, podemos entender o significado de políticas públicas, dentre as suas variadas definições, como afirma o autor:

Dias e Matos (2012) esclarecem que de forma sucinta as políticas públicas tratam da gestão dos problemas e das demandas coletivas através da utilização de metodologias que identificam as prioridades, racionalizando a aplicação de investimentos e utilizando o planejamento como forma de se atingir os objetivos e metas predefinidos (Silva; Silva; Silva, 2016, p. 1434).

No Brasil, no decorrer da sua história, as primeiras ações pensadas para elaboração das políticas públicas foram voltadas mais para o aspecto desenvolvimentista, atuando como agente centralizador da política, desconsiderando o contexto social na qual a política foi inserida e seus efeitos na população. Segundo Bacelar (2003) o Estado era promotor do desenvolvimento e não o transformador das relações da sociedade. Esse Estado centralizador começa a se transformar conforme a democracia vai se estabelecendo no país, passando o Estado a ter um papel de promotor desde a elaboração até a execução das políticas públicas. Assim Costa menciona:

É neste campo contraditório que as Políticas Públicas se constroem. Na história tradicional, os Estados começam concentrando poder, mas depois começam a interpenetrar no território para poder construir o “Estado-Nação”, o que é justamente o que sustenta o Estado Moderno e legitima sua ação. E esse conceito de “Nação” é rapidamente associado ao conceito de cidadania, de pertencimento a alguma dimensão voluntária e positiva dentro desse território que era pura negatividade, da dominação e do controle social. Esse papel negativo do Estado de Controle - coercitivo, disciplinador, hierarquizador - não é distinguível, a não ser analiticamente, desse papel positivo - garantidor de direitos, desenvolvimentista, orientado para a redução das desigualdades (Costa, 2015, p. 1141).

Uma sociedade democrática pressupõe que o povo seja atuante e agente transformador do seu meio. A democracia, fortalecida pelas políticas de financiamento da educação, promove a equidade e a inclusão social, como diz Arroyo (2010, p. 1382):

Os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas.

Com vista a promover essa evolução social como meio de diminuir as desigualdades existentes no Brasil, as políticas públicas pensadas no bem-estar coletivo e fortalecedora da democracia, a educação é o meio mais eficiente e eficaz para efetiva implementação dessas mudanças sociais e a escola o espaço que primeiro garante a efetivação dessas mudanças em prol de todos. Assim, as políticas públicas planejadas pelo Estado com a participação direta e indireta da sociedade civil, precisa ter como objetivo maior a busca da garantia de efetivação de um determinado direito, como uma educação de qualidade no ensino, conforme determina a CF (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), com vista a assegurar o pleno exercício da cidadania de todos os brasileiros, através do seu pleno desenvolvimento como pessoa. Desta forma destaca-se na citação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Como afirma Bueno (2009, p. 8):

Dessa forma, a construção de qualquer política pública que visa um ordenamento das ações do ente público e também dos particulares deve ser considerada como algo participativo, que leve ao empoderamento; ou seja, ao conhecimento crítico das ações tomadas pela sociedade como um todo, fazendo-a sentir-se como coparticipe do processo; interiorizando de maneira mais efetiva os caminhos a serem trilhados ao longo da temporalidade na qual o plano se dispõe a ordenar.

Com base em uma análise crítica, pensada para concretização de um ensino de qualidade e superação dos novos desafios que surgem durante todo o processo de transformação da sociedade, sugere-se então utilizar das políticas públicas de financiamento da educação, a exemplo do PAE para essa re(formulação) com vista a atender as necessidades do processo educacional visando a qualidade e inclusão social e o fortalecimento da participação cidadã em prol de uma democracia consolidada. Assim cita Dourado:

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a

construção de estratégias de mudança do quadro atual. (Dourado, 2007, p. 940).

Busca-se assim o cumprimento da função social da escola, através de uma oferta de um ensino de qualidade, com o cumprimento do seu Projeto Político Pedagógico, e da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, através do fortalecimento do Conselho Escolar nos aspectos administrativos-financeiros e pedagógicos da escola. Os autores apresentam que:

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. (Oliveira; Menezes, 2018, p. 880).

Assim, a estrita relação entre escola, democracia e participação cidadã se consolida por meio da efetivação do Estado em garantir os meios necessários, através das políticas públicas, para que a evolução social e econômica ocorra de forma inclusiva com o exercício da cidadania plena. Nesta perspectiva cita Jacobi:

O desafio, portanto, é o de analisar, de um lado, os impactos de práticas participativas que apontam, a partir da manifestação do coletivo, para uma nova qualidade de cidadania, que institui o cidadão como criador de direitos, o que permite abrir novos espaços de participação sociopolítica; e de outro, os aspectos que configuram as barreiras que precisam ser superadas para multiplicar iniciativas de gestão que articulam eficazmente a complexidade com a democracia. (Jacobi, 2000, p. 13).

Para Vieira, muitas são as críticas sobre a qualidade da educação.

No contexto da expansão das oportunidades educacionais, o Brasil passou a conviver de forma mais intensa com críticas contundentes sobre a qualidade da escola. Se isso é verdade para o país, também o é para os estados e municípios. O Ceará não foge a essa regra. É certo que o mote não chega a ser original; ao contrário. Esteve presente desde as origens de nossa educação pública. A expansão para grandes contingentes populacionais, todavia, fez aumentar o volume e o tom das queixas sobre suas condições de funcionamento e gestão. (Vieira, 2007, p. 49).

Surge então a necessidade de se pensar criticamente acerca das políticas públicas, aqui com foco nas políticas de financiamento educacional, a exemplo do PAE, como promotoras da melhoria da qualidade do ensino e inclusão social, efetivada nas escolas do município de Maracanaú.

2.3 Descentralização financeira como promotora da inclusão social

No início do governo do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, Pós-Período Militar e com a aprovação da chamada Constituição Cidadã, em 1988, o Brasil passa por processos de mudanças significativas nos aspectos social, político e econômico, que se refletem diretamente no processo educacional do país. Nesta perspectiva Furtado escreve:

A década de 1990 caracterizou-se por várias reformas na estrutura e organização do ensino, por meio da implantação de novas políticas educacionais. O cenário educacional sofreu profundas modificações estruturais, devido principalmente a mudanças econômicas ocorridas em nível mundial com a reestruturação produtiva. Nesse contexto, as relações de mercado foram fortalecidas, passando a regular toda a vida social. O Estado se desfez progressivamente do seu compromisso com as funções sociais para assumir o papel de regulador de políticas sociais e as diretrizes dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial (Furtado, 2005, p. 5).

Se estabelecia no Brasil as ideias neoliberais de um Estado não intervencionista, que reduzia sua ação social e na economia conforme as regras do mercado capitalista. Desta forma Furtado aponta que:

Os neoliberais argumentam que o intervencionismo do Estado é antieconômico e antiprodutivo por vários motivos, entre eles: o de provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes e, sobretudo, desestimular o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar. Além disso, é ineficaz e ineficiente: ineficaz porque tende ao monopólio econômico estatal e à manutenção dos interesses particulares de grupos produtores organizados, em vez de responder às demandas dos consumidores que se encontram distribuídos no mercado; e ineficiente por não conseguir extinguir a pobreza e, inclusive, a gravá-la com a derrocada das formas tradicionais de proteção social, baseadas na família e na comunidade. E, para completar, imobilizou os pobres, tornando-os dependentes do paternalismo estatal. Resumindo, é uma interferência à liberdade econômica, moral e política (Furtado, 2005, p. 26).

Nesse processo se discutia a redemocratização e o novo paradigma sobre a Gestão Educacional, o discurso expresso nos planos governamentais e em documentos de entidades empresariais enfatiza a necessidade de novos padrões de gestão educacional com qualidade, traduzido pela descentralização, participação, privatização e parcerias. (França, 2004, p. 144), seguindo diretrizes de órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Assim, Libâneo relata que:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (Libâneo, 2016, p. 42).

Como essa proposta para a gestão educacional surge da ideologia das empresas capitalistas, de acordo ainda com França (2004, p.144) seria “uma estratégia de ampliação dos interesses do capital privado no âmbito educacional”. Para Saviani (1999, p. 41), é importante que:

retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse "na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados.

Os governos subsequentes, a partir de então, defendem o conceito de uma educação na qual a escola tenha autonomia financeira, pedagógica e administrativa, para obtenção de uma educação de qualidade, que atenda o que as leis educacionais definem como formação do indivíduo no seu pleno desenvolvimento, para exercer sua cidadania e esteja preparado para o mundo do trabalho.

Observa-se que a partir das ideias neoliberais, com foco no desenvolvimento econômico, o destaque dado à educação, foi por considerá-la um dos elementos necessários à reconstrução da competitividade da economia. (França, 2004). Vincula-se a educação dessa forma a uma ação atrelada à busca de resultados, condicionando os sujeitos envolvidos a ideia de que educação de qualidade é definida pelo resultado obtido e não pelo processo. desta forma o autor ressalta que:

É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então implementadas levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas às políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista (Libâneo, 2016, p. 44).

Nessa perspectiva, foi criado o Plano Decenal de Educação Para todos (1993 – 2003), já no governo do Presidente Itamar Franco, que assumiu em dezembro de 1992 e continuou vigente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, como o compromisso assumido pelo Brasil frente aos órgãos internacionais, aqui cito o Banco Mundial, que previa dentre as suas propostas, o financiamento educacional conforme determinação das políticas educacionais vigentes, assumindo um caráter gerencialista, na busca por resultados. Nesta análise Souza diz:

O gerenciamento dos recursos financeiros, na avaliação do banco, deve ser de responsabilidade mais descentralizada/desconcentrada, incentivando as instituições educacionais a se tornarem o mais autônomas possível. Este gerenciamento deve ser balizado por um conjunto de indicadores, padronizados por aquela metodologia gerencial que ficou conhecida como “gestão da qualidade”. (Souza, 2003, p. 20).

No governo Fernando Henrique, com a criação do documento *Mãos à Obra, Brasil*, que propunha uma reforma institucional, faz com que o papel do governo na educação seja retomado, embora permaneça a vigência das ideias neoliberais.

O papel do governo na Educação é retomado quando o documento aborda a reforma institucional, com relação à Distribuição de Competências e à Distribuição de Recursos, estabelecendo as intenções relativas aos novos padrões de gestão que se articulam com as demais medidas de redefinição de responsabilidades e competências; descentralizar as decisões para o nível escolar e aumentar a autonomia da escola. Portanto, mais uma vez, a discussão da descentralização ganha ênfase, apontando para duas ações básicas: a) a Reforma do Estado, incorporando a tendência de reformulação do padrão de gestão no setor público, o da modernização; b) a questão da otimização na alocação de recursos passa a ser destacada, tendendo a deslocá-la para a escola, propiciando a discussão da participação da comunidade na gerência dos recursos (França, 2004, p. 144).

Além das questões financeiras e administrativas, talvez o argumento mais enfático em favor da descentralização esteja relacionado à suposta ampliação da autonomia da escola, uma vez que, com a transferência das responsabilidades e com a conseqüente constituição de novas competências na escola, supõe-se que o seu poder de decisão, ou ainda, a sua liberdade de gestão, seja amplificada. Mas, na verdade, a autonomia pode estar sendo artificializada. (Souza, 2003, p. 41).

Os Planos Nacionais de Educação criados posteriormente, bem como as leis que vinculam os recursos financeiros destinados à educação, a exemplo do FUNDEB e da atual Lei nº 3.097/21 (Maracanaú, 2021), referente ao PAE, no discurso formal, defendem a participação da sociedade como critério para alcance dos objetivos propostos, enfatizando sempre a gestão democrática e a autonomia escolar.

Se evidencia contraditório esse processo acima descrito, visto que a descentralização financeira educacional tem se estabelecido de cima para baixo, de forma hierárquica, sendo as normas e objetivos das políticas públicas de financiamento estabelecidas a partir das esferas superiores do Estado, chegando nas instituições de ensino para a mera execução dessas normas, sendo órgãos democráticos criados nas esferas educacionais, como os conselhos escolares, seus executores, na definição e escolha de prioridades, conforme recursos disponíveis, podendo então ser classificada essa descentralização como uma “descentralização controlada”, buscando a escola fazer um elo dessas prioridades que atenda aos objetivos por busca dos melhores resultados educacionais e a inclusão social. De acordo com a citação enfatiza-se que:

A forma como essas reformas têm sido desencadeadas e têm chegado às escolas é

preocupante. Pois, no entendimento mais usual que as determinações reformistas permitem, às famílias dos alunos, por exemplo, não têm sido vistas como sujeitos de decisão dentro da instituição escolar, mas tão somente como legitimadores de um determinado conceito de gestão escolar. É verdade que o simples aumento da participação da população nas instâncias da escola, por si só, já pode provocar avanços na direção de uma educação mais democrática. (Souza, 2003, p. 18).

Assim, afirma ainda o autor (2003, p. 22),

A relação financiamento-qualidade apesar de não poder ser analisada de maneira tão linear, de imediato já alerta para algumas observações. Inicialmente, um dos dados efetivamente comprovados das reformas educacionais na América Latina foi a grande ampliação do número de alunos matriculados, isto é, aumentou-se o acesso à escolarização formal. Isto advém, certamente, dos resultados promovidos pela descentralização, uma vez que – na maioria dos casos – a escola e/ou municipalidade recebe recursos financeiros a partir de cotas estabelecidas com base no número de alunos matriculados.

Assim, no processo de desenvolvimento das políticas educacionais, com a descentralização financeira como forma de fortalecimento da democracia e autonomia das ações desenvolvidas nas escolas, por vezes os sujeitos envolvidos podem ser condicionados a agirem como executores de uma ação que de fato não estabeleça seu poder de escolha e decisão no processo de tomada de decisões. Isto posto Furtado menciona que:

Dessa forma, as políticas de descentralização ganharam força e foram implantadas no sistema educacional brasileiro via municipalização do ensino. Notaremos, porém, que o processo de descentralização pode ser confundido com o processo de desconcentração. Na primeira vertente, há a divisão do poder de decisão com as bases do sistema; na segunda, há apenas a divisão das tarefas, sem modificação no poder de decisão que continua centralizado. Na América Latina, os processos de descentralização da educação assumiram a forma de desconcentração (Furtado, 2005, p. 5).

Ao analisar os aspectos citados, a proposta é entender como as políticas públicas, na conjuntura que são criadas e implementadas, atendem os interesses do público ao qual essa política se destina, como promotora de mudança e inclusão social, refletindo sobre esse processo, tendo como referência o PAE, como sendo uma política de financiamento desenvolvida para atender as ações desenvolvidas no campo educacional do município de Maracanaú, compreendendo sujeitos envolvidos e o contexto social em que essa política é concebida.

2.4 Histórico do Programa de Autonomia Escolar

No município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, se desenvolve-se a política financeira do Programa de Autonomia Escolar (PAE). Nesta cidade, tem uma população de 234.392 habitantes (IBGE, 2022), numa área de 105,071 km² e uma densidade

demográfica de 2.230,80 habitantes/km² (IBGE, 2022). Ela faz divisa com Fortaleza e Caucaia ao norte; Fortaleza e Pacatuba ao leste; ao Sul com Maranguape e Pacatuba; e ao Oeste com Maranguape e Caucaia.

O município atualmente tem 38 bairros, apresentando uma renda da população muito atrelada aos setores de serviço e as indústrias, dentro de um processo histórico. Conforme verifica-se na citação:

A composição da população do município está ligada à instalação do primeiro distrito industrial do Ceará, entre os anos 1950 e 1970, e a implantação de uma série de conjuntos habitacionais, provedores da mão de obra fabril (Plano Municipal De Educação, 2013, p. 16).

Ainda com relação à economia, emprego e renda relata-se que:

O Produto Interno Bruto – PIB da cidade é de cerca de R\$ 9,9 bilhões de reais, sendo que 53,2% do valor adicionado advém dos serviços, na sequência aparecem as participações da indústria (33,4%), da administração pública (13,1%) e da agropecuária (0,3%) (IBGE, 2022).

Sobre os aspectos educacionais, a rede de ensino atende cerca de 40.103 alunos, em 15 creches e 81 escolas, com toda uma estrutura de suporte a essas unidades de ensino. Assim é citado abaixo:

O Sistema Educacional de Maracanaú é composto pela Secretaria de Educação, como órgão executivo da política educacional, pelo Conselho Municipal de Educação, que é o órgão normativo do sistema, e os Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar e órgãos de Controle Social (Plano Municipal De Educação, 2013, p. 23).

Em 2006, quando foi criada a primeira Lei do PAE, Lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006 (Maracanaú, 2006), o prefeito era Roberto Soares Pessoa, ficando no cargo até 2012, quando então assume como prefeito do Município de 2013 até 2020, Firmo Camurça. Reassume o cargo de prefeito em 2021 Roberto Soares Pessoa.

A Lei nº 1.096, do ano de 2006, cria o Programa de Autonomia Escolar - PAE, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências, enquanto uma política de financiamento da educação do município de Maracanaú. No seu artigo primeiro estabelece o objetivo do programa. Que destaca na citação:

Art. 1º - Fica criado o Programa de Autonomia Escolar – PAE, subdividido em Programa Municipal de Recuperação de Escolas Municipais e o Programa de Manutenção das Escolas Municipais, como o objetivo de restabelecer as condições de estrutura física, inclusive adequação de espaço e equipamentos das escolas da rede Municipal de Ensino, além de descentralizar as ações de manutenção das escolas (Maracanaú, 2006, Art. 1).

Nos artigos 3º e 5º da lei nº 1.096, especifica as ações para qual a Lei se destina.

Art. 3º. O Programa Municipal de Recuperação das Escolas Municipais é composto por ações de reparos, reformas e adaptação de prédios, bem como a reposição e conserto de equipamentos necessários ao funcionamento do estabelecimento de ensino (Maracanaú, 2006, Art. 3).

Art. 5º. O Programa de Manutenção das Escolas Municipais é composto por ações que envolvem o cotidiano dos estabelecimentos de ensino, como pequenos reparos emergenciais nas instalações físicas e manutenção em equipamentos e material permanente, aquisição de materiais de expediente, higiene e limpeza, aquisição de gêneros alimentícios perecíveis complementarmente ao Programa Nacional de Merenda Escolar e aqueles necessários aos pequenos reparos (Maracanaú, 2006, Art. 5).

O programa é embasado no que é estabelecido como despesas para manutenção e desenvolvimento do ensino no Art. 70 da LDB (Brasil, 1996), sendo a partir deste artigo delimitada as ações que poderão ser executadas. Conforme verifica-se abaixo:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração E aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

IX – Realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (Brasil, 1996).

A criação dessa Lei foi o início da implantação da política no município, embora inicialmente não tenha sido executada diretamente pelas escolas. Conforme afirma Moreira (2018, p. 148) “mesmo com a vontade política para a iniciativa, materializada na aprovação da lei, naquele momento ainda não estavam prontas, na Secretaria de Educação do Município, as condições de implementação, o que foi se consolidando a partir de 2007.”

O Programa de autonomia Escolar – PAE, foi ao longo dos anos sofrendo alterações conforme apresentado abaixo, no Quadro 01, com um breve resumo das leis referentes à política.

Quadro 01 – Síntese das Leis do PAE

LEI Nº	DISCRIMINAÇÃO
10.096 de 19/05/2006	Criação do Programa de Autonomia Escolar – PAE Restabelece as condições de estrutura física, com adequação de espaços e de equipamentos das escolas.
1.205 de 04/05/2007	Altera o Art. 6º da Lei 10.096 de 19/05/2006 estabelecendo percentual de até 80% do salário-educação às escolas conforme quantitativo de alunos.
1.266 de 05/12/2007	Acrescenta o §4º do Art. 6º da Lei 10.096 de 19/05/2006 alterado pela Lei 1.205 de 04/05/2007 para repasse de recursos emergenciais para as escolas.
1.502 de 17/12/2009	Criação do Programa de Autonomia Escolar Infantil – PAE Infantil para aquisição de material didático-pedagógicos.
1.539 de 12/03/2010	Disponibilidades de recursos financeiros para a promoção da acessibilidade nas instalações escolares
2.216 de 12/08/2014	Altera o §5º do Art. 6º da Lei 10.096 de 19/05/2006 determinando os valores destinados às escolas que atendem alunos com carga horária inferior a 20h semanais, sendo a verba a elas destinada proporcional a jornada de atendimento dos estudantes.
2.446 de 03/12/2015	Modifica a Lei 10.096 de 19/05/2006 contemplando novas ações como aquisição de equipamentos, despesas cartoriais, contratação de assessoria e de sistemas informatizados, pagamento de despesas realizadas pelas escolas como água, luz e internet e a remuneração de pessoas de atividades meio para o fortalecimento das ações pedagógicas.
2.447 de 03/12/2015	Trata da criação, instalação e funcionamento dos Conselhos escolares.
2.517 de 16/05/2016	Modificação na Lei 2.447 de 03/12/2015 e na Lei 2.446 de 03/12/2015
2.570 de 29/12/2016	Modifica a Lei 2.446 de 03/12/2015, com aquisição de equipamentos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, manutenção da congregação dos conselhos escolares, contratação de pessoas físicas e jurídicas e da receita do salário educação, sem estabelecer o percentual de 80%.

2.579 de 26/01/2017	Modifica a Lei 2.446 de 03 de dezembro de 2015, no inciso III do Art.4º acrescentando a ação de ampliação das instalações de ensino
3.097 de 14/12/2021	Nova lei que modifica o Programa de Autonomia Escolar – PAE revogando todas as anteriores. Atual lei em vigor.

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma a partir de 2007, com a aprovação do Decreto 1.683 de 08 de fevereiro, foi liberado verbas para 46 escolas e com a Lei nº 1.205, de 04 de maio de 2007 (Maracanaú, 2007) ficou estabelecido que os recursos do salário educação, destinados ao PAE, até 80% do valor seriam destinadas às escolas, conforme seu quantitativo de alunos. E com vista a atender situações emergenciais na escola, através da Lei nº 1.266 de 05 de dezembro de 2007 (Maracanaú, 2007a) ficou estabelecido que poderiam ser repassados recursos extraordinários às escolas.

A partir de 2008 todas as escolas passaram a receber recursos, e em 2009 é criado o Programa de Autonomia Escolar Infantil (PAE Infantil) pela Lei nº 1.502, de 17 de dezembro, em 2009 (Maracanaú, 2010). Assim verifica-se na citação:

Art. 1º. Fica criado o Programa de Autonomia Escolar Infantil – PAE Infantil, objetivando disponibilizar, às escolas municipais, recursos financeiros para a obtenção de materiais necessários para o pleno desenvolvimento das habilidades fundamentais das crianças matriculadas em turmas da Educação Infantil (Maracanaú, 2010, Art. 1).

Logo após foi criada a Lei nº 1.539/2010 (Maracanaú, 2010a), sancionada em 12 de março do ano mencionado, para implementação da política de acessibilidade em todas as escolas de Maracanaú para a construção de rampas, alargamento de portas e adequação de sanitários. Conforme estabelece a lei em vigor, no Art. 1º.

Art. 1º. Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a transferir recursos financeiros aos Conselhos Escolares das Escolas da rede pública municipal, visando a promoção da acessibilidade em suas instalações (Maracanaú, 2010ª, Art. 1).

Pela Lei nº 2.216 de 12 de agosto de 2014 (Maracanaú, 2018), a Lei nº 1.096 de 19 de maio de 2016 (Maracanaú, 2016) é alterada no seu § 5º do Art. 6º condicionando o repasse de valores às escolas que atendem alunos com carga horária inferior a 20 (vinte) horas proporcional ao atendimento.

Assim, conforme identificado nas leis já citadas, observa-se que no decorrer dos anos, a política de financiamento do município de Maracanaú, o Programa de Autonomia Escolar – PAE foi passando por alterações, visando atender as demandas que surgiam nas escolas. Nesta perspectiva Moreira relata que:

Assim, entre 2007 e 2014 vigorou, na Prefeitura de Maracanaú, o que pode se denominar como a primeira geração de sua política de autonomia financeira da escola, denominada Programa de Autonomia Escolar. Suas principais características: 80% as receitas do salário educação, rateados na proporção do número de alunos; os recursos eram liberados em duas parcelas ao ano, preferencialmente no mês anterior às férias escolares, para que, nesse período, as escolas implementem as intervenções necessárias em suas instalações; há ainda a previsão de recursos adicionais, como o PAE Infantil, para ser gasto exclusivamente em materiais didáticos de estudantes dessa etapa, o PAE extraordinário, para correção de situações emergenciais, e o PAE acessibilidade, para proporcionar adequações necessárias ao uso do espaço por pessoas com deficiência (Moreira, 2018, p. 149).

Contudo, a centralização de serviços realizados nas escolas, ainda, permanecia sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação, o que gerava diversos problemas acerca de questionamento da qualidade dos serviços prestados, dentre outros problemas. Conforme citação:

Durante a vigência dessa legislação muitos serviços utilizados pelas escolas ainda permaneceram centralizados, com licitação, contratação, ordem de serviço e pagamento feitos pela Secretaria de Educação ou demais órgãos centrais, cabendo à escola atestar o recebimento, o que comporia o processo de quitação da despesa (Moreira, 2018, p. 150).

Assim, para viabilizar os serviços prestados às escolas objetivando a melhoria na sua qualidade, a Lei nº 1.096 de 19 de maio de 2016 (Maracanaú, 2016) foi modificada pela lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015), com o seguinte objetivo:

Art. 2º. O Programa de Autonomia Escolar visa proporcionar melhores condições objetivas de trabalho às escolas da rede municipal, fortalecendo e ampliando sua autonomia de gestão, tornando sua manutenção e conservação de instalações de equipamentos mais eficaz e eficiente, inclusive quando a realização de serviços meio que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola (Maracanaú, 2015, Art. 2).

A partir da modificação realizada no funcionamento do Programa de Autonomia Escolar – PAE, os recursos poderão ser gastos pelas escolas, conforme discriminação dos incisos apresentados no Art. 4º da lei vigente se tem:

Art. 4º-. Os recursos transferidos através do Programa de Autonomia Escolar - PAE, poderão ser utilizados para as seguintes ações:

- I. Manutenção e conservação de bens imóveis (estrutura física, caixas d'água, esgotamento de fossa séptica e desobstrução de esgoto, capinação e poda de árvores e afins);
- II. Manutenção de máquinas e equipamentos da escola (freezers, geladeiras, fogões, bebedouros, centrais de água, aparelhos de ar-condicionado, ventiladores, carteiras

escolares e afins);

III. Aquisição de equipamentos às ações previstas nos Incisos II e III deste Artigo, que serão incorporados ao patrimônio do Município através de Termo de Doação;

IV. Despesas cartoriais com autenticação, reconhecimento de firma, registro de documentos e certificação eletrônica de pessoas físicas e jurídicas envolvidas com a gestão das Unidades Executoras, além de Tarifas bancárias;

V. Contratação de assessoria e de sistemas informatizados para processamento e gestão fiscal, contábil e de pessoal das Unidades Executoras das escolas da rede municipal;

VI. Aquisição de materiais de consumo/expediente que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino;

VII. Pagamento de despesas com água e esgoto, energia elétrica, telefone e provedor de internet;

VIII. Remuneração de pessoal em atividades meio, prestados por pessoa física sem vínculo com o poder público municipal (Maracanaú, 2015, Art. 4).

Com relação às leis anteriores, a nova lei contempla novas ações como aquisição de equipamentos, despesas cartoriais, contratação de assessoria e de sistemas informatizados, pagamento de despesas recorrentes pelas unidades de ensino e remuneração de pessoal em atividades meio.

O PAE passou a ser executado nas escolas municipais de Maracanaú, a partir do ano de 2016, com repasse de recursos em conta específica, funcionando os Conselhos Escolares como Unidades Executoras, responsáveis, portanto pela execução e prestação de contas dos recursos recebidos, de acordo com o Termo de Compromisso firmado entre este Conselho Escolar e a Secretaria de Educação, Órgão Gestor. A transferência é direta, executada pela Secretaria de Gestão, Orçamento e Finanças e a maior fonte dos recursos do Programa é proveniente do salário-educação. Conforme estabelecido em lei, os recursos transferidos às Unidades Executoras poderão ser gastos com manutenção e conservação de bens imóveis, de manutenção e aquisição de equipamentos, despesas cartoriais, contratação de assessorias, aquisição de materiais de consumo/expediente, pagamentos diversos (água, luz, telefone, esgoto, provedor de internet) e remuneração de pessoal em atividades meio.

Os recursos para manutenção do Programa de Autonomia Escolar – PAE, serão oriundos de fontes diversas, conforme estabelecido em lei:

Art. 7º-. Os recursos necessários para a execução do *Programa de Autonomia Escolar* - PAE, serão oriundos, prioritariamente, obedecendo a ordem das seguintes fontes:

I. Receita proveniente do salário-educação, quota municipal, até o limite de 80% (oitenta por cento) desta;

II. Recursos próprios, que compõem a base de cálculo da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, MDE;

III. Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), após o cumprimento da remuneração dos profissionais do Magistério;

IV. Rendimento de Aplicações Financeiras;

V. Outros recursos próprios (Maracanaú, 2015, Art. 7).

A Lei nº 2.447 de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015), estabelece a criação, instalação e organização de Conselhos Escolares em todas as escolas de Maracanaú, determinando o período de eleição e posse dos conselhos e seu período de vigência em todas as unidades de ensino do município. Estabelece ainda o coordenador administrativo financeiro como tesoureiro do conselho escolar, sendo considerado membro nato, sem direito a voto. Essa lei é importante visto que o conselho escolar funciona como unidade executora, assumindo a gestão dos recursos financeiros enviados à escola. Conforme estabelecido em lei, a composição dos conselhos escolares é estruturada em diretoria e conselho fiscal, sendo cada membro participante do conselho escolar escolhido pelo processo eletivo. Já, a Lei nº 2.517 de 16 de maio de 2016 (Maracanaú, 2016), faz algumas modificações na Lei nº 2.447 de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015) e na Lei nº 2.446 de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015).

Em 29 de dezembro de 2016, é criada a Lei nº 2.570 (Maracanaú, 2016) que modifica a Lei nº 2.446 de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015), tratando especificamente da aquisição de equipamentos destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino, manutenção da Congregação dos Conselhos Escolares das escolas da rede municipal, contratação de pessoas físicas ou jurídicas e da receita do salário-educação quota municipal sem a especificação dos 80% estabelecidos anteriormente. Já a Lei nº 2.579 de 26 de janeiro de 2017 (Maracanaú, 2017), modifica a Lei nº 2.446 de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015), no inciso III do Art.4º, acrescentando a ação de ampliação das instalações de ensino.

No ano de 2021, foi aprovada a nova lei que modifica o Programa de Autonomia Escolar. A Lei nº 3.097, de 14 de dezembro de 2021 (Maracanaú, 2021), revoga todas as leis anteriores e determina a aplicação dos recursos conforme ações apresentadas no artigo 4º.

Art. 4º-. Os recursos transferidos através do Programa de Autonomia Escolar - PAE, poderão ser utilizados para as seguintes ações:

I. Manutenção e conservação de bens imóveis (estrutura física, caixas d'água, esgotamento de fossa séptica e desobstrução de esgoto, capinação e poda de árvores e afins);

II. Manutenção de máquinas e equipamentos da escola (freezers, geladeiras, fogões, bebedouros, centrais de água, aparelhos de ar-condicionado, ventiladores, carteiras escolares e afins);

III. Construção, ampliação, reforma, recuperação e aquisição de equipamentos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, os quais serão incorporados ao patrimônio do Município através de Termo de Doação.

IV. Despesas cartoriais com autenticação, reconhecimento de firma, registro de documentos e certificação eletrônica de pessoas físicas e jurídicas envolvidas com a gestão das Unidades Executoras, além de tarifas bancárias;

V. Manutenção da Congregação dos Conselhos Escolares das Escolas da rede municipal, Associação Civil instituída nos termos do Art. 12 desta Lei, objetivando o custeio das despesas com o uso de sistemas informatizados e de profissionais para a gestão fiscal, contábil e de pessoal das Unidades Executoras, bem como para o ressarcimento de gastos como produtos/serviços por ela adquiridos, destinados ao conjunto das escolas;

VI. Contratação de serviços de pessoa física ou jurídica e aquisição de materiais de consumo que concorram para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino;

VII. Pagamento de despesas com água e esgoto, energia elétrica, telefone e provedor de internet;

VIII. Remuneração de pessoal:

a) Em atividades meio prestadas por pessoa física sem vínculo com o poder público municipal;

b) No ressarcimento de mediadores de aprendizagem, facilitadores e monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades no contraturno escolar, em âmbito local, estas de natureza voluntária, prestadas na forma da Lei nº- 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso Voluntário;

c) Em atividades finalísticas das escolas de educação profissional, prestados por pessoa física, contratadas para o ensino de disciplinas específicas, com duração máxima de até 06 (seis) meses. (Maracanaú, 2021, p. 02).

A referida Lei apresenta em suas principais alterações a viabilidade de construção e a inclusão das ações voltadas ao atendimento da execução através do ressarcimento de mediadores de aprendizagem, facilitadores e monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades no contraturno escolar. Essa Lei também, favorece as atividades finalísticas das escolas de educação profissional, principalmente pelo Programa Universidade Operária, que fortalece o trabalho educacional com o objetivo de oferecer condições para que jovens e adultos concluam seus estudos e tenham uma formação profissional, ações estas potencializadas no atual governo.

Dessa forma, o sistema municipal de ensino de Maracanaú, tem periodicamente reformulado a política do PAE como suporte financeiro para as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. Conforme, o objetivo estabelecido na política, deve ser uma ação fortalecedora do processo ensino-aprendizagem, estimulando a gestão democrática e a inclusão social, através das melhorias na infraestrutura da escola, aquisição de materiais, realização de serviços e demais ações de atividades meio.

Assim, as políticas públicas de financiamento, a exemplo do PAE, surgem como um meio para que o povo tenha condições, através da educação, de adquirir uma consciência crítica, com conhecimento da sua responsabilidade de agente atuante na sociedade e participante efetivo na construção da história do Brasil.

3 SUPORTE METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como objetivo detalhar a metodologia que será utilizada na busca de responder os objetivos propostos. Inicialmente, se versará sobre a tipologia da pesquisa, a perspectiva avaliativa, especificamente, a avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), a caracterização da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 Tipologia da pesquisa

Diante do exposto, este projeto trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo exploratória, em que serão observados os segmentos escolares da EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, em Maracanaú-CE, acerca das Políticas Públicas de Financiamento da Educação, com foco no PAE.

A metodologia pensada se define pela pesquisadora assumir o cargo de gestora administrativa financeira na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho e vivenciar uma considerável cobrança no que se refere a manutenção de uma boa rotina administrativa em prol de uma ação pedagógica mais eficiente. De acordo com Rodrigues (2008, p. 13):

Mais ainda, tratar uma política pública ou programa a ela vinculado, da forma aqui proposta implica considerar que sua avaliação só fará jus ao termo se operar a abrangência analítica para além da política em si, seu marco legal e seu conteúdo, e para além do recorte empírico, de forma que se possam realizar inferências mais gerais a partir de resultados localizados. Para tal, priorizam-se as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade.

Destarte, a pesquisa quantitativa considera dados estatísticos e resultados absolutos, não evidenciando a participação dos agentes envolvidos e nem considerando o contexto na qual a política se desenvolve, sem nenhuma reflexão sobre ela. Diferentemente, a pesquisa qualitativa perpassa sobre toda a complexidade envolvida pelos autores e as influências internas e externas atreladas a estes, gerando um processo reflexivo sobre os objetivos da política em questão, com dados pouco controláveis pelo avaliador, porém uma pesquisa mais participativa e que analisa a política em todas as suas dimensões. Para Bogdan e Biklen (1999, p. 8) “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Na concepção dos autores é mencionado:

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.

Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (Bogdan; Biklen. 1999, p. 8).

Portanto, com base no *locus* empírico, permeado de distintas formas de análise dos dados observados e com uma ação interpretativa abrangente para além da constituição formal da política, a pesquisa da política, ora em foco será realizada considerando todo o contexto e esferas pelas quais a política perpassou. Conforme, citação observa-se que:

A avaliação em profundidade, segundo Rodrigues (2008), privilegia a abordagem interpretativa, em especial pelo esforço de tratar de diferentes tipos dados, levantados no contexto em que a política em avaliação foi implementada, como, por exemplo: entrevistas em profundidade, aliadas à observação, análise de conteúdo de material institucional e apreensão e compreensão dos sentidos e significados atribuídos no decorrer do processo descrito pela política ou programa. (Gussi, 2019, p. 177).

Para realização de uma investigação qualitativa os investigadores precisam utilizar meios diversificados e abrangentes para compreensão e captação dos dados, sempre atentos ao contexto, no qual a política emergiu e foi colocada em prática, considerando ainda todos os fatos apontados pelos sujeitos relevantes. Assim os autores destacam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (Bogdan; Biklen, 1999, p. 48).

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, o investigador buscará conhecer os fatos sociais, culturais, econômicos e políticos influenciadores da política, promovendo uma aproximação com o objeto de estudo. Dessa forma, com a devida compreensão do método avaliativo, o referido projeto de pesquisa visa obter a melhor compreensão da política estudada, obtendo êxito e atingindo os objetivos propostos.

A presente pesquisa adotará como delineamento de pesquisa o estudo de caso por ser uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Gil, 2009, p.7). Essa escolha permitirá, através de uma observação minuciosa, apresentar a realidade e as situações relacionados ao PAE, como política de financiamento da educação e seus efeitos na comunidade escolar, ou seja, esclarecer uma decisão ou um conjunto

de decisões: O motivo pelo qual foram tomadas? Como foram implementadas? Com qual resultado?” (Yin, 2001, p. 31).

3.2 Perspectiva Avaliativa

A palavra avaliar vem do latim *avaliare*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo; assim, avaliar é atribuir juízo de valor sobre uma ação ou uma matéria. A partir desse conceito, pode-se afirmar que no Brasil, entre as décadas de 80 e 90, as políticas públicas eram regidas por ações neoliberais, sendo o modelo de avaliação dessas políticas pautada na obtenção de resultados confiáveis, sem considerar o meio e os agentes envolvidos no processo. Assim expõe Gussi:

É que tal modelo hegemônico circunscreve uma forma de avaliar associada a um campo político de afirmação de um Estado regulatório, regido pelas regras de liberalização do mercado, nas quais as políticas e programas devam estar circunscritas e, como decorrência disso, ser avaliadas. (Gussi, 2019, p. 172).

Segundo Rodrigues (2008) no Brasil, é apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a temática da avaliação das políticas públicas intensifica-se. Ainda segundo a autora, essa relevância dada à temática surge pela dependência do país a órgãos internacionais que exigem um monitoramento dos projetos por eles financiados. Nesse contexto, a avaliação assume o papel gerencialista com fins de medir resultados para determinar a continuidade de financiamento das políticas. De acordo com Rodrigues, observa-se que:

No entanto, sustentadas por concepções e modelos positivistas [+], reduzem o conhecimento à análise de dados coletados em formatos estandardizados, abordagens lineares, testes de hipóteses pela mensuração do objeto de estudo e, portanto, uma limitação da avaliação à percepção dos resultados frente aos objetivos formulados (eficácia), relação metas-resultados, relação custos-benefícios (eficiência) e avaliação de impactos (efetividade em relação ao proposto/previsto). (Rodrigues, 2008, p.09).

Conforme ainda destaca a autora (2008, p. 09):

Entretanto, ao longo do processo de sedimentação da área acadêmica de estudos sobre políticas públicas, novas abordagens passaram a enfatizar a importância da análise de contexto – social, econômico, político, cultural – e da análise organizacional – estrutura de funcionamento, dinâmica, relações de poder, interesses e valores que permeiam as instituições envolvidas na elaboração e implementação de políticas – como bem demonstram Shadish et al. (1991) e Belloni et al. (2003).

A análise da trajetória de uma política pública, analisando a ação do Estado gerencial e seus efeitos nos sujeitos recebedores da política aqui apresentada, precisa ser feita pelo avaliador considerando todo o contexto social, político, cultural e econômico na qual foi

inserida e efetivada, levando ao seu sucesso ou fracasso, conforme objetivos traçados, destacando aqui a avaliação em profundidade, se tem:

Em primeiro lugar vale destacar que a avaliação em profundidade foi formulada a partir de uma insatisfação com os modelos vigentes e dominantes no campo da avaliação de políticas públicas, em especial os de cunho positivista, centrados no estudo das regularidades, formulados a partir de uma lógica linear, a-histórica e comprometida com os paradigmas racionalistas calcados na busca da verdade absoluta e que privilegiam a explicação sobre a compreensão. A avaliação em profundidade, com foco nas noções de processo, significado, compreensão e experiência se contrapõem a esses modelos e paradigmas de avaliação. (Rodrigues, 2019, p. 187)

Esse novo modelo de avaliação para Gussi (2019) permite ir além de definições operacionais conduzidas por modelos avaliativos pré-concebidos e se distancia da agenda política e do modelo técnico-formal de avaliação. Para Rodrigues (2008) a proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional. Nesta perspectiva Gussi escreve:

A avaliação em profundidade considera que avaliar políticas públicas trata-se de um processo de natureza sociopolítico e cultural. Nesses termos, compreende que a avaliação é multidimensional e interdisciplinar na medida em que contempla várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) e atores sociais envolvidos nas políticas públicas, e realiza interfaces analíticas e metodológicas advindas de distintos campos disciplinares. (Gussi, 2019, p. 176).

Consequentemente, uma avaliação em profundidade possibilita ao pesquisador explicar que fatores contribuíram para que determinada política tivesse êxito ou não desde a sua implementação, passando pela execução da mesma e alcance dos objetivos propostos, dimensões motivadoras para determinar a necessidade de continuidade ou não da política pública, com transparência pública. De acordo com Gussi (2019) governos devem ser *accountables*, isto é, capazes de responder aos diversos grupos de interesse sobre seus atos e decisões políticas. O Estado não é mais o único regulador das políticas, passando a fazer uma prestação de contas à sociedade, que organizada, seja ela pública ou privada, passa a agir diretamente na agenda pública. A avaliação em profundidade se confronta à perspectiva positivista, pautada em uma visão sequencial de comprimento de metas para o desenvolvimento da política, sem uma interpretação dela.

[...] baseia-se na interpretação da experiência da política pública, compreendida em seu cotidiano, a partir das práticas dos atores sociais envolvidos em seus contextos específicos, sendo que essa experiência deve ser contraposta analiticamente ao texto da política, em relação às suas intencionalidades e formulações. (Lejano, 2012, *apud* Gussi, 2019, p. 176).

De caráter hermenêutico, o estudo da política apresenta então uma análise investigativa, buscando interpretar todas as interações complexas no processo avaliativo de uma

política, considerando o *locus* empírico, sendo necessário adquirir uma diversidade de dados e informações para que de fato se tenha uma compreensão da efetividade de sucesso ou fracasso da política avaliada, destacando essa ação para além da formalidade de criação e execução de determinada ação. Para Rodrigues (2008), destacam-se alguns tópicos aqui considerados essenciais para a efetivação de uma proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas de caráter social:

- i) análise de conteúdo do programa com atenção aos aspectos de formulação (objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação);
- ii) bases conceituais (concepção, conceitos e valores) e coerência interna (não-contradição entre as bases conceituais);
- iii) análise de contexto da formulação da política; trajetória institucional de um programa;
- iv) o espectro temporal e territorial.

Dessa forma, a presente pesquisa, com o intuito de alcançar os objetivos a respeito do Programa de Autonomia Escolar, enquanto política pública, abordará os seguintes eixos da avaliação em profundidade.

Quadro 02 - Eixos da avaliação em profundidade abordados na pesquisa

OBJETIVO	SEÇÃO	EIXO	TIPOS DE PESQUISA
Obter dados que possibilitem compreender os aspectos da formulação, da dinâmica de implementação, do acompanhamento e da avaliação da política partindo das suas principais bases conceituais, objetivos, critérios, paradigmas orientadores e noções centrais que sustentam a política.	Política de Financiamento da Educação como Fortalecedora da Democracia	Contexto	Bibliográfica e Documental

Verificar as bases conceituais que sustentam o PAE e justificam sua legitimidade e se estas são coerentes com os objetivos formulados e a realidade local.	Histórico do Programa de Autonomia Escolar	Conteúdo e trajetória temporal	Bibliográfica e Documental
--	--	--------------------------------	----------------------------

Aprender os sentidos e os significados que a política detém para os diversos atores envolvidos compreendendo como as concepções dos sujeitos envolvidos interferem no modo como a política é implementada.	Histórico do Programa de Autonomia Escolar	Espectro temporal/ territorialidade	Bibliográfica e Documental
--	--	-------------------------------------	----------------------------

Fonte: Elaboração própria

A busca por uma visão ampla, para além do aspecto formal de uma política, através de uma avaliação em profundidade, na sua dimensão interpretativa, possibilita ao pesquisador identificar como de fato essa política se concretiza junto aos sujeitos a quem ela se destina, compreendendo os fatores que contribuem para o sucesso ou insucesso da mesma.

3.3 *Locus da Pesquisa*

O estudo de caso será realizado na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, localizada na Rua Lituânia, S/N, bairro Alto Alegre II, cidade Maracanaú-CE. É neste local que acontecem diariamente as ações efetivadas na escola, por meio do PAE e seus efeitos na rotina pedagógica e administrativa da escola, diretamente ligada a todos os segmentos atrelados à instituição de ensino.

A EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, atualmente, funciona nos três turnos, atendendo no período diurno alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, com um total de 751 alunos e à noite com EJA Fundamental, o Programa Universidade Operária que atende alunos cursando o Ensino Médio e como anexo do Ensino Médio da EEM José de Borba Vasconcelos, com um total de 120 alunos. Funciona também na escola o Programa Contraturno Escolar, que se trata de um programa do município de Maracanaú, que promove a permanência do aluno atendido nos períodos manhã e tarde, sendo oferecido as monitorias de português e matemática e a oficina caminhar cidadania e esporte. A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende alunos em todas as etapas de

ensino, conforme necessidade apresentada pelo discente, de forma que contribua, adequadamente, para inclusão desse aluno na sua rotina pedagógica.

A escola funciona com atendimento em 12 salas de aula com 30 turmas, nos turnos manhã, tarde e noite, dispondo ainda de um laboratório de informática, laboratório de robótica, quadra poliesportiva, biblioteca, secretaria, cantina, sala dos professores, sala de planejamento e coordenação pedagógica, direção, pátio externo coberto e ainda uma ampla área para atividades educativas. A EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho funciona com um quadro funcional de 59 servidores sendo: 23 professores lotados em sala de aula, 04 professores de apoio pedagógico, 05 servidores na gestão escolar (diretor, coordenadores pedagógicos, coordenadora administrativa financeira, secretária), 04 merendeiras, 01 porteiro, 03 vigilantes, 05 auxiliares de serviços gerais, 02 auxiliares administrativos, 01 estagiário, 03 cuidadores, 05 monitores de turno, 02 monitores/facilitadores do Programa Contraturno, 01 de busca ativa.

Dessa forma, a escola dispõe de uma estrutura administrativa e pedagógica para oferecer a toda comunidade escolar um ensino que prime pela qualidade e possa oportunizar a todos os estudantes um desenvolvimento pleno, no aspecto cultural, social e cognitivo, com respeito a diversidade e sua preparação para a vida.

Fotografia 1- Fachada da Escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Fotografia 2- Pátio interno da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Fotografia 3- Pátio interno da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Fotografia 4- Estacionamento



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Fotografia 5- Cozinha e pátio refeição



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Fotografia 6- Sala de aula



Fonte: Arquivo de campo da pesquisadora (2024).

3.4 Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise dos dados

As etapas da pesquisa foram realizadas com o levantamento inicial de todas as bibliografias acerca das políticas de financiamento da educação, enfatizando ainda a literatura sobre o PAE por meio de decretos e Leis municipais. Com caráter teórico e embasada bibliografia acerca do tema escolhido, buscou-se como proposta, através de uma fundamentação teórica, analisar e avaliar a política em questão, por meio do estudo de livros, fotos e textos disponíveis.

Partindo dessa abordagem qualitativa, básica e exploratória, buscou-se atender aos objetivos propostos por meio dos instrumentos elencados através da pesquisa bibliográfica e documental, observação direta e uma entrevista.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, para a coleta dos documentos existentes, com foco nas leis e resoluções sobre o tema. Lüdke e André (2013) afirmam que a análise documental é uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras técnicas ou revelando aspectos novos. Para melhor compreender o objeto de estudo e proceder sua análise, foi coletado os documentos disponíveis a respeito do PAE, como leis, decretos e trabalhos científicos. A análise documental permitiu descrever a política pública, sua estrutura, os principais conceitos no que se refere ao financiamento à unidade executora e analisar seus pressupostos teóricos.

Na observação direta, buscou ater-se a realidade na qual o objeto de estudo acontece. De acordo com os autores

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (Bogdan, Biklen, 1999, p. 70).

Na etapa de realização de entrevistas com os sujeitos participantes (pais, professores, estudantes e funcionários) representados no Conselho Escolar, procurou-se identificar se o programa está de fato atingindo os objetivos almejados e atendendo as necessidades de cada grupo com reflexões acerca da execução da política, bem como sugestões de melhorias dela. Sobre essa etapa, Rodrigues ressalta que:

Uma entrevista aberta e aprofundada de qualidade é aquela que resulta em informações e reflexões novas, sequer imaginadas pelo pesquisador. A riqueza dessa modalidade de entrevista é que ela fornece ao pesquisador as categorias importantes para a análise a partir das ideias, informações, reflexões e interpretações tecidas pelos próprios sujeitos e não aquelas estabelecidas antecipadamente pelo pesquisador (Rodrigues, 2019, p. 189).

Por fim, a pretensão foi, a partir das escolhas de coleta de dados, analisar de forma profunda e crítica o PAE. No quadro abaixo, é apresentado um resumo metodológico da pesquisa.

Quadro 03 - Resumo metodológico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS
Investigar a contribuição do Programa de Autonomia Escolar (PAE) na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, na melhoria do ensino através da infraestrutura da escola e aquisição de materiais.	Levantamento bibliográfico e documental.
Refletir acerca da participação dos segmentos escolares na gestão financeira da unidade escolar para o fortalecimento da gestão democrática.	Entrevista

<p>Analisar os avanços na inclusão social do Programa de Autonomia Escolar (PAE) na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho.</p>	<p>Observação direta</p>
---	--------------------------

Fonte: Elaboração própria

3.5 Coleta dos dados

A coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu com a ida à EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, sendo solicitado ao gestor geral da instituição a autorização para realização do estudo através da carta de apresentação (Apêndice A). Foi explicado ao diretor da escola o objetivo da pesquisa e quais os procedimentos adotados durante o estudo de caso. A permissão foi concedida e assim iniciada a pesquisa na escola.

Após o contato com a instituição de ensino, foi iniciado o levantamento dos dados da escola disponibilizados para a realização da pesquisa e a observação direta. Para a realização das entrevistas ocorreu a aplicação do roteiro de entrevista (Apêndice B).

Na ação seguinte, foram transcritas todas as entrevistas, para análise de conteúdo e construção dos resultados da pesquisa.

3.6 Instrumento de coleta de dados

Para as entrevistas, através de roteiro específico, sete representantes do Conselho Escolar aceitaram participar. Foi solicitado e com o devido consentimento explicou-se como se realizaria todo o processo das entrevistas.

A caracterização dos entrevistados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas sendo solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Nas entrevistas foram solicitadas as seguintes informações sobre os entrevistados: nome, naturalidade, faixa etária, formação acadêmica, se exercia algum trabalho e o tempo de exercício na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, formação acadêmica e a função que ocupava no Conselho Escolar. Foi utilizado nomenclaturas, com os códigos C1 a C7 para identificar os participantes e assim resguardar a identificação dos mesmos.

Segue no Quadro 04, para uma melhor compreensão, o perfil dos entrevistados, onde são apresentados os dados representativos deles.

Quadro 04 – Perfil dos entrevistados

CÓDIGO	NATURAL	IDADE	FORMAÇÃO	TRABALHA NA ESCOLA	TEMPO DE EXERCÍCIO NA ESCOLA	FUNÇÃO NO CONSELHO ESCOLAR
C1	Tauá	41	Pedagogia	Sim	4 ANOS	Conselho fiscal
C2	Pentecoste	41	Ensino médio	Sim	4 ANOS	Conselho fiscal
C3	Fortaleza	52	Pedagogia e História	Sim	16 ANOS	Suplente do conselho fiscal
C4	Maracanaú	32	Ensino médio incompleto	Sim	7 ANOS	Vice-presidente
C5	Piauí	45	Ensino médio incompleto	Não	-	Conselho fiscal
C6	Fortaleza	53	Letras e Inglês	Sim	9 ANOS	Secretária
C7	Fortaleza	47	História	Sim	14 anos	Presidente

Fonte: Elaboração própria

3.7 Tratamento e análise dos dados

Para consolidação dos dados que emergiram a partir do estudo realizado, foi apresentado as categorias de análise, com um aprofundamento na análise documental e uma reflexão acerca da observação feita no decorrer da pesquisa e das entrevistas realizadas.

Por se tratar de uma avaliação em profundidade, para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo definida por Bardin (1977, p. 30). Segundo o autor cita que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis.

Bardin, ainda define como:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será

um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31).

Compreende-se assim que a análise de conteúdo oferece ao pesquisador um conjunto de técnicas adaptáveis ao objetivo da pesquisa para uma análise dos dados coletados, relacionando a interpretação obtida na comunicação ao objetivo proposto, sem, contudo, ser algo estático e determinado, proporcionando uma leitura mais significativa dos dados apresentados. Nesta perspectiva Franco relata que:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa e documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido (Franco, 2005, p. 13,).

A análise foi baseada em Bardin (1977), estabelecendo as seguintes etapas:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material e o tratamento dos dados;
- 3) A inferência e interpretação.

A primeira, a pré-análise é considerada a fase da organização. De acordo com Bardin destaca que:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 1977, p. 95).

Desta forma, envolveu a seleção do material a ser analisado, a seleção dos documentos oficiais como leis, decretos e resoluções que tratam do objeto da pesquisa para definição dos objetivos e interpretação dos mesmos. Deste modo enfatiza-se que:

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de instituições, de primeiros contatos com os materiais, mas ter por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas a elaboração de um plano de análise (Franco, 2005, p. 47).

A segunda etapa, trata da exploração do material e o tratamento dos dados, feita através da análise e classificação de textos e das entrevistas por meio de questões propostas em consonância com os objetivos propostos.

E na terceira fase, para Bardin (1977, p. 101) “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” por meio da interpretação. Denota, conforme a fala da autora, que os dados foram analisados de forma a se tornarem significativos

e válidos, com uma análise aprofundada de todo conteúdo bem como das entrevistas realizadas, considerando o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu.

Dessa forma foram construídas categorias de análise para a devida compreensão dos dados coletados durante as entrevistas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os resultados da pesquisa serão apresentados, tomando como referência os participantes do conselho escolar da EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, que representam todos os seguimentos escolares, de forma a analisar sobre pontos que correspondem ao objetivo geral desta pesquisa, que foi avaliar quais impactos o Programa de Autonomia Escolar (PAE) trouxe para as escolas de Maracanaú, tendo como referência a EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho.

Conforme, já afirmado neste trabalho, os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo e teve como foco da investigação a política de financiamento, Programa de autonomia Escolar (PAE), executada nas escolas municipais do município de Maracanaú.

Destaca-se que as informações coletadas ocorreram, presencialmente, na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, por observação *in loco* com os dados coletados, registrados e através da realização das entrevistas.

A partir das entrevistas foi separada as falas em três categorias, sendo as seguintes:

1. Categoria 1: Participação democrática na gestão financeira da escola;
2. Categoria 2: Concepção da política;
3. Categoria 3: Impactos na qualidade da educação

Na primeira categoria, foi apresentada a fala dos sujeitos acerca do conhecimento e da participação na gestão financeira da escola. Na segunda categoria, apresentou-se os discursos sobre o conhecimento referente a política estudada, a importância da política e os desafios e dificuldades percebidos. E na terceira categoria, buscou-se identificar na fala dos sujeitos a contribuição da política para a comunidade escolar, que mudanças foram possíveis através da política.

Na pesquisa, procurou-se averiguar como os entrevistados percebem a contribuição do Programa de Autonomia Escolar (PAE) e seus impactos na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira.

4.1 Análises das entrevistas

Conforme os dados obtidos com as entrevistas e observações, segue a análise com a fala dos entrevistados, de acordo com as categorias definidas, buscando contemplar o objetivo da pesquisa. É apresentado abaixo, o Quadro 5 com a síntese dos resultados obtidos nas entrevistas.

Quadro 05 – Síntese dos resultados das entrevistas

CATEGORIA	TÓPICOS ANALISADOS	RESULTADOS
Categoria 01: Participação democrática na gestão financeira da escola	Funcionamento da gestão financeira da escola	Consideram a organização adequada, sendo as reuniões do conselho importantes para o conhecimento do processo.
	Como são gastos os recursos financeiros da escola?	Manifestaram o conhecimento da divisão dos recursos entre custeio e capital para aquisição de produtos e realização de serviços e que os gastos são tratados nas reuniões do conselho escolar, conforme recursos disponíveis e as prioridades.
	Tem participação nos gastos dos recursos da escola	Os entrevistados se sentem participantes do processo de gastos dos recursos financeiros da escola principalmente por fazerem parte do conselho escolar.
	Se sente contemplado nas ações do Conselho Escolar?	Os entrevistados afirmam se sentirem contemplados nas ações do conselho escolar, pelo principal fator de poderem contribuir com suas opiniões, contribuindo assim para que tanto as demandas pedagógicas e administrativas sejam atendidas.

<p>Conhecimento da política</p> <p>Categoria 02: Concepção da política</p>		<p>Os participantes do estudo conhecem a política Programa de Autonomia Escolar (principalmente como uma política de suporte para manutenção da escola, sendo dessa forma um meio para um estabelecimento de uma boa rotina administrativa e pedagógica.</p>
	<p>Dificuldades e desafios da política</p>	<p>Não identificaram nenhuma dificuldade na execução da política na escola, relacionando muito mais a uma questão de aumento de recurso financeiro repassado para a unidade de ensino para que assim possa atender todas as demandas existentes ou que porventura possam surgir.</p>
<p>Categoria 03: Impactos na qualidade da educação</p>	<p>Mudanças provocadas pelo PAE na escola</p>	<p>Os participantes consideram que as mudanças provocadas pelo Programa de Autonomia Escolar (PAE) fortalecem as ações pedagógicas através dos materiais adquiridos e pela manutenção da estrutura física da escola, tendo a escola mais autonomia para direcionar os gastos e fortalecimento do conselho escolar através da participação efetiva dos seus membros.</p>

Melhoria para a comunidade escolar

Os participantes consideram que a comunidade escolar é beneficiada a partir do momento que os recursos pedagógicos contribuem para o aprendizado dos alunos, beneficiando todo o entorno, com o respeito da comunidade, a oferta de materiais e serviços para a boa prática pedagógica e a possibilidade de um atendimento a mais pessoas na prestação de serviço da instituição.

Fonte: Elaboração própria

4.1.1 Categoria 1: Participação democrática na gestão financeira da escola

Para o fortalecimento dessa ação democrática, a participação da população na tomada de decisões também implica, principalmente em uma escola, ter acesso e conhecimento ao funcionamento da gestão financeira, pedagógica e administrativa. Segue abaixo as falas dos participantes das entrevistas acerca da compreensão dos mesmos sobre o funcionamento dos recursos financeiros da escola, como são gastos esses recursos e se sentem-se participantes do processo de ações desenvolvidas no conselho escolar.

4.1.1.1 Funcionamento da gestão financeira da escola

O conselheiro C1 considera que existe na escola uma organização adequada para o funcionamento da gestão financeira da escola e que a participação nas reuniões do Conselho Escolar, que ocorrem mensalmente, ajuda nesse conhecimento do processo, destacando os processos de prestação de contas dos recursos gastos. O conselheiro relata que:

“Eu conheço como funciona, sei que ela é bem desafiadora, né? Porque a gente percebe, mesmo não estando acompanhando, de pertinho, mas quando a própria reunião mensal, quando a gente vai fazer aquela, como é que chama, né? A prestação de contas, a gente percebe que é um... Há uma certa organização, organização muito boa mesmo e nessa organização é lá que a gente percebe os desafios, né? É algo bem desafiador, mas é muito bem feito, né? Não é porque eu esteja aqui na sua frente não,

mas é uma das, das escolas em que eu julgo ser muito mais porque é mais clara. A gente tem mais acesso.”(C1, 2024)

O conselheiro C2 no seu entendimento, afirma que os recursos disponíveis na escola são gastos conforme deliberações do Conselho escolar. Assim é destacado em sua fala: “Eu entendo assim, a Escola recebe o recurso financeiro e trata os gastos com o Conselho da escola.”(C2, 2024).

O conselheiro C3 destaca na sua fala que a manutenção de pagamentos da escola advém dos diversos entes federativos. O entrevistado afirma que: “É, conheço. Funciona como... Na verdade, com pagamentos e recebimentos das verbas, que vem da prefeitura, do Estado, também dá do diâmetro federal.”(C3, 2024).

O conselheiro C4 contempla na sua fala ter conhecimento do funcionamento dos recursos financeiros nas reuniões do Conselho Escolar e o conselheiro C5 apenas afirma ter o conhecimento do funcionamento do processo. Observa-se em sua fala que: “Sim. Acompanho, é... Sempre vai reunir no Conselho. Acredito que sim, a partir do momento que tudo é repassado pelo Conselho. Todo o membro faz parte do financiamento, dos gastos” (C4, 2024). “Sim.” (C5, 2024).

O conselheiro C6 considera que o funcionamento adequado da gestão financeira da escola é essencial para a devida manutenção da rotina escolar, conforme relato: “Sim, é um suporte primordial que dá garantia à vida funcional de toda a nossa escola.” (C6, 2024).

O conselheiro C7 faz um relato do funcionamento dos recursos financeiros, dando destaque sobre os entes federativos, a política do Programa de Autonomia Escolar – PAE desenvolvida no município de Maracanaú e a participação do conselho escolar no processo de recebimento, execução e prestação de contas dos recursos. Assim destaca:

A gestão financeira tem algumas dimensões porque trabalha com os entes da federação. Existe uma realidade municipal, existe uma realidade estadual, existe uma realidade nacional. Então através de recursos que são oriundos dessas 3 esferas, aqui, do ponto de vista municipal, nós temos o PAE, que é o programa de autonomia escolar, da onde é delimitado a um conjunto de ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, onde a escola é responsável, pela execução desse serviço, pela prestação de conta, também desse serviço, e que certa forma é feita de forma coletiva, através do Conselho, que analisa, que identifica, que delimita, determina as prioridades, e que acompanha também a sua execução e a sua prestação de contas. (C7, 2024)

Portanto, nas falas dos sujeitos participantes das entrevistas, quando indagados acerca do conhecimento do funcionamento da gestão financeira da escola, todos afirmaram ter conhecimento de como é esse processo.

Dessa forma pode-se compreender que todos os participantes demonstram e afirmam ter conhecimento de como funciona o processo da gestão financeira da escola.

4.1.1.2 Como são gastos os recursos financeiros da escola

Quando questionados acerca de como são gastos os recursos financeiros da escola, o conselheiro C1 destacou as subdivisões dos recursos entre custeio e capital para aquisição de bens e produtos conforme a necessidade da escola. Conforme o conselheiro relata que:

Sei, sei sim. É muito fácil, a gente sabe por que as coisas são muito claras, né? Então o recurso ele vem pro capital, eles são gastos realmente onde precisa na cozinha, adquirindo os recursos de eletrodoméstico. Tudo o que a escola precisa, né? A questão do custeio na parte pedagógica, o conselho... O conselho não está deixando a desejar, então a gente, então quando esse dinheiro chega, né? O conselho já busca com os próprios professores através da sua representabilidade. Quais itens o professor acha que precisa para aquela sala? Quais itens pedagógicos, até transformar brinquedo em questões pedagógicas a gente faz e o conselho atende. Então, é um dinheiro que está sendo gasto, está sendo bem direcionado. A gente sabe onde esse dinheiro, esse recurso é gasto e a gente percebe que é algo muito, assim, minucioso. Não é gasto com qualquer coisa, né? É gasto no miolo aquilo que está precisando, porque o dinheiro é pouco, né? É pouco, né Socorro? (C1, 2024)

Os conselheiros C2 e C4 destacaram nas suas falas que os gastos são tratados nas reuniões dos conselhos escolares e tudo é devidamente registrado em ata:

Bem, todos os gastos são tratados pelo Conselho da escola.
Nas propostas vistas no Conselho, vence quem apresentar o preço mais baixo. (C2, 2024)

Sim, acompanho sempre nas reuniões do conselho
Sim, porque tudo é registrado em alta e é passado para a gente assinar mediante a leitura. (C4, 2024)

O conselheiro C3 fez referência aos processos de tomada de preços e de licitações, conforme a necessidade da escola, para os gastos estabelecidos. De acordo com as falas dos conselheiros destacam-se: “Alguns deles são através de licitações e de tomada de preços de acordo com a necessidade da escola” (C3, 2024).

Já o sujeito C5 fez referência aos gastos com monitores, reformas e manutenção do parque escolar. “Vendo o PAE, né? E é gasto com monitores, reformas, limpezas e muitos mais, muitas coisas mais” (C5, 2024).

Na fala do conselheiro C6 destacou a necessidade de planejamento que envolve toda estrutura financeira, correspondente aos gastos públicos para que a escola execute esses gastos conforme precise. Desta forma menciona-se no discurso que:

Dentro do possível, vejo como um departamento que trabalha sempre com planejamentos, que envolve contabilidade, contas a pagar, contas a receber, processo de licitação para todo e qualquer serviço que a Escola tenha que trazer algum serviço externo, que a Escola precise executar (C6, 2024).

Na fala do conselheiro C7 destacou a divisão recursos de custeio e capital para atender as demandas de material de expediente, limpeza, equipamentos, realização de serviços, sendo feito todo o processo de manuseio do recurso financeiro da escola através do conselho escolar, que com uma certa autonomia estabelece os gastos conforme os recursos disponíveis e as prioridades da escola. Ainda destacou outros programas tanto do Estado como da União, assim destaca em seu relato que:

Olha, nós temos algumas áreas de atuação nessa questão financeira. Em termos de despesas de custeio, onde nós temos a parte de manutenção de área, nós temos uma compra de materiais, do dia a dia de escritório, da rotina pedagógica, assim como também de produtos, para cozinha, para manutenções constantes e diárias, e temos também um capital, que aí já tem uma perspectiva de um produto mais duradouro, que no caso seria alguns equipamentos, ventiladores, freezers, TV, nós temos essas duas dimensões, a dimensão de custeio, e a dimensão de capital. E esse custo, esse manuseio, que é feito exatamente a partir do conselho. Então, esse recurso, ele chega até a escola, a conta da escola, que é uma conta única, mas ele tem algumas diretrizes, através de incisos que são destinados, material de limpeza, material de expediente, material pedagógico, assim como nós temos também a parte de capital, que é destinado para compra específica. Fora isso, nós temos a parte de serviços, que também é atrelada a essa mesma conta e tem essa mesma finalidade. Há uma certa autonomia para que a escola possa gerenciar esse recurso que chega, no entanto o conselho delimita dentro de uma escala de prioridade, aquilo que será realizado, o que será realizado, como será realizado, para que a gente possa otimizar o recurso que, de certa forma, tem sua limitação. Então, uma parte de serviços, de capinagem, parte elétrica, de hidráulica, de consertos, de aquisição, de algum produto, para estrutura, também vem, desse mesmo, dessa mesma origem, dessa mesma conta que é destinada para o programa de autonomia escolar.

É as fontes de recurso que nós temos, além do recurso municipal, trata, através do PAI, toda essa manutenção, nós temos os recursos que são destinados também dos outros entes, no caso do Estado, que normalmente são recursos destinados de cunho pedagógico, para ações pedagógicas de desenvolvimento ensino e aprendizagem. Então, normalmente são programas de alfabetização, são programas de formação, são programas de cunho pedagógico, que fortalecem o dia a dia da escola. E também temos os programas federais, em especial o PDE, que é o programa dinheiro direto na escola, que tem essa finalidade, tanto na questão da manutenção, através do custeio, e esse custeio, ele também pode ser custeado, material de limpeza, material de expediente. Alguns pequenos serviços também podem ser realizados, mas o forte mesmo, é basicamente isso, parte de manutenção, limpeza, e a parte pedagógica, assim como também a parte de capital, é o recurso mais significativo, que a escola tem do ponto de vista de capital, é onde tem um valor mais expressivo, para a aquisição de um computador, de uma TV, de um equipamento, que esteja ali destinado ao aluno. Então, são recursos complementares, a receita da escola, além do município, são esses outros vinculados ao Estado ou à União. (C7, 2024)

4.1.1.3 Tem participação nos gastos dos recursos da escola

Na análise a seguir foram todos os participantes indagados se os mesmos têm participação nos gastos dos recursos da escola.

Na sua fala, o conselheiro C1 explicita que se sente parte dos gastos da escola a partir do momento que pode identificar as demandas na escola, suas prioridades, com uma ação interna que envolve os demais servidores da escola, que colocam suas necessidades para serem sanadas, conforme o objetivo da aquisição a ser feita. O conselheiro expõe:

Eu sinto que eu faço parte, quando eu estou com as professoras, fazendo tipo uma pesquisa de campo dentro da própria escola. O que está precisando, observando a parte pedagógica do aluno? O qual seria o jogo, qual seria o brinquedo que ajudaria na alfabetização? Que é o que é mais da minha parte, né? Da questão da pedagogia dos níveis menores. E eu me sinto parte quando eu faço parte dessa pesquisa interna. Em que os professores me entregam, às vezes até solicita, eu me sinto parte aí. (C1, 2024)

Nas falas de todos os demais participantes da entrevista (C2, C3, C4, C5, C6 e C7), foi destacado que sentem parte dos gastos dos recursos financeiros realizados na escola por fazerem parte do Conselho Escolar e assim poderem fazer parte da tomada de decisões. Destacam-se nas falas:

Sim, porque eu faço parte da decisão do conselho (C2, 2024).

Indiretamente sim, porque às vezes a gente vai recebendo e também vai comprando algumas coisas para contribuir nesses gastos. E também que eu faço parte do Conselho, que a gente acaba tendo... Participando das decisões da escola (C3, 2024).

Acredito que sim, a partir do momento que tudo é repassado pelo Conselho. Todo o membro faz parte do financiamento, dos gastos (C4, 2024).

Sim. Participar das reuniões das decisões do colégio, o que está acontecendo (C5, 2024).

Assim, eu digo que indiretamente sim, pois todos os gastos que venham a ser realizados, dentro da Escola, passa pelo Conselho como eu faço parte, eu entre como participante, no momento de concordar com a realização desses gastos. Por isso que eu acho que indiretamente sim (C6, 2024).

Ainda na fala do conselheiro C7, que destaca a importância do conselho escolar nos gastos dos recursos financeiros realizados na escola, enfatiza que o recurso chega à escola já vinculado a uma ação específica para ser executado. De acordo com relato do conselheiro:

Sim, todos nós que fazemos parte do conselho, nós temos as etapas a cumprir desde a chegada do recurso, que é socializado com todos os membros, que compõem conselho escolar, então se o recurso chega, é destinado a escola. Esse recurso, ele é compartilhado na reunião com todos, a chegada desse recurso, o valor desse recurso, e a qual se destina, qual objetivo desse recurso. Que normalmente os programas, eles já estão vinculados, a questão orçamentária, ou seja, o recurso ele já chega na escola com uma finalidade para ser executado. E a partir dessa informação, o conselho, registra essa chegada, assim como também começa a pensar já na sua aplicação. Então todos os membros do conselho, ele toma o conhecimento da chegada e do que será feito com esses recursos (C7, 2024).

Para Furtado (p. 25, 2005) “A participação na vida política deve ser resgatada através de instituições democráticas”. Conforme as falas dos entrevistados compreendem-se a importância de um órgão colegiado como o conselho escolar, que possibilita a participação de todos os segmentos escolares, tirando da gestão geral a ação centralizadora da tomada de decisões e conforme autonomia do órgão, definir com todos a prioridade dos gastos. Furtado (2005) expressa na citação que:

A democracia delegativa, tipicamente das sociedades capitalistas, trabalha para a manutenção das propriedades e preza a ordem estabelecida através do Estado, que nesse contexto representa a classe burguesa. A democracia direta busca basicamente o acesso de toda a população ao poder de decidir, participar ativamente dos processos de tomadas de decisão, uma vez que eles interferem diretamente em suas vidas (Furtado, 2005, p. 24).

Pressupõe-se que uma sociedade seja democrática, quando possibilita que as organizações civis participem da tomada de decisões que influenciam diretamente na estrutura social e econômica vigente.

4.1.1.4 Se sente contemplado nas ações do conselho escolar

Quando indagados acerca da participação no conselho escolar, seus sentimentos, se sentem contemplados nas ações pensadas e desenvolvidas no conselho escolar, todos os participantes (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7) afirmam sentirem-se contemplados, pelo principal fator de poderem contribuir com suas opiniões, contribuindo assim para que tanto as demandas pedagógicas e administrativas sejam atendidas.

O conselheiro C1 destacou as ações pedagógicas e o benefício dessas ações pensadas e executadas servem para todos. Destacam os conselheiros:

Sim, eu me sinto sempre que eu faço parte. Eu sou muito “metida”, você sabe. As vezes eu levo propostas, levei propostas de compras, inclusive levei até o material pra convencer os conselheiros. Eu sou beneficiada nesse caso enquanto professora, porque esse material pedagógico que ele é comprado voltado para aquela demanda, beneficia sim a minha turma, beneficia o aprendizado que foi o caso das “losinhas”, dos jogos do alfabeto de degraus, o pessoal do contraturno usando, pessoal do reforço usando. Eu uso com as crianças autistas e assim vai, todo mundo é beneficiado (C1, 2024).

Sim (C2, 2024).

Sim, sim. Me sinto contemplado até porque eu tenho condição de opinar sobre isso aí, sobre todas as decisões da escola e do Conselho (C3, 2024).

Sim, porque além de membro, eu sou funcionário da escola então na escola sempre tem material de serviços, no dia a dia, de limpeza, essas coisas. Então me sinto contemplado sim (C4, 2024).

Sim. Sinto (C5, 2024).

Assim, eu digo que indiretamente sim, pois todos os gastos que venham a ser realizados, dentro da Escola, passa pelo Conselho como eu faço parte, eu entre como participante, no momento de concordar com a realização desses gastos. Por isso que eu acho que indiretamente sim. Sim, sempre estou sempre à vontade para dar minha opinião, seja ela positivo ou negativa e sempre sou bem envolvida (C6, 2024).

O conselheiro C7 destacou a importância do conselho escolar, que diante de diferentes ideias e opiniões todos primam pelo melhor para o aluno, para a educação. Assim menciona:

Eu vejo assim uma política muito positiva, certo que fazer a educação, é a gente sempre resolvia alguns desafios e já pensar em outros, mas eu vejo assim realmente com um olhar muito positivo, porque quando você tem um espaço para compartilhar ideias e aí nós precisamos se trabalhar para isso, nós precisamos realmente estar serenos para que a gente possa realmente entender que o ponto de vista, a ideia ou o contraditório, ele é importante e faz parte do processo, o conselho ele assume esse papel de ser esse colegiado, de pessoas que pensam diferente, pessoas que agiriam de uma forma diferente, mas ao mesmo tempo que são compartilhados, que são a ali, envolvidas com propósito maior, que é fazer a política pedagógica da escola caminhar e caminhar para o bem do nosso aluno. Isso aqui é o mais importante (C7, 2024).

Com a coleta de dados obtidas através do estudo realizado, observou-se na estruturação da categoria 1, que todos os participantes do conselho escolar se sentem satisfeitos nas ações desenvolvidas na escola no que se refere ao funcionamento e rotina de gastos dos recursos recebidos, tendo todos uma percepção de uma boa administração e uma ativa atuação do conselho escolar nas tomadas de decisões.

Fica a reflexão acerca da autonomia do conselho escolar e conseqüentemente dos seus representantes, para que a tomada de decisões esteja além das já pré-estabelecidas, como somente uma escolha a se fazer. Na concepção de Furtado (2005):

É neste contexto que a gestão educacional se configura como questão central nas atuais reformas da educação, e o que mais estará em foco é a Gestão da Qualidade Total. Este tipo de gestão transmite uma pseudo-ideia de liberdade, participação e, conseqüentemente, de democracia, e os clientes terão liberdade, mediante as opções do mercado, de escolher as suas escolas, e suas necessidades e desejos deverão ser sanados como consumidores. Torna-se necessário, portanto, analisar as propostas atuais para a reforma da Gestão Educacional, principalmente as sugeridas pelos organismos internacionais e julgadas democráticas (Furtado, 2005, p. 34).

4.1.2 Categoria 2: Concepção da política

A política pública de financiamento da educação de Maracanaú, o Programa de Autonomia Escolar (PAE) é desenvolvida em todas as escolas do município. É uma política que conforme foi se desenvolvendo ao longo dos anos, atende atualmente quase toda demanda de

serviços a serem realizados nas escolas, pagamentos de pessoal e contas como água, luz e internet, também utilizado para compra de materiais, entre outras ações.

4.1.2.1 Conhecimento da política

Conforme exposto, foi solicitado aos entrevistados que manifestassem seu conhecimento acerca do Programa de Autonomia Escolar (PAE), de forma a se conseguir ter uma percepção dos mesmos sobre a política em questão.

O conselheiro C1 afirmou que não conhece na íntegra a política, mas considera uma política interna que contempla muito a ação pedagógica, focando na educação infantil, que é sua área de atuação. Considera ainda que os gestores municipais acertaram em criar a política, que é um diferencial em relação aos outros municípios que conhece. Desta forma relata que:

Eu não conheço a fundo, porque eu nunca peguei os documentos para ir ler. Mas foi algo que eu achei muito interessante, eu posso me esticar? Eu achei muito interessante porque eu venho de outros municípios. Quando eu cheguei aqui, porque esse PAE, esse programa, é de Maracanaú, né? É uma política interna que é voltada para aquela dificuldade da escola. Na educação infantil, se tinha uma certa dificuldade de materiais. Mas o PAE, ele ainda está?... Porque teve uma época que tirou, não foi? Pois o meu elogio maior nessa parte, é por atender algo que é tão crucial que a educação infantil. Então o PAE, por ser uma política interna do município, eu acredito que os gestores, eles acertaram. Porque a educação infantil, embora ela seja, esteja sendo visada agora, ela foi negligenciada ao longo da história da educação. Então o PAE, eu considero uma linha muito importante dentro do município. Eu não conheço a fundo, mas eu sei que a escola ganha muito com o PAE (C1, 2024).

O conselheiro C2 informou que, conforme seu conhecimento da política, serve para manutenção da escola, com foco no pagamento de contas e funcionários contratados. O conselheiro menciona que: “O PAE é o programa de recursos onde se é pago, a água, luz, funcionários, contratados pelo conselho” (C2, 2024).

Sobre o conhecimento da política, o conselheiro C3 destacou a manutenção da escola através de aquisição de materiais e realização de serviços. Afirmando que: “Serve tanto para as melhorias aqui na escola, como equipamentos, algumas obras, também com compras de mercadorias, entre limpeza, alguns itens de merenda. E, enfim, diversas áreas que a gente pode colocar” (C3, 2024).

O conselheiro C4 também destacou que conhece o PAE como sendo uma política que permite a manutenção da escola, através de compra de materiais e pagamento de pessoal, o que permite um suporte adequado para a rotina escolar. Desta forma o conselheiro destaca: “O PAE é um programa que ajuda muito a escola na questão de recursos, pagamento do pessoal que faz os serviços, compra de materiais, para os professores trabalharem, com todo suporte

adequado. E no mais é isso, a compra é diária” (C4, 2024).

O conselheiro C5, diz que conforme seu conhecimento, o PAE é uma espécie de poupança para atender as demandas da escola, tendo assim a escola a autonomia de decidir onde e como gastar, de acordo com o limite de recursos disponíveis. Sendo assim ele relata:

Ele é muito bom, porque ele é um fundo de uma poupança que quando a escola necessita de alguma forma, algum gasto, ela tem autonomia de fazer dentro do limite, porque também tem um fundo que vou lá, e tiro o que precisa. Então, eu vejo que pelo pouco tempo, conheço, mas ou menos assim (C5, 2024).

Na sua fala, o conselheiro C6, diz que compreende o PAE como uma política necessária para uma boa rotina funcional da escola, que embora não conheça profundamente, está em constante aprendizado sobre a política dentro da escola, considerando ainda a política como um planejamento que contempla as ações administrativas e pedagógicas, o que favorece ações democráticas para o bom funcionamento da escola. Assim menciona o conselheiro:

Digo não tão profundamente, mas eu venho conhecendo a cada dia aqui dentro da Escola. Funciona, eu acho assim que funcionam como planejamento consolidado pela equipe pedagógica, administrativa e financeira, né? União, viabilizando assim uma boa convivência democrática no funcionamento da Escola. Sim, é um suporte primordial que dá garantia a vida funcional de toda a nossa escola (C6, 2024).

Na sua fala, o conselheiro C7, diz que compreende o PAE como uma política que possibilita à escola ter a opção de escolha, visto a limitação dos recursos, podendo priorizar o mais urgente, tendo a escola essa autonomia para aplicação dos recursos. Considera que com o PAE foi fortalecida a participação dos segmentos escolares nas tomadas de decisões promovendo uma melhor aplicação dos recursos, favorecendo a rotina da escola e de todo o município. O conselheiro dá importância e relata que:

O PAE, que é o programa de autonomia escolar, ele veio com o objetivo de oportunizar as escolas, a verificar aquilo que é mais urgente, dando oportunidade de escolha, inclusive na sua execução. Ou seja, então, é a autonomia que permite você delimitar as prioridades dentro do contexto, da aplicação daquele recurso, tendo em vista que são recursos limitados. Então, a partir dali você consegue ter essa autonomia. É importante, porque as pessoas passam a fundamentar aquilo que é prioridade. Então, no diálogo, no debate dos encontros e das reuniões, ali se chega um determinado consenso, naquilo que é mais importante para a rotina escolar. Garantindo aí uma maior efetividade do recurso que é destinado a escola. Então, o PAE, ele teve realmente esse papel de levar as pessoas a dialogarem mais para que ele possa ter o melhor resultado. E a sua aplicação, conseqüentemente, ele traz também um conjunto de outras responsabilidades, na medida que esses recursos sendo dialogados, eles são otimizados. E claro, eles têm um resultado maior, porque, quando se pensa de forma coletiva, você aplica o valor correto no local mais indicado, conseqüentemente, o resultado custo-benefício para o município e para a escola que tem esse papel pedagógico, ele com certeza será mais vantajoso (C7, 2024).

4.1.2.2 Dificuldade e desafios da política

Ao ser indagado acerca das dificuldades e desafios que o conselheiro C1 identifica na política, foi destacado na sua fala a questão financeira, uma vez que considera pouco recurso para toda demanda existente na escola. Deste modo diz:

Eu nem vou afundar, aprofundar a questão da dificuldade, porque a dificuldade é que a gente vai pelo contingente financeiro. Se fosse um pouco mais, eu sei que é pouco, eu sei que o município já traz essa política que ela é diferenciada em relação a outros municípios, mas se fosse algo a mais também, tivesse um pouco mais para suprir mais, as questões pedagógicas da própria escola que tem, a educação infantil, eu posso citar exemplos? A educação infantil é uma parte da educação muito importante para os anos que vem depois. E o faz de conta que geralmente as escolas não valorizam, o faz de conta, ele é crucial na hora de aprender a ler, porque o ato de aprender a ler, Socorro, ele não é algo natural do ser humano, ele foi criado, foi inventado, é um faz de conta. E o faz de conta na educação infantil ele ensina a criança a brincar de coisas a inventar no seu cérebro, criar o símbolo, o simbolismo. – Evilênia por que que você tá falando isso? O que tem a ver com o PAE? Porque poderia se tivesse mais verba, as escolas de Educação Infantil poderiam ter seu “canto” do faz de contas, com; roupas, as roupas dos clássicos, que são caras, são tecidos caros. Livros, que você sabe que embora que o Estado dê, embora venha do Governo Federal, mas são livros que não são muito atrativos para as crianças, como aqueles que a gente compra, aqueles que compramos para nós. A questão de jogos mais bem elaborados, jogos Montessorianos que o dinheiro do PAE não vai dar conta de comprar, por ser caro, por ser uma escola pública a gente não vai poder pegar dinheiro do PAI que é pouco, você tem que focar naquilo que é emergencial. Eu inclusive brinco... É o que tá na mesa de cirurgia. Mas se tivesse um pouco mais de dinheiro, acho que a dificuldade é aí, é a questão da quantidade mesmo (C1, 2024).

Os conselheiros C2, C3 e C5 não destacaram nenhuma dificuldade ou desafio relacionado a política em estudo, como se se observa nas falas:

Não (C2, 2024).

Não, não identifico assim. De cara não consigo identificar. Aliás, pode ver nas prestações de conta. A gente tem sempre um assim digamos assim: uma discrepância mas logo, logo é resolvida (C3, 2024).

Não (C5, 2024)

O conselheiro C4 considera que a dificuldade esteja relacionada à possibilidade da escola aumentar os recursos financeiros para atender a demanda, porém afirma desconhecer se é possível essa ação. “Dificuldade não, agora... Não sei como é que a verba vem pra escola administrar, mas, no entanto, se a escola precisar o recurso pode aumentar” (C4, 2024).

O conselheiro C6 não considera que exista nenhuma dificuldade por considerar que a escola dispõe de uma rotina administrativa equilibrada, porém considera que na ausência de uma boa condução administrativa, pode ser gerada a partir daí problemas e prejuízos financeiros. Desta forma o conselheiro menciona que:

Assim, aqui na Escola, eu não vejo essa dificuldade porque eu vejo essa parte administrativa como um todo financeiro muito organizado, mas, assim, pensando em uma escola, que não tenha essa vivência administrativa financeira, equilibrada, com certeza irá resultar em grandes problemas e prejuízos, pra essa Escola. Mas na nossa eu não vejo, não, vejo bem-organizado essa parte (C6, 2024).

O conselheiro C7 considera que o universo de ações que a escola precisa executar são inúmeras, e conforme se avança na oferta de um serviço de qualidade maiores são as demandas que vão surgindo com uma necessidade maior de recursos financeiros para supri-las. Nesta perspectiva destaca em seu discurso:

Os desafios ainda são grandes, porque a demanda, ela tende a aumentar na medida que você desenvolve as ações cotidianas de áreas e na medida que você quer dar qualidade maior e melhor ao serviço prestado. Então tudo isso gera despesas. Isso nós precisamos realmente assim avançar de forma que o PAE ele possa realmente ser mais amplo para que a gente possa obter mais condições e até para dar conta mesmo da demanda que está posta sobre a sua responsabilidade. Veja que todos os serviços de pagamento de contas rotineiras de água, luz, telefone, uma série de outras questões que são mensais além de manutenção de prédio, além de infraestrutura, além de ações pedagógicas, ações administrativas. Então realmente assim há uma demanda muito grande e isso é um desafio. Porque muitas vezes, como você não tem como suprir tudo, você vai pelas prioridades e as prioridades acabam sendo realmente um pouco limitada aquilo que realmente a estrutura precisa para avançar cada vez mais e melhor (C7, 2024).

Com os dados coletados, verificou-se que os participantes do estudo conhecem a política Programa de Autonomia Escolar (PAE), principalmente, como uma política de suporte para manutenção da escola, sendo dessa forma um meio para um estabelecimento de uma boa rotina administrativa e pedagógica. Não identificaram nenhuma dificuldade na execução da política na escola, relacionando muito mais a uma questão de aumento de recurso financeiro repassado para a unidade de ensino, para que assim possa atender todas as demandas existentes ou que porventura possam surgir.

4.1.3 Categoria 3: Impactos na qualidade da educação

4.1.3.1 Mudanças provocadas pelo PAE na escola

Na categoria 3, buscou-se identificar os impactos diretos da política em estudo no ensino. O conselheiro C1 considera que o PAE é um diferencial no município, que fortalece o pedagógico através dos materiais adquiridos, assim destaca:

O que mudou, eu vou falar, que mudou baseado na experiência em outros municípios. Até porque quando eu cheguei o PAE já existia. Então assim, se eu for comparar as

escolas de municípios diferentes, porque é algo a mais. Então o município de Maracanaú, não estou defendendo política, mas é aquilo que a gente tem que dizer. O município de Maracanaú traz esse diferencial, porque a escola passa a ter algo a mais. Aquilo que outras não têm. É algo a mais para o próprio pedagógico. Então assim, esses jogos que a gente comprou aqui, é um dinheiro que se for vindo do federal não tem. Aquele dinheiro a mais para ajudar no pedagógico. Eu estou focando no pedagógico, porque é onde a gente tem mais visão (C1, 2024).

O conselheiro C2 considera que o PAE proporciona algo positivo, uma vez que não faltam produtos e materiais pedagógicos para as ações serem executadas. Assim afirma que: Pronto. O que eu percebo, a melhoria da Escola foi positivo, em termos de reforma, a Escola é boa, não falta produtos, material pedagógico. Em termo de reforma, quando sempre precisa a Escola, está fazendo, porque ela vai pro programa do PAI (C2, 2024).

O conselheiro C3 relaciona as mudanças provocadas pelo PAE principalmente na estrutura da escola e relata que: “Muita coisa. Principalmente na estrutura da escola, que era o PAI, ele influencia bastante na estrutura da escola, tanto também na logística, vamos dizer assim, dos equipamentos de merenda, enfim, diversas áreas também” (C3, 2024).

O conselheiro C4 considera que com o PAE a escola adquiriu mais autonomia para direcionar os gastos necessários. “Eu acho que a escola teve mais autonomia, para direcionar os gastos.” (C4, 2024).

O conselheiro C5 considera que com o PAE melhorou tanto a estrutura física da escola como o ensino, deste modo diz: “mudou muito coisa e para melhor. É, no ensino, a estrutura, a organização, mudou muito, muito, muito.” (C5, 2024).

E o conselheiro C6 considera que a escola adquiriu com o PAE mais liberdade para realizar pagamentos e administrar suas contas e direcionar seus gastos, assim enfatiza que:

Eu acho que o que mudou foi a liberdade da Escola arcar com os pagamentos, né? De suas contas, facilitar a administração dessas contas, a executar a manutenção, projetos e outras finalidades importantes. A Escola passou a ter esse poder para executar, que antes, muitas coisas não eram executadas pela Escola, tinha que vir tudo com a autorização já da secretaria e com PAE a Escola passou a ter esse poder” (C6, 2024).

O conselheiro C7 considera que o Conselho Escolar foi fortalecido à medida que seus membros, que representam todos os segmentos da comunidade escolar, participam das decisões do conselho como de todo processo de execução dos recursos até a prestação de contas. Contudo em seu ponto de vista diz:

Eu acredito que tenha sido essa participação. Eu acho que o PAE, ele deu ao conselho escolar, que é um segmento amplo, que é um conjunto, na verdade, é um conjunto de segmentos, já que representa aí os pais, os alunos, os professores, os funcionários, a comunidade e a gestão. Ele fortalece essa ação do conselho, na medida em que ele permite que o conselho administre essa chegada do recurso, administre a aplicação desse recurso, mas também ele é muito coerente quando ele cobra do conselho o acompanhamento na prestação de contas. O conselho também, ele tem esse papel de acompanhar a prestação de contas, ver se realmente aquilo que foi destinado, foi

aplicado e bem aplicado em benefícios de todos das escolas. Todos os segmentos estão representados com o conselho, e isso garante um sucesso maior das ações (C7, 2024).

4.1.3.2 Melhorias para a comunidade escolar

Quando questionados da influência do Programa de Autonomia Escolar (PAE) para melhoria para a comunidade escolar, o conselheiro C1 destacou que a comunidade escolar é beneficiada a partir do momento que os recursos pedagógicos contribuem para o aprendizado dos alunos, beneficiando todo o entorno. Nesta fala se menciona que:

Claro que é, e eu posso citar o período que eu entrei na escola. Quando eu entrei com a educação infantil, em 2020, que foi o ano da pandemia. A escola não tinha educação infantil, então a escola não tinha o programa, não foi assim? Então a gente já tinha aquele peso, já sentia, não tinha os brinquedos, não tinha um olhar financeiro, vamos dizer assim. – Ah, era por que a Socorro e o Moacir não queria? Não, era porque não tinha. Então a gente fez naquele período o que foi possível, então houve essa melhoria, houve a pandemia, passamos dois anos em casa. Mas quando eu faço esse paralelo, essa comparação de quando a gente entrou, com a educação infantil que não tinha o programa e agora, hoje, que não tinha aquela verba especificada pra ajudar aquele contingente. E hoje a gente olha os jogos que a gente tem, os brinquedos que os meninos têm... - Evilênia, é muito? Não. Mas é suficiente pra iniciar um bom trabalho pedagógico. Onde é que a comunidade é beneficiada? Quando o aluno, quando meu filho é beneficiado, é beneficiada não somente a comunidade interna, mas todo o entorno (C1, 2024).

O conselheiro C2 analisa que a comunidade tem uma fala positiva a respeito da escola, por ser limpa e bem-organizada, assim salienta: “Porque melhorou muito, muito assim, um ambiente, a escola organizada, a comunidade fala super bem da escola, por ser limpa.” (C2, 2024).

Os conselheiros C3 e C4 relacionam a melhoria para a comunidade escolar pela disponibilidade de materiais pedagógicos e de expediente para a manutenção da rotina escolar. Destacando em seus discursos que:

“Sim, houveram sim. Tanto é na facilidade que eles têm de material pedagógico e de expediente.” (C3, 2024).

“Sim, sim, porque não está faltando material. Mediante o PAE, tem a compra de produto para que a rotina escolar vá seguindo corretamente. E é isso.” (C4, 2024).

O conselheiro C5 analisa que a comunidade tem procurado muito mais a escola para matricular seus filhos, relacionando as ações executadas através do PAE para melhoria da escola e conseqüentemente trazendo o reconhecimento e confiança da comunidade, observa que:

É... Ficou... Como a escola mudou, então ficou muito mais procurada. Hoje é na fila para poder entrar, porque não tem. A escola não dá o suporte, porque também não tem, é um limite. E é muito procurada, muito falada. Eu vejo muita gente pedir que quer colocar aqui. Então, eu vejo que o PAE foi só melhorando. E aí, com isso, melhora

tudo. Bairro melhora, tudo se desenvolve para melhorar em todos os sentidos (C5, 2024).

O conselheiro C6 analisa que com o PAE a comunidade escolar passou a fazer parte das decisões fortalecendo a parceria de toda comunidade escolar e cita em sua fala que:

Sim, com o PAE a comunidade escolar passou a fazer parte das decisões do Conselho Escolar, trazendo para a comunidade parceria, contribuições para a comunidade em geral. Tanto foi bom para a escola em si como para a comunidade que essa escola pertence (C6, 2024).

O conselheiro C7 analisa que com os benefícios na estrutura física da escola realizados através do PAE, inclusive com ampliação dos números de salas de aulas, a comunidade escolar é beneficiada. Logo é importante que:

Sim. Inclusive isso é perceptível na rotina da escola, na limpeza da escola, na estruturação da escola. Tivemos oportunidade, particularmente aqui na escola César Filho de avançar nessa questão física da escola, ampliando o número de salas de aula, ampliando o número turmas e tudo isso graças a uma política desenvolvida pelo programa de autonomia escolar (C7, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada que, objetivou avaliar os impactos da política de financiamento, do Programa de Autonomia Escolar – PAE que tem nas escolas de Maracanaú, baseou-se num estudo de caso que foi realizado na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, traçando a trajetória da pesquisa, na perspectiva de uma avaliação em profundidade. o trabalho teve como objetivos específicos definidos em: investigar a contribuição do PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, na melhoria do ensino através da infraestrutura da escola e de aquisição de materiais; refletir acerca da participação dos segmentos escolares na gestão financeira da unidade escolar fortalecendo a gestão democrática; e analisar os avanços na inclusão social do PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, percebeu-se, através da pesquisa bibliográfica, observação direta e pelas entrevistas, que a política estudada, por ser uma política de suporte às ações educacionais, sejam elas, administrativas ou pedagógicas, tem como objetivo principal a melhoria do ensino do município de Maracanaú, sendo considerada pela comunidade escolar uma importante ação do município para que as ações planejadas sejam efetivas dentro da escola. Porém, foi identificado que é necessária uma evolução na política com relação ao contingente financeiro repassado para as unidades de ensino, de forma a atender todas as demandas que surgem, visto que são constantes essas demandas, principalmente quando o trabalho desenvolvido em prol de um ensino de qualidade se torna mais intenso e direcionado a mais pessoas da comunidade na qual a escola está inserida.

Com relação ao segundo objetivo específico foi percebido que a comunidade escolar, representada no Conselho Escolar, se sente participante das tomadas de decisões inerentes a rotina da escola, com uma participação ativa no processo de execução da política do Programa de Autonomia Escolar – PAE, mostrando-se conhecedores de como funciona a política e quais suas finalidades. No entanto, foi enfatizado, principalmente nas entrevistas, o aspecto das delimitações já postas acerca do direcionamento dos recursos financeiros, o que se evidencia que, em se tratando do aspecto democrático, com foco na descentralização financeira e no fortalecimento da autonomia escolar, as ações dentro dos órgãos legalmente instituídos para efetivação da democracia na sociedade brasileira, ainda precisam ser mais fortalecidos na sua autonomia e na tomada de decisões.

No que tange ao terceiro objetivo, diante da pesquisa realizada, se constatou que através das ações possibilitadas de serem efetivadas através do PAE, a escola tem conseguido

e elevar a qualidade do serviço prestado, de forma que essas ações têm contribuído diretamente para a comunidade escolar esteja mais ativa e participante da rotina na instituição de ensino, deixando-a satisfeita com a unidade de ensino e o trabalho nela ministrado.

Com base na política estudada constatou-se que o fortalecimento das ações democráticas através do funcionamento efetivo dos Conselhos Escolares, com uma maior autonomia para tomada de decisões dos seus representantes e a descentralização financeira, tem possibilitado uma melhoria crescente e um fortalecimento constante do Programa de Autonomia Escolar – PAE, visto a atender de imediato as reais necessidades e aquelas mais urgentes da população para a qual a política se destina, com base no contexto na qual ela está inserida e das mudanças inerentes ao processo.

Observou-se que o Programa de Autonomia Escolar – PAE, foi se fortalecendo como política pública nas escolas municipais do município de Maracanaú. No decorrer da pesquisa, constatou-se, pela coleta de dados, que praticamente todas as ações de manutenção da escola, como aquisição de materiais e equipamentos e realizações de serviços diversos são financiados pelo programa. As leis, referente a política aqui objeto de estudo, foram se modificando ao longo dos anos, conforme se ampliava as ações que poderiam ser efetivadas através do PAE.

Dessa forma é possível concluir, diante do contexto apresentado, que a política estudada tem atingido seu maior objetivo que é o de dar suporte, através do repasse financeiro, para atender as necessidades que surgem nas instituições de ensino, influenciando diretamente nas condições pedagógicas, para que estas ocorram nas melhores condições e com isso se alcançar na melhoria da qualidade do ensino do município de Maracanaú.

Conforme dados coletados no estudo, leva-se em consideração a reflexão sobre como uma política pública, aqui com referência mais especificamente ao PAE, pode contribuir e influenciar na vida das pessoas que usufruem dos resultados da efetivação dessa política, podendo promover, através dela, uma mudança social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO MORAIS, Renant. A escola de primeiras letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 2, 2017.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: À Procura de Novos Significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BACELAR, Tânia. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos...[*et al.*]. (Organizadores). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAHIA. **Lei nº 1.846**, de 14 de agosto de 1925. 1.846. Disponível em: <https://modosdefazer.org/wp-content/uploads/2020/07/lei-n.c2ba-1.846-de-14-de-agosto-de-1925.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo Lisboa**: Edições 70, 1977.

BARROS, Fabiana Pereira; MOREIRA Jani Alves da Silva. As políticas para o financiamento da educação básica pública no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Percursos - NEMO** Maringá, v. 4, n. 2, p. 193- 207, 2012 ISSN: 2177- 3300.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, dez/1999.

BRASIL. **Constituição (1823)**. Lex: Assembleia Constituinte do Império do Brazil, de 17 de abril de 1823. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/anais_imperio/1823/1823%20livro%201.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Lex: Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 981**. Lex: Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal., de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 328**. Lex: Prevê instituição do ensino técnico profissional, do ensino primário e do ensino normal.. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 23 jan. 1928.

BRASIL. **Decreto nº 5.452**. Lex: Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1->

pe.html#:~:text=Fica%20aprovada%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das,em%20tudo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional..pdf. Acesso em: 23 jan. 1928.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da

Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de Novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BUENO, Paulo Henrique de Carvalho. **O Conceito de Território e Políticas Públicas: algumas reflexões**, 2009.

COSTA, Valeriano. Conferência. Idéias – **Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum.** UNICAMP, v.6, n.2, p.135-166, jul/dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e **Perspectivas. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1998 - 2015). Texto para Discussão. **Instituto de Economia UNICAMP**. Campinas: junho 2017.

FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBPAE** - v. 30, n. 2, p. 251-268, mai./ago. 2014.

FRANÇA, Magna. Política educacional de descentralização financeira: as diretrizes governamentais do período de 1990 a 2001. **Gest. Ação, Salvador**, v.7, n.2, p.143-158, mai./ago.2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FURTADO, Érica Luisa Matos. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. UNESP –Marília. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUSSI, Alcides Fernando. **Revista AVAL**, julho/dezembro, vol.2, nº 16, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 11-29, jul./dez. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.096**, de 19 de maio de 2006. Cria o Programa de Autonomia Escolar - PAE, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/export?>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.205**, de 04 de maio de 2007. Altera a lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006, que dispõe sobre o programa de autonomia escolar - PAE. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/export?>. Acesso em: 10 out. 2023

MARACANAÚ. **Lei nº 1.266**, de 05 de dezembro de 2007a. Acrescenta o § 4o ao art. 6o da lei nº. 1.096, de 19 de maio de 2006, alterada pela lei nº 1.205, de 04 de maio de 2007, que dispõe sobre o programa de autonomia escolar - PAE. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/export?>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.502**, de 17 de dezembro de 2010. Cria o programa de autonomia escolar infantil, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/export?>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.539**. 2010a. Autoriza a transferência de recursos financeiros aos conselhos escolares das escolas municipais para a promoção da acessibilidade em suas instalações, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/export?>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. **Lei nº 2.216**, de 12 de agosto de 2014. Modifica o programa de autonomia escolar - PAE, instituído pela Lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/3420>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. **Lei nº 2.446**, de 03 de dezembro de 2015. Modifica o programa de autonomia escolar - PAE, instituído pela Lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/3420>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.096**, de 19 de maio de 2016. Cria o Programa de Autonomia Escolar - PAE, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/export?>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 2.447**, de 03 de dezembro de 2015a. Autoriza ao chefe do poder executivo a promover ações para criação, instalação e funcionamento dos conselhos escolares, e adota outras providências.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 2.517**, de 16 de maio de 2016. Autoriza ao chefe do poder executivo a promover ações para criação, instalação e

funcionamento dos conselhos escolares, e adota outras providências.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 2.570**, de 29 de dezembro de 2016. Modifica a Lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, e dá outras providências.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 2.579**, de 26 de janeiro de 2017. Modifica a Lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, e dá outras providências.

MARACANAÚ. **Lei nº 3.097**, de 14 de dezembro de 2021. Modificação da lei programa de autonomia escolar - PAE, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/leis/3420>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARACANAÚ. **Plano Municipal de Maracanaú (2012 – 2021)**. Maracanaú, 2013.

MATOS, Júlia Silveira. A revolução de 1930, os intelectuais e as críticas ao personalismo: heranças da tradição do pensamento político brasileiro. **Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

MELLO, João Manuel Cardoso; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. *In*: SCHWARCZ, Lília (org.). **História da vida privada: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MOREIRA, Carlos Américo Leite. BORBA, Romênia Virgínia Pimentel. Modelo liberal periférico, acumulação rentista e especialização exportadora: considerações para o caso brasileiro. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 47, n. 3, p. 167-180, jul. - set., 2016.

MOREIRA, Antonio Nilson Gomes. **A Implantação da Autonomia Financeira da Escola em Municípios Cearenses**. UFC, 2018.

OLIVEIRA, Ivina Campos; MENEZES, Ione Varques. Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar. **Cadernos de Pesquisas** v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**, p. 7- 15, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Revista AVAL**, julho/dezembro, vol.2, nº 16, 2019.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837- 1942)**. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.

SAVIANI, Dermeval, 1944- **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo; Paz e Terra e Editora FGV, 2000.

SILVA, M.C., SILVA, R. A., SILVA, J.D.G. Análise e avaliação de políticas públicas: aspectos conceituais. **Boletim Governet de Administração Pública e Gestão Municipal**. Nº 61. outubro/2016 – p. 1434-1444 - ISSN 2237-8006 – volume único.

SILVA, Alessandra Pires da Silva. SANTOS, Claitonei de Siqueira. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**. v. 5, n. 1, jan-dez. 2019

Sobre o FUNDEB. FNDE. **Portal do Governo Brasileiro**, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH. 2010.

VARES, Sidnei Ferreira de. A dominação na República Velha: uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da Revolução de 1930. **História: Debates e Tendências** – v. 11, n. 1, jan./jun. 2011, p. 121-139 - Publicado no 1o semestre de 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos avançados** 21 (60), 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

A(o) Sr. (a)

CARGO e ÓRGÃO

Senhor,

Apresento a estudante do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP, da Universidade Federal do Ceará-UFC, Maria do Socorro de Melo Gonzaga, matrícula 517516, que está desenvolvendo a pesquisa “POLÍTICAS PÚBLICAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: O PROGRAMA DE AUTONOMIA ESCOLAR (PAE) NA EMEIEF GOVERNADOR CÉSAR CALS DE OLIVEIRA FILHO”, com a finalidade de compor a sua dissertação de mestrado. A pesquisa tem como objetivo: Avaliar os impactos do PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, como política pública em Maracanaú-CE. A coleta de dados da pesquisa será iniciada a partir de 02/04/2024 e sendo conduzida pela pesquisadora supracitada, sob orientação do Professor Dr. Carlos Américo Leite Moreira, que também assina essa carta de apresentação em concordância à participação e orientação do referido projeto de acordo com preceitos éticos de pesquisa.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará após a aprovação do responsável deste órgão/destinatário. Adianto que todas as informações colhidas durante o trabalho de campo atenderão plenamente aos requisitos de confidencialidade e atenção aos princípios éticos que regem a prática científica. Pomo-nos à disposição para maiores esclarecimentos em caso de dúvidas.

Aproveito a oportunidade para renovar nossos votos de estima e consideração.

Cordialmente,

Fortaleza/CE, ____ de _____ de 202__

Maria do Socorro de Melo Gonzaga
Discente

Professor Dr. Carlos Américo Leite Moreira
Orientador e Coordenador do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTOR DA ESCOLA APOIADA

- 1.** Informações gerais:
 - a) Idade?
 - b) Naturalidade?
 - c) Formação?
 - d) Tempo de serviço?
 - e) Tempo de serviço na unidade escolar pesquisada?

- 2.** Você é integrante do Conselho Escolar? Qual sua função?

- 3.** Você conhece como funciona a gestão financeira da escola?

- 4.** Você sabe como são gastos os recursos financeiros da escola?

- 5.** Você tem participação nos gastos dos recursos financeiros da escola?

- 6.** Você conhece o Programa de Autonomia Escolar (PAE)? Descreva

- 7.** Em sua opinião, o que mudou com o PAE? Justifique sua resposta

- 8.** Quais as dificuldades e os desafios que o PAE apresenta para a escola?

- 9.** Em razão da política do PAE, houve sinais de mudança para a comunidade escolar?

- 10.** Como membro do Conselho Escolar, você se sente contemplado (a) nas ações que são planejadas e executadas no conselho?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO
DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DO CONSELHO ESCOLAR DA
EMEIEF GOVERNADOR CÉSAR CALS DE OLIVEIRA FILHO.**

Eu, _____, RG n.º

_____, abaixo assinado, declaro que, de livre e espontânea vontade, aceito participar da pesquisa, realizada por Maria do Socorro de Melo Gonzaga, orientanda do Professor Doutor Carlos Américo Leite Moreira da Universidade Federal do Ceará. Autorizo o uso dos dados coletados, parcial ou integralmente, sem restrições de prazos e citações para relatório de trabalho final de mestrado (dissertação). Fui informado (a) do objetivo da pesquisa: avaliar os impactos do PAE na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, como política pública em Maracanaú - CE. A entrevista será gravada e transcrita pelo pesquisador retirando quaisquer informações que possam levar à identificação dos participantes.

Maracanaú, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) entrevistado(a) _____

Assinatura do aplicador _____